

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Walter Castelucci Neto**

**NOVO ENSINO MÉDIO: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte  
da educação profissional e tecnológica**

**Sorocaba/SP  
2026**

**Walter Castelucci Neto**

**NOVO ENSINO MÉDIO: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte da educação profissional e tecnológica**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira  
Melo Plentz Miranda

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.703049/2022-00

**Sorocaba/SP  
2026**

### Ficha Catalográfica

Castelucci Neto, Walter  
C345n Novo ensino médio : a tecnificação do ensino médio paulista e o  
desmonte da educação profissional e tecnológica / Walter Castelucci  
Neto. -- 2026.  
123 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,  
Sorocaba, SP, 2026.

1. Novo ensino médio. 2. Ensino profissional – São Paulo  
(Estado). 3. Ensino técnico – São Paulo (Estado). 4. Neoliberalismo.  
I. Miranda, Fernando Silveira Melo Plentz, orient. II. Universidade de  
Sorocaba. III. Título.


**Walter Castelucci Neto**  
Orcid: 0009-0009-1455-6986

**NOVO ENSINO MÉDIO: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte da educação profissional e tecnológica**


Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 27/02/2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDO SILVEIRA MELO PLENTZ MIRANDA**  
Data: 27/02/2026 15:51:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda  
Orcid: 0000-0001-5110-4545  
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE RENATO POLLI**  
Data: 02/03/2026 12:42:56-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


Prof. Dr. José Renato Polli  
Orcid: 0000-0002-5139-6493  
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **RAFAEL ANGELO BUNHI PINTO**  
Data: 02/03/2026 14:01:16-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Angelo Bunhi Pinto  
Orcid: 0000-0003-4988-3628  
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **FABIO DE PAULA SANTOS**  
Data: 27/02/2026 16:14:54-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Fábio de Paula Santos  
Orcid: 0009-0000-8684-5298  
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Documento assinado digitalmente  
 **LUIZ ARNALDO BIAGIO**  
Data: 28/02/2026 19:08:19-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Arnaldo Biagio  
Orcid: 0000-0002-1055-650X  
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Dedico este trabalho à minha família, pilar  
central de tudo que faço, minha raiz e  
meu horizonte.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a toda minha família pelo apoio nos momentos mais difíceis, ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda que tanto me apoiou, aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa em Instituições Escolares de Educação Profissional e Tecnológica (GPIEPT); e também à UNISO, à qual devo grande parte de minha formação.

## RESUMO

Esta tese investiga de que maneira o Novo Ensino Médio (NEM) paulista, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, a qual reorganiza o currículo e a Base Nacional Comum Curricular em itinerários formativos, influencia a educação profissional e tecnológica (EPT) de nível médio no estado de São Paulo. O objetivo geral é verificar como as pautas neoliberais presentes nas políticas de educação profissional e tecnológica têm influenciado a precarização da EPT de nível médio paulista. Parte-se da hipótese de que o NEM, alinhado a agendas neoliberais, promove a tecnificação do ensino e o desmonte da EPT ao massificar um ensino técnico precário, fragmentado e voltado às exigências imediatas do mercado. O estudo tem uma perspectiva crítica, fundamentada em autores como Saviani, Antunes e Laval e emprega metodologia qualitativa de análise documental e revisão bibliográfica, examinando resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC 37/2023, 35/2023 e 74/2023), o edital de contratação temporária de professores de 2024 e as metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação. Os resultados mostram que: (1) a priorização de itinerários profissionalizantes reforça a divisão histórica entre formação geral e técnica e esvazia áreas como ciências humanas; (2) as competências e habilidades exigidas respondem às lógicas da Indústria 4.0, mas são implementadas sem infraestrutura ou formação docente adequada; (3) as resoluções analisadas evidenciam gestão por resultados e flexibilização da formação docente, inclusive a possibilidade de contratação de “profissionais de notório saber”; (4) o edital para professores da EPT prevê vínculos temporários, remuneração incerta e admite profissionais sem licenciatura, indicando precarização do trabalho docente; e (5) a expansão de matrículas prevista nas metas do Plano Estadual é quantitativa, sem políticas de permanência ou valorização docente, o que evidencia o foco na expansão dos cursos oferecidos pela SEDUC, em detrimento do CPS, que historicamente responde por essa oferta educacional no estado de São Paulo. Conclui-se que o NEM paulista consolida uma racionalidade neoliberal na educação: a massificação do ensino técnico, sem contrapartidas estruturais, culmina na precarização do trabalho docente e no esvaziamento do currículo, fenômeno que repete a dualidade histórica da EPT brasileira. Ao transferir a responsabilidade pela formação ao indivíduo e oferecer um ensino mínimo para a juventude trabalhadora, a reforma fragiliza o caráter emancipador da escola pública e aprofunda as desigualdades educacionais.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Precarização educacional.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation investigates how the São Paulo implementation of the New Upper Secondary Education reform (Novo Ensino Médio – NEM), introduced by Law No. 13,415/2017, which reorganized the curriculum and the National Common Core Curriculum into flexible learning pathways, has affected upper-secondary Technical and Vocational Education and Training (TVET) in the state of São Paulo. The general objective is to examine how neoliberal agendas embedded in TVET policies have contributed to the precarization of upper-secondary technical education in São Paulo. The central hypothesis is that, aligned with neoliberal rationalities, the NEM has promoted the technification of education and the dismantling of TVET by expanding a fragmented, low-quality technical education oriented toward immediate market demands. The study adopts a critical theoretical perspective grounded in authors such as Saviani, Antunes, and Dardot and Laval, and employs a qualitative methodology based on documentary analysis and a systematic literature review. The corpus includes resolutions issued by the São Paulo State Department of Education (SEDUC No. 37/2023, 35/2023, and 74/2023), the 2024 temporary teacher recruitment notice, and Goals 10 and 11 of the State Education Plan. The findings indicate that: (1) the prioritization of vocational learning pathways reinforces the historical division between general and technical education and weakens areas such as the humanities; (2) the competencies and skills demanded reflect the logic of Industry 4.0 but are implemented without adequate infrastructure or teacher training; (3) the analyzed regulations promote results-based management and the flexibilization of teacher qualification requirements, including the hiring of so-called “professionals of recognized expertise”; (4) the TVET teacher recruitment notice establishes temporary contracts, unstable remuneration, and the hiring of non-licensed professionals, indicating increasing labor precarization; and (5) enrollment expansion under the State Education Plan is predominantly quantitative and lacks policies for student retention and teacher valorization, revealing a shift of technical education provision from the Centro Paula Souza (CPS) toward the SEDUC network. It is concluded that the São Paulo NEM consolidates a neoliberal rationality in education: the massification of technical education without corresponding structural investment leads to the precarization of teaching labor and the hollowing out of the curriculum, reproducing the historical dualism of Brazilian TVET. By transferring responsibility for training to individuals and offering minimal schooling to working-class youth, the reform undermines the emancipatory role of public education and deepens educational inequalities.

**Keywords:** New Upper Secondary Education; Technical and Vocational Education and Training; Educational precarization.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CD	Classe Descentralizada
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CPS	Centro Paula Souza
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETECs	Escolas Técnicas Estaduais
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getulio Vargas
GPIEPT	Grupo de Pesquisa em Instituições Escolares de Educação Profissional e Tecnológica
IDETEC	Índice de Desempenho da Educação Técnica
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IoT	Internet das Coisas
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NEMN	Novo Ensino Médio Noturno
NGP	Nova Gestão Pública
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCTI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (ver SEDUC-SP)
SEDUC-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TVET	Technical and Vocational Education and Training
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba
Unicef	Fundo das Nações Unidas para Infância
USP	Universidade de São Paulo
WebSAI	Sistema de Avaliação Institucional via web do Centro Paula Souza

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
2.1	Análise de conteúdo e construção das categorias empíricas .....	34
<b>3</b>	<b>A DUALIDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
3.1	Influências liberais dos anos 1930 .....	37
3.2	A reforma dos anos 1940: Reforma Capanema.....	42
3.3	A Reforma dos governos militares.....	43
3.4	A Reforma dos anos 1990: A LDB e o Decreto nº 2.208/97 .....	46
3.5	A Reforma dos anos 2000: Decreto nº 5.154/2004 .....	52
<b>4</b>	<b>AS PRÁTICAS NEOLIBERAIS NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PAULISTA .....</b>	<b>56</b>
4.1	A Reestruturação do Ensino Médio Paulista e a Tecnificação da Educação Profissional.....	58
4.2	Formação Profissional e Integração com o Mercado de Trabalho.....	60
4.3	Eficiência Operacional e Gestão por Resultados .....	63
4.4	Programa Educação Profissional Paulista .....	66
<b>5</b>	<b>AS IMPLICAÇÕES DAS NOVAS FORMAS DE TRABALHO E PRODUÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>69</b>
5.1	A tecnificação da EPT e as novas formas de trabalho .....	70
5.2	Novo Ensino Médio paulista .....	74
5.3	Responsabilização individual e pedagogia das competências .....	79
<b>6</b>	<b>O SUCATEAMENTO DA EPT PAULISTA .....</b>	<b>85</b>
6.1	ETECs: a síntese do desmonte.....	87
6.2	Resolução SEDUC nº 74.....	90
6.3	Contratação temporária de docentes.....	93
6.4	A expansão da EPT como estratégia de precarização: uma leitura das metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação .....	95
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>113</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Dadas as circunstâncias advindas da Quarta Revolução Industrial, as quais provocaram transformações significativas no mundo do trabalho, faz-se necessária a formação de mão de obra mais qualificada e adaptável a essas mudanças. Nesse contexto, as transformações tecnológicas e produtivas impõem uma reestruturação ampla, que abrange não apenas a economia e a tecnologia, mas também a sociedade e as políticas de educação profissional, impactando diretamente a configuração do ensino médio técnico no estado de São Paulo.

As transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pela globalização, pela tecnologia e pelas políticas neoliberais, incluem a tecnificação e automação do trabalho, a flexibilização e precarização das relações laborais, a demanda por habilidades socioemocionais, o desaparecimento de profissões tradicionais e o surgimento de novas ocupações, o aumento da competitividade no mercado de trabalho e a ampliação das desigualdades sociais e da exclusão digital (Antunes, 2018; Laval, 2019).

Neste trabalho, compreende-se precarização como um processo estrutural do capitalismo contemporâneo que subordina o trabalho às exigências da acumulação flexível, produzindo vínculos instáveis, perda de direitos, intensificação do trabalho e insegurança permanente, em consonância com a análise de Antunes (2018) sobre a precarização estrutural do trabalho na era da digitalização e do neoliberalismo.

Laval (2019) esclarece que a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra qualificada. Isso sugere que o mundo do trabalho está se tornando mais tecnológico e automatizado, exigindo que os trabalhadores dominem novas habilidades técnicas e científicas. O trabalho está se tornando mais dependente de tecnologias avançadas, como automação, inteligência artificial e digitalização, o que exige uma mão de obra mais qualificada e especializada.

Também é criticada a privatização da educação e a visão da educação como um bem privado, o que reflete uma tendência mais ampla de flexibilização das relações de trabalho. Isso inclui o aumento de contratos temporários, terceirizações e trabalhos autônomos, nos quais os trabalhadores precisam se adaptar a diferentes funções e contextos laborais. "Escola neoliberal é a designação de certo modelo

escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico" (Laval, 2019. p. 19).

A escola está sendo reorientada para atender às demandas de competitividade da economia globalizada, o que sugere que o mercado de trabalho valoriza cada vez mais habilidades socioemocionais, como criatividade, resiliência e capacidade de trabalhar em equipe.

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada (Laval, 2019. p. 20).

Além das habilidades técnicas, os trabalhadores precisam desenvolver competências socioemocionais para se adaptar a um mercado de trabalho em constante transformação. Esse processo está articulado à crescente exigência por inovação e pela formação de uma mão de obra qualificada, indicando que diversas profissões tradicionais tendem a desaparecer, enquanto novas ocupações vinculadas à tecnologia e à inovação emergem no cenário produtivo contemporâneo. Como observa Laval (2019, p. 20), "as reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova 'gestão' das escolas e à 'profissionalização' dos docentes são fundamentalmente 'competitiveness-centred'".

Profissões tradicionais estão sendo substituídas por novas ocupações que exigem conhecimentos técnicos e científicos, como analistas de dados, desenvolvedores de software e especialistas em inteligência artificial. O autor sugere que o mercado de trabalho está cada vez mais globalizado, exigindo que os trabalhadores sejam competitivos em um cenário internacional:

A globalização da economia fortalece e altera o rumo dessa primeira tendência. A educação tornou-se um 'fator de atração' de capitais cuja importância vem crescendo nas estratégias 'globais' das empresas e nas políticas de adequação dos governos (Laval, 2019, p. 19).

O mercado de trabalho está se tornando mais globalizado, com empresas e governos competindo internacionalmente por mão de obra qualificada e inovação. A privatização da educação e a transferência do ônus financeiro para as famílias, o que pode ampliar as desigualdades sociais. Isso sugere que, no mundo do trabalho, há

uma divisão entre aqueles que têm acesso à educação e às tecnologias necessárias para se adaptar às mudanças e aqueles que não têm.

Tornar realidade o direito universal à cultura pressupõe um amplo financiamento público, que iria de encontro às políticas liberais de diminuição dos tributos obrigatórios. Nesse contexto, o direito à educação só pode degradingolar em uma demanda social paga, que se dirigirá cada vez mais, e de forma muito iníqua, para uma educação privada (Laval, 2019, p. 22).

As desigualdades sociais vêm se ampliando, na medida em que apenas determinados grupos têm acesso à educação e às tecnologias necessárias para se adaptar às novas exigências do mercado de trabalho, enquanto parcelas significativas da população são progressivamente marginalizadas (Dardot; Laval, 2016; Antunes, 2018; Saviani, 2020). O mundo do trabalho passa por transformações profundas impulsionadas pela globalização, pela incorporação intensiva de tecnologias e pela difusão de políticas neoliberais, o que redefine as formas de emprego, intensifica a competição e amplia a precarização (Antunes, 2018; Dardot; Laval, 2016).

Essas transformações impõem novos desafios à educação e à formação profissional, que não podem ser pensados de maneira isolada, mas em articulação com dimensões econômicas, tecnológicas, sociais e políticas. Nessa perspectiva, a formação dos trabalhadores deveria orientar-se por uma concepção crítica e emancipatória, capaz de promover a compreensão das contradições do mundo do trabalho e o exercício da cidadania, e não apenas a adaptação funcional às demandas do mercado (Saviani, 2020; Antunes, 2020a; Dardot; Laval, 2016).

Esses fatores não operam de forma fragmentada, mas integram um conjunto de determinações estruturais que articulam trabalho, tecnologia, economia e educação no interior do capitalismo contemporâneo. Como apontam Antunes (2020a) e Dardot e Laval (2016), trata-se de uma racionalidade que reorganiza simultaneamente os processos produtivos, as relações sociais e as políticas públicas, incidindo diretamente sobre os modelos de formação profissional. Saviani (2020) destaca que essa articulação tende a aprofundar o dualismo educacional, ao subordinar a escola às exigências do capital.

No interior desse modelo neoliberal de trabalho e educação, valoriza-se o conhecimento técnico e instrumental em detrimento da formação crítica, ao mesmo tempo em que se privilegia o lucro sobre as necessidades e o bem-estar dos trabalhadores. Esse processo resulta na intensificação da precarização do trabalho,

na flexibilização dos direitos e no aumento da informalidade e da insegurança no emprego (Dardot; Laval, 2016; Antunes, 2018; Saviani, 2020).

Além disso, as transformações tecnológicas, articuladas a essa lógica, estão diretamente relacionadas ao desemprego estrutural e à exclusão de trabalhadores menos qualificados ou com menor capacidade de adaptação às exigências do mercado, aprofundando processos de marginalização social e desigualdade (Antunes, 2020a; Dardot; Laval, 2016; Saviani, 2020).

Dessa forma, a presente tese de doutorado tem como título: NOVO ENSINO MÉDIO: a tecnificação do ensino médio paulista e o desmonte da educação profissional e tecnológica. Sendo seu problema norteador a seguinte questão:

Como as políticas educacionais emanadas do novo ensino médio têm influenciado as ações dos governos em relação à educação profissional tecnológica, no sentido de fomentar a massificação de um ensino médio técnico precarizado na rede estadual de ensino e no evidente sucateamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio no estado de São Paulo?

Realizar uma pesquisa é, segundo Barros (2015), algo desafiador e pode ser encarado como uma viagem um tanto quanto diferente, onde muitas das vezes os caminhos tradicionais, ou seja, aquelas que já existem não são suficientes para nos levar até nosso destino, dessa forma um bom planejamento é essencial para explorar novos rumos. Realizar uma pesquisa, é buscar novos caminhos a partir de experiências pretéritas de outros viajantes que já percorreram caminhos semelhantes aos nossos, e assim elaborar um projeto de pesquisa consistente torna-se fundamental como ferramenta primordial para apontar os rumos de toda pesquisa.

Neste sentido, esta tese não resulta apenas de um interesse acadêmico abstrato, mas emerge de uma trajetória profissional e intelectual construída no interior da própria Educação Profissional e Tecnológica paulista. Atuando como professor do Ensino Médio e Técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) desde 2017, o pesquisador vivenciou, de modo direto e cotidiano, as sucessivas reconfigurações impostas aos currículos, aos projetos pedagógicos e às condições de trabalho docente nas Escolas Técnicas Estaduais, especialmente nos cursos de caráter profissionalizante e nos cursos integrados ao ensino médio.

Ao longo desse período, tornou-se cada vez mais evidente que tais transformações não se restringiam a ajustes pedagógicos pontuais, mas se articulavam a uma racionalidade mais ampla, orientada por diretrizes internacionais e

por políticas educacionais de matriz neoliberal, que passaram a atravessar de forma crescente o cotidiano escolar. Essa racionalidade materializou-se, entre outros aspectos, na centralidade conferida às competências, à empregabilidade, ao empreendedorismo e à responsabilização individual do estudante, deslocando o eixo da formação de uma perspectiva crítica e científica para uma lógica de adaptação funcional às exigências imediatas do mercado de trabalho.

Essa percepção não decorre apenas da observação externa, mas do exercício concreto da docência e da gestão escolar no ensino médio integrados, nos quais se intensificaram, nos últimos anos, as pressões por flexibilização curricular, redução de tempos formativos, modularização dos conteúdos e substituição de disciplinas estruturantes por componentes de natureza instrumental, como “projeto de vida”, “empreendedorismo” e unidades curriculares voltadas à chamada empregabilidade. Tais mudanças passaram a atingir, de modo mais profundo, justamente os espaços que historicamente cumpriam a função de oferecer uma formação técnica articulada a uma base científica e cultural mais ampla.

Essa experiência profissional dialoga diretamente com o que Dardot e Laval (2016) conceituam como a “nova razão do mundo”, na qual o sujeito é interpelado a se comportar como uma empresa de si mesmo, assumindo individualmente a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. No interior da escola, essa lógica se traduz na transformação do estudante em gestor de seu próprio percurso formativo e do professor em executor de metas, indicadores e resultados, deslocando o sentido público, coletivo e emancipador da educação.

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) intensificou esse processo. O que antes se manifestava de forma mais explícita nos eixos profissionalizantes passou a atravessar toda a Base Nacional Comum Curricular, redefinindo o próprio significado do ensino médio público. Na prática, o NEM introduziu um modelo de formação que aprofunda a fragmentação curricular, reduz o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e humanísticos e amplia o espaço de uma formação mínima, ajustada às demandas flexíveis do mercado de trabalho.

Assim, a escolha deste objeto de pesquisa está diretamente vinculada à vivência concreta do autor como professor da rede pública estadual de educação profissional, que testemunha, no cotidiano das ETECs, a tensão entre o projeto histórico de uma escola pública formadora de sujeitos críticos e o avanço de um modelo educacional orientado pela lógica da produtividade, da empregabilidade e da

adaptação. Investigar o NEM e suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica paulista, portanto, não é apenas um exercício teórico, mas uma necessidade intelectual e política diante do processo de precarização que atravessa a formação da juventude trabalhadora no estado de São Paulo.

O projeto de vida integra o arcabouço normativo do Novo Ensino Médio ao ser incorporado pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e determinou que os currículos do Ensino Médio sejam organizados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de itinerários formativos (Brasil, 2017). A BNCC estabelece o projeto de vida como um eixo formativo transversal, voltado ao desenvolvimento do autoconhecimento, à definição de metas e ao planejamento das trajetórias pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais dos estudantes, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com a preparação para o mundo do trabalho e para a participação cidadã (Brasil, 2018). No contexto do NEM, portanto, o projeto de vida não constitui uma disciplina isolada, mas um dispositivo pedagógico que orienta a construção das escolhas educacionais dos estudantes ao longo da etapa final da Educação Básica (Brasil, 2017; Brasil, 2018).

Essa nova morfologia presente nas relações entre trabalho e educação chamou minha atenção como pesquisador, principalmente durante o mestrado, momento em que tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Instituição Escolar: História, Trabalho e Políticas de Educação, o que despertou meu interesse pelo tema e por novas perspectivas de compreensão da relação entre trabalho e educação, permitindo-me perceber como o currículo do Novo Ensino Médio está sendo influenciado por fatores como as novas tecnologias provenientes da Indústria 4.0.

De acordo com Schwab (2016), a Quarta Revolução Industrial é um conceito que descreve a atual era de transformação tecnológica, caracterizada pela fusão de tecnologias digitais, físicas e biológicas. Ela se baseia na revolução digital, mas vai além, integrando avanços em áreas como inteligência artificial, robótica, internet das coisas (IoT), computação em nuvem, biotecnologia, nanotecnologia, impressão 3D, veículos autônomos e energia renovável. Essa revolução está redefinindo a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos, impactando profundamente a sociedade, a economia e os sistemas políticos.

Nesse contexto, há uma ambivalência entre as promessas de inovação pedagógica e os riscos reais à dimensão humana da educação, incluindo a

dependência tecnológica, a mercantilização e as desigualdades de acesso, o que pode transformar o discurso de inovação em uma ameaça velada quando as políticas são dominadas por interesses mercadológicos e técnicos (Costa Júnior *et al.*, 2025). É fundamental ressaltar que, no contexto das políticas educacionais brasileiras, o termo "Indústria 4.0" tem sido apropriado discursivamente não para promover inovação real, mas para justificar reformas que flexibilizam currículos sem oferecer a infraestrutura material correspondente.

Indústria 4.0 é um termo cunhado em 2011 na Feira de Hannover, na Alemanha, para descrever como a Quarta Revolução Industrial está revolucionando a organização das cadeias globais de valor. A Indústria 4.0 refere-se à integração de tecnologias digitais e inteligentes nos processos industriais, criando "fábricas inteligentes" onde sistemas físicos e virtuais de fabricação cooperam de forma global e flexível (Schwab, 2016).

Parte-se da hipótese de que as políticas neoliberais adotadas pelo governo paulista, pautadas na privatização e na redução do Estado, têm impactado o sucateamento da EPT de nível médio no estado de São Paulo, em um evidente movimento de deslocar a educação profissional tecnológica para a pasta da educação, ampliando, em toda a rede estadual, o ensino técnico de maneira precária.

Neste sentido, o objetivo geral da tese é verificar como as pautas neoliberais presentes nas políticas de educação profissional e tecnológicas têm influenciado na precarização da EPT de nível médio no estado de São Paulo. Já os objetivos específicos são: (i) compreender, a partir do caráter histórico, a dualidade presente na educação profissional e tecnológica do Brasil e como esses fatores vêm se repetindo; (ii) demonstrar como as práticas neoliberais estão presentes na reestruturação do ensino médio paulista e em sua tecnificação; (iii) explicitar as implicações das novas formas de trabalho e do processo de produção nas políticas de educação profissional presentes no Novo Ensino Médio; (iv) entender como essas políticas têm influenciado a precarização e o desmonte da EPT de nível médio no estado.

Dado esse contexto, a pesquisa proposta tem como relevância identificar as novas perspectivas do trabalho na Indústria 4.0 e como isso tem impactado a formação profissional no estado de São Paulo. Dessa forma, é possível contribuir para o debate sobre a formação profissional nas escolas estaduais frente aos desafios impostos por estas transformações, além de subsidiar políticas públicas e estratégias

educacionais para aprimorar a qualificação dos trabalhadores e fomentar o desenvolvimento econômico e social do país.

Para fundamentar as discussões em torno do problema proposto, o trabalho está dividido em eixos principais de análise a fim de ajudar a compreender cada uma das problemáticas envolvidas. A saber, primeiramente, é importante entender o trabalho enquanto princípio educativo, numa tentativa de compreender a importância histórica da formação profissional para o homem; para isso foi escolhido Saviani (2013).

Para compreender as relações entre neoliberalismo e educação, estas serão estudadas a partir da perspectiva de Dardot e Laval (2016). Também serão estudadas as políticas educacionais e a formação profissional, com base nos textos de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020).

Por fim, serão tratados os temas precarização, trabalho flexível e trabalho e educação a partir da obra de Antunes (2018, 2020a, 2020b), que, pela sociologia do trabalho permite compreender como as transformações provenientes da nova revolução tecnológica interferem nas relações entre trabalho e educação.

Inicialmente, é importante compreender como a filosofia da educação pode contribuir para a construção de um projeto de pesquisa. Dessa forma, parte-se da concepção de Saviani (2013), de que ela só é realmente importante para o educador se for compreendida como uma forma de reflexão sobre a realidade educacional estudada, ou seja, um repensar ou mesmo voltar atrás. Assim, é imprescindível que seja utilizada de maneira racional, aplicando-se com rigor o pensamento filosófico ao problema de pesquisa.

É importante que o método oferecido aos educadores seja capaz de responder às perguntas, ou seja, aos problemas enfrentados pela educação, de maneira que seja possível compreender a realidade e trazer soluções para os conflitos no campo filosófico, ideológico e prático (Saviani, 2013).

Nesse sentido, este trabalho procura, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, traçar um percurso filosófico capaz de elucidar os questionamentos feitos durante a pesquisa, avaliando os resultados atingidos a partir dos seus significados, de maneira coerente e sistemática.

Dessa forma, é possível empregar o materialismo dialético como forma de análise, que segundo Triviños (1987), é a base filosófica do marxismo, e como tal, possibilita encontrar explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos

sociais, do pensamento e da natureza, assim sua aplicação no contexto da educação possibilita verificar na prática como as ideias são capazes de gerar mudanças no contexto econômico e social.

Segundo Saviani (2013), a educação sempre tem seus objetivos, que se analisados a partir da problemática do trabalho, sempre estão atrelados ao tipo de homem que a sociedade pretende formar, o autor considera que a educação no Brasil é para a subsistência, ou seja, desde seu primórdio está atrelada a questão do trabalho, portanto são conceitos inseparáveis.

É fundamental compreender como estas questões estão relacionadas, Saviani (2021) esclarece que o fator que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, no sentido de que, ao invés de se adaptar às realidades da natureza, ele a transforma na tentativa de adaptá-la às suas necessidades. Para o autor, a educação faz parte do processo de trabalho, uma vez que ela é essencial para a transformação e ao mesmo tempo é um fenômeno natural do ser humano.

Segundo o autor, o homem produz sua própria natureza, no que se refere ao trabalho não material, que se caracteriza pela produção de conhecimento, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287).

Triviños (1987), ao falar sobre a consciência, que é o ato de refletir a realidade objetiva, destaca que ela é uma das mais importantes propriedades do cérebro humano, e que uma das principais formas de alcançá-la é a partir do trabalho.

Pelo mesmo viés, Ramos (2010) esclarece que a relação entre a educação e a produção da essência humana pelo próprio homem se dá pelo trabalho, ou seja, o homem não nasce homem, mas se torna homem à medida que aprende a produzir-se como homem.

O trabalho como princípio educativo está baseado, epistêmica e pedagogicamente, em uma concepção que pretende permitir que o homem, ou seja, os sujeitos, compreenda o “processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais” como a construção do conjunto de conhecimentos gerados e apropriados socialmente, que permitem a transformação das condições naturais, ou seja, a ampliação dos sentidos e das capacidades do homem (Ramos, 2010).

Para tratar de consenso e hegemonia, é importante compreender o que são as chamadas categorias. Triviños (1987, p. 55) ressalta que, “para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social”; são formas universais de conceitos gerais para compreender as relações do homem com o mundo e com os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Dessa forma, a compreensão do novo ensino médio a partir das teorias de Marx e Gramsci requer a análise dos conceitos de consenso e hegemonia, fundamentais para compreender a dominação e a luta política na sociedade contemporânea.

Em relação ao conceito de consenso, segundo La Porta (2017), Gramsci entende que a dominação de uma classe sobre outra não pode ser mantida apenas pela força, mas também requer um acordo cultural e ideológico entre as classes dominantes e dominadas. Nesse sentido, é importante analisar como o consenso se manifesta na educação, especialmente no novo ensino médio, e como isso influencia a formação dos estudantes e sua compreensão da realidade.

Além disso, o conceito de hegemonia é central para a compreensão da luta política e social. Para Cospito (2017), Gramsci compreende que a hegemonia se manifesta na capacidade de uma classe ou de um grupo social de impor sua visão de mundo e seus interesses como se fossem universais. A análise da hegemonia na educação, especialmente no novo ensino médio, pode revelar como a formação dos estudantes é influenciada por ideologias e valores construídos e difundidos pela classe dominante.

Nesse sentido, a partir da compreensão dessas categorias, será possível verificar como essas questões estão atreladas às políticas educacionais vigentes. Por sua vez, a filosofia da práxis, em Gramsci, tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação pode ser vista como um espaço de formação política e intelectual, capaz de contribuir para a transformação da sociedade (Dainotto, 2017).

Sobre a historicidade da filosofia da práxis em Gramsci e sua relação com a educação, podemos recorrer a Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) para entender como ela se dá historicamente na escola no Brasil. Os autores esclarecem que o pensamento proposto por Gramsci, de uma escola unitária em contraposição ao caráter histórico dualista também presente nas escolas brasileiras, seria a única

alternativa para uma formação mais justa e igualitária, capaz de formar, de maneira equivalente, intelectuais e trabalhadores manuais.

Portanto, ao inserir tais conceitos na análise do novo ensino médio a partir dessas teorias, a tese pode contribuir para uma compreensão mais ampla e crítica dos processos educativos e sociais em curso na atualidade. A luta pela hegemonia na educação pode ser analisada como um aspecto central da luta política e social, e a educação pode ser vista como um espaço de construção de novas formas de hegemonia que contribuam para a transformação da realidade social.

Outro aspecto abordado serão as transformações no mundo do trabalho, presentes na chamada Indústria 4.0, sob a lógica do neoliberalismo. Serão abordadas questões como a precarização do trabalho, a flexibilização das relações trabalhistas e a uberização, que se caracterizam pela substituição do trabalho assalariado por formas de trabalho precarizado e informal, nas quais os trabalhadores são contratados como autônomos ou prestadores de serviços, a partir da perspectiva de Antunes (2020b).

A precarização, segundo Antunes (2020a), refere-se à precariedade e à instabilidade dos contratos de trabalho, o que tem sido uma realidade para muitos trabalhadores, especialmente aqueles inseridos em trabalhos informais e terceirizados. Para o autor, o Brasil tradicionalmente convive com formas intensas de exploração dos trabalhadores, o que traz consequências sociais terríveis. Esse conceito pode ser entendido como um processo pelo qual as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores são deterioradas em função das políticas neoliberais, que buscam reduzir os custos do Estado e aumentar os lucros das empresas. Na educação, a precarização pode ser observada na redução de investimentos em infraestrutura e em recursos pedagógicos, bem como no agravamento das condições de trabalho dos professores e de outros profissionais da educação.

Ainda segundo Antunes (2020a), esses fatores foram ampliados com a pandemia, levando grande parte da população a conviver diariamente com esse tipo de exploração. O autor ressalta a questão da uberização, que se refere à fragmentação do trabalho em pequenas tarefas e à utilização de plataformas digitais para a contratação de serviços, o que tem sido uma tendência em muitas áreas, como o transporte e os serviços de delivery.

A uberização pode ser entendida como um processo pelo qual as relações de trabalho se tornam cada vez mais flexíveis e precárias em função das políticas

neoliberais, que buscam reduzir os custos do trabalho e aumentar a competitividade das empresas. Na educação, a uberização pode ser vista na ampliação do uso de tecnologias digitais de ensino, as quais substituem o trabalho dos professores e reduzem a interação entre os estudantes e os profissionais da educação (Antunes, 2020a).

Assim, é possível relacionar a precarização, a uberização e a privatização, presentes na obra de Antunes (2020a) e Laval (2019), com as políticas educacionais neoliberais, que buscam submeter a educação aos interesses do mercado e reduzir o papel do Estado na garantia do direito à educação, o que permite a análise crítica dessas políticas e de suas consequências para a formação dos indivíduos e para a sociedade como um todo.

Sobre a questão da privatização do ensino, Laval (2019) sugere que as mudanças impostas pelo capital acontecem de maneira paulatina e que, aos poucos, acabam por tornar a educação um bem privado, assumindo um aspecto comercial e entregando-a à lógica empresarial. Como em qualquer outra empresa, a educação passa a ser tratada como mercadoria e, por isso, acaba sendo analisada com base em seus resultados.

Com relação à Educação Profissional e Tecnológica, é possível estabelecer conexões diretas entre os conceitos de neoliberalismo, privatização e precarização e as mudanças recentes no ensino médio, uma vez que tais transformações expressam, no campo educacional, a incorporação da lógica de reorganização do capitalismo contemporâneo e de suas exigências em relação à formação da força de trabalho (Dardot; Laval, 2019; Antunes, 2020a; Saviani, 2020).

O neoliberalismo, enquanto ideologia e racionalidade política, defende a redução do papel do Estado na economia e na regulação social, promovendo a privatização, a desregulamentação e a mercantilização dos serviços públicos, entre os quais a educação. Como demonstram Dardot e Laval (2016), trata-se de uma forma de governo que submete as políticas públicas à lógica da concorrência e da eficiência de mercado, reconfigurando o próprio sentido dos direitos sociais. No campo educacional, essa racionalidade se traduz em políticas que subordinam a escola às demandas do capital, deslocando a formação humana ampla em favor de modelos orientados pela produtividade, pela empregabilidade e pela adaptação ao mercado de trabalho (Saviani, 2020; Antunes, 2020a).

Esse movimento se expressa na reestruturação do currículo e na ênfase crescente na “tecnificação” da educação, isto é, na orientação da formação escolar para a preparação imediata dos estudantes para o mercado de trabalho, frequentemente em detrimento de uma formação crítica, científica e humanística. A tecnificação do ensino médio, centrada na valorização de habilidades técnicas e competências funcionais, constitui, assim, uma manifestação direta da racionalidade neoliberal, que tende a reduzir a educação ao papel de produtora de força de trabalho adaptável e flexível, em consonância com as exigências do capitalismo contemporâneo. Conforme analisa Antunes (2020a), a precarização estrutural do trabalho exige formas igualmente precarizadas de formação, orientadas para a empregabilidade e para a adaptação permanente. Já Saviani (2020) destaca que esse processo implica o esvaziamento da perspectiva de uma educação integral e emancipatória, substituída por uma formação instrumental voltada à inserção subordinada dos indivíduos no mercado.

É perceptível a crescente incorporação, no currículo escolar, de uma lógica tecnicista e orientada ao mercado, algo que se aproxima do que, nesta pesquisa, é denominado tecnificação do ensino médio. As reformas curriculares contemporâneas evidenciam que o currículo tende a ser organizado por métricas de mercado, de eficiência e de adaptação ao trabalho, deslocando o sentido formativo amplo da educação básica em direção a propósitos utilitaristas (Ross; Gibson, 2007).

Estudos sobre políticas curriculares também registram a atribuição de centralidade ao currículo como dispositivo de mitigação de problemas sociais por meio de uma formação orientada ao desempenho e às necessidades do mercado, implicando, em última instância, um deslocamento do papel formativo da escola para funções instrumentalizadas (Santos, 2024). Outras análises documentais destacam como a introdução de racionalidades gerenciais no campo educacional transforma a atuação docente em práticas mais técnico-administrativas, com impacto direto na organização curricular (d’Ávila et al., 2021).

Embora a expressão “tecnificação do ensino médio” não seja utilizada de forma literal na literatura, exatamente com essa formulação, ela é aqui cunhada como um conceito operacional que sintetiza duas tendências interligadas documentadas em estudos críticos: (i) a transposição de valores de mercado para o currículo escolar, que desloca a ênfase da formação integral para a adaptação ao trabalho; e (ii) a infusão de práticas gerenciais e métricas de desempenho no desenho curricular,

características da racionalidade neoliberal (Ross; Gibson, 2007). Essa expressão, portanto, designa o conjunto de transformações no ensino médio que subordinam o currículo às exigências do mercado e à lógica produtivista, deslocando saberes críticos, científicos e humanísticos em favor de competências instrumentais voltadas à empregabilidade e à adaptação às dinâmicas do trabalho contemporâneo.

No contexto desta pesquisa, o termo *tecnificação* do ensino médio é empregado para designar o processo de expansão massiva da oferta de ensino técnico articulado ao ensino médio na rede estadual de educação de São Paulo, especialmente após a implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Essa *tecnificação* refere-se à incorporação crescente de cursos técnicos e itinerários formativos voltados à formação profissional de curta duração, em resposta às exigências da Indústria 4.0 e às diretrizes das políticas educacionais neoliberais.

Longe de significar um fortalecimento crítico e integrado da EPT, esse processo tem promovido uma formação aligeirada, instrumental e voltada à empregabilidade imediata, subordinando a função social da escola às demandas do mercado. Na prática, a *tecnificação* do ensino médio revela-se uma estratégia de adaptação da escola pública às novas morfologias do trabalho, esvaziando o caráter formativo, científico e emancipador da educação básica.

A privatização da EPT pode ser entendida como a transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado, seja por meio de parcerias público-privadas, da terceirização ou de incentivos fiscais para empresas que atuam na área educacional. Isso muitas vezes resulta em um ensino voltado para os interesses do mercado, com currículos alinhados às demandas das empresas, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica (Laval, 2019).

A expressão *privatização* da EPT refere-se ao processo de transferência progressiva da formação técnica pública para instituições privadas e fundações empresariais, ainda que com o uso de recursos públicos. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) analisam como essa dinâmica resulta na conformação da EPT à lógica de mercado, privilegiando a formação de sujeitos adaptáveis e produtivos em detrimento de uma formação integral, crítica e socialmente referenciada. Para os autores, esse modelo atende às demandas do capital por força de trabalho flexível, ao mesmo tempo em que esvazia o papel social da escola pública.

Nesse sentido, Souza (2019) complementa a análise ao identificar os mecanismos mais sutis dessa privatização, como parcerias público-privadas,

convênios com o Sistema S e programas de governo que terceirizam parte significativa da formação técnica. Tais práticas contribuem para a reconfiguração do papel do Estado, que passa de provedor direto da educação para gestor de contratos com organizações privadas, promovendo, assim, uma privatização silenciosa da EPT.

No caso paulista, esse fenômeno é agravado pela tecnificação do ensino médio em larga escala, que combina a precarização da infraestrutura nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) com a terceirização de parte da formação técnica por meio de entidades do setor privado, promovendo uma privatização indireta e silenciosa da EPT. Essa é uma das formas pelas quais a educação profissional e o neoliberalismo se materializam no ensino médio, ao transferirem a responsabilidade pela formação técnica para o setor privado, cujo objetivo principal é o lucro, e não necessariamente o bem-estar social ou a qualidade da educação (Souza, 2019).

A precarização da Educação Profissional e Tecnológica deve ser compreendida como um desdobramento da racionalidade neoliberal, que tem reconfigurado o papel do Estado e das políticas sociais, subordinando a educação pública à lógica da concorrência, da eficiência e da redução de custos. Como analisam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se limita a um conjunto de políticas econômicas, mas constitui uma forma de governamentalidade que transforma os direitos sociais em serviços submetidos à lógica do mercado. Nesse contexto, a educação passa a ser organizada segundo critérios de produtividade e utilidade econômica, deslocando sua função formativa mais ampla. Saviani (2020) observa que esse processo se manifesta na intensificação da mercantilização da educação e no esvaziamento de seu caráter público, o que aprofunda a dualidade estrutural do sistema educacional e compromete a formação integral dos estudantes.

No campo da formação para o trabalho, Antunes (2020a) demonstra que a precarização é um traço constitutivo do capitalismo contemporâneo, o qual é marcado pela flexibilização, pela instabilidade e pela subordinação do trabalhador às exigências do mercado. Quando essa lógica é transposta para o ensino médio e para a Educação Profissional e Tecnológica, ela se traduz na tecnificação da formação, isto é, na orientação do currículo para a produção de uma força de trabalho adaptável e funcional às demandas imediatas do capital. Assim, a reestruturação do ensino médio sob a égide neoliberal não representa apenas uma mudança curricular, mas um processo mais amplo de mercantilização da educação, no qual a escola pública é progressivamente convertida em instrumento de gestão da força de trabalho, em

detrimento de uma formação crítica, científica e emancipatória (Dardot; Laval, 2016; Saviani, 2020; Antunes, 2020a).

Essa nova concepção de escola tem outras características, conforme aponta Laval (2019). Uma das mais marcantes é a internalização da lógica de mercado na rotina educacional, em que termos comuns ao mercado passam a fazer parte dessa dinâmica, como oferta e demanda, embora estejam relacionados à continuidade de um curso ou mesmo de uma política educacional. Essa lógica acaba por promover o colapso do sistema educacional, à medida que a educação passa ao controle privado. O mercado, então, promove uma espécie de acirramento da competição entre as instituições, fazendo com que as desigualdades sociais aumentem, uma vez que se tornam possíveis patamares distintos de ensino com base no poder aquisitivo da população.

Dardot e Laval (2016) demonstram que a racionalidade neoliberal produz um profundo processo de assujeitamento, no qual o indivíduo passa a se perceber como uma empresa de si mesmo, permanentemente responsável por seu desempenho, sua produtividade e seus resultados. Essa lógica, originalmente própria do mundo empresarial, estende-se a todas as esferas da vida social, fazendo com que o sujeito seja continuamente avaliado, comparado e responsabilizado por seu sucesso ou fracasso. Nesse contexto, métricas de desempenho, produtividade e eficiência deixam de ser instrumentos restritos às organizações produtivas e passam a orientar também as políticas públicas e os sistemas educacionais.

Esse processo dá origem ao que Dardot e Laval (2016) denominam “sujeito neoliberal”, isto é, um indivíduo moldado pela flexibilização, pela competição e pela internalização das exigências do mercado. Trata-se de uma forma de mercantilização da própria subjetividade, na qual o trabalhador se converte em capital humano a ser permanentemente valorizado, em um contexto marcado pela precarização do trabalho, pela erosão de direitos e por uma instabilidade estrutural que atravessa não apenas o mundo do trabalho, mas também a escola e as relações sociais (Dardot; Laval, 2016; Antunes, 2020a).

Nesse cenário, a reforma do ensino médio implementada no Brasil a partir de 2017 tem sido amplamente criticada por pesquisadores da área da educação por expressar a incorporação dessa racionalidade neoliberal às políticas educacionais. Diversos estudos indicam que o NEM promove uma reorganização curricular orientada pela lógica da empregabilidade, da flexibilização e da adaptação produtiva,

em detrimento da formação científica, crítica e humanística (Corti, 2019; Ferreira; Ramos, 2018; Piolli; Sala, 2020; Cintra, 2022). A centralidade atribuída à formação técnica e às competências funcionais reconfigura o papel da escola, afastando-a progressivamente de sua função de formação integral.

Nessa mesma direção, Mina (2017) e Souza (2018) evidenciam que os itinerários formativos e os dispositivos de flexibilização curricular tendem a produzir trajetórias educacionais desiguais e aligeiradas, reforçando o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, Silva e Danza (2022) e Zamat (2020) demonstram que mecanismos como o “projeto de vida” e a retórica do protagonismo juvenil operam como estratégias de responsabilização individual, transferindo para os estudantes a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar e ocultando as determinações sociais que estruturam as desigualdades educacionais.

Além disso, Quadros (2020), Pessoa e Abreu (2020) e Jacomini (2022) indicam que o Novo Ensino Médio representa uma inflexão tecnicista e gerencialista na escola pública, marcada pela crescente influência de interesses empresariais, pela adoção de modelos de gestão por resultados e pela subordinação do currículo às demandas do mercado e da Indústria 4.0. Esse conjunto de transformações aprofunda a fragmentação da formação, esvazia o papel social da escola e reforça a lógica de adequação da juventude às exigências do capital.

A partir de uma perspectiva histórico-crítica, Saviani (2020) analisa as políticas educacionais contemporâneas como parte de um processo mais amplo de subordinação da educação às exigências do capital, no qual a escola pública deixa de ser concebida como direito social e passa a ser tratada como serviço. Nesse movimento, intensificam-se tanto a privatização direta quanto a indireta da educação, ao mesmo tempo em que o Estado reduz seu papel na garantia de condições efetivas para uma formação pública, universal e de qualidade.

No caso do NEM, essa dinâmica se expressa na ampliação de parcerias com o setor privado, na terceirização de componentes curriculares, na flexibilização da formação docente e na adoção de modelos curriculares orientados por competências e pela lógica da empregabilidade. Como argumenta Saviani (2020), tais políticas aprofundam o dualismo educacional e tendem a destinar aos filhos da classe trabalhadora uma formação pragmática, técnica e restrita, enquanto a formação científica e humanística permanece como privilégio de grupos socialmente

favorecidos. Desse modo, a reforma do ensino médio insere-se em um projeto de reorganização neoliberal da educação, comprometendo o direito à formação plena e reforçando as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Em relação à metodologia, Minayo (2016) considera que ela é o caminho do pensamento e das práticas utilizados pelo pesquisador em sua abordagem, ou seja, inclui o método utilizado, as técnicas e a criatividade, envolvendo a capacidade teórico e crítica do pesquisador. Nesse sentido, o caminho escolhido para esta pesquisa é a pesquisa documental, com uma perspectiva crítica. Dessa forma, serão analisados documentos norteadores da EPT, a fim de identificar como eles se relacionam com as questões aqui estudadas.

A verificação desses documentos será feita a partir da análise de conteúdo. Para tanto, foi escolhida como referência Bardin (2011), que a define como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicáveis a uma ampla variedade de conteúdos e formas de discurso. Essas técnicas incluem desde cálculos de frequência, que fornecem dados numéricos, até a extração de estruturas que podem ser traduzidas em modelos. O elemento comum dessas diversas técnicas é a utilização de uma hermenêutica controlada e baseada em inferência dedutiva. Neste sentido, a análise de conteúdo será utilizada como ferramenta para a interpretação dos dados.

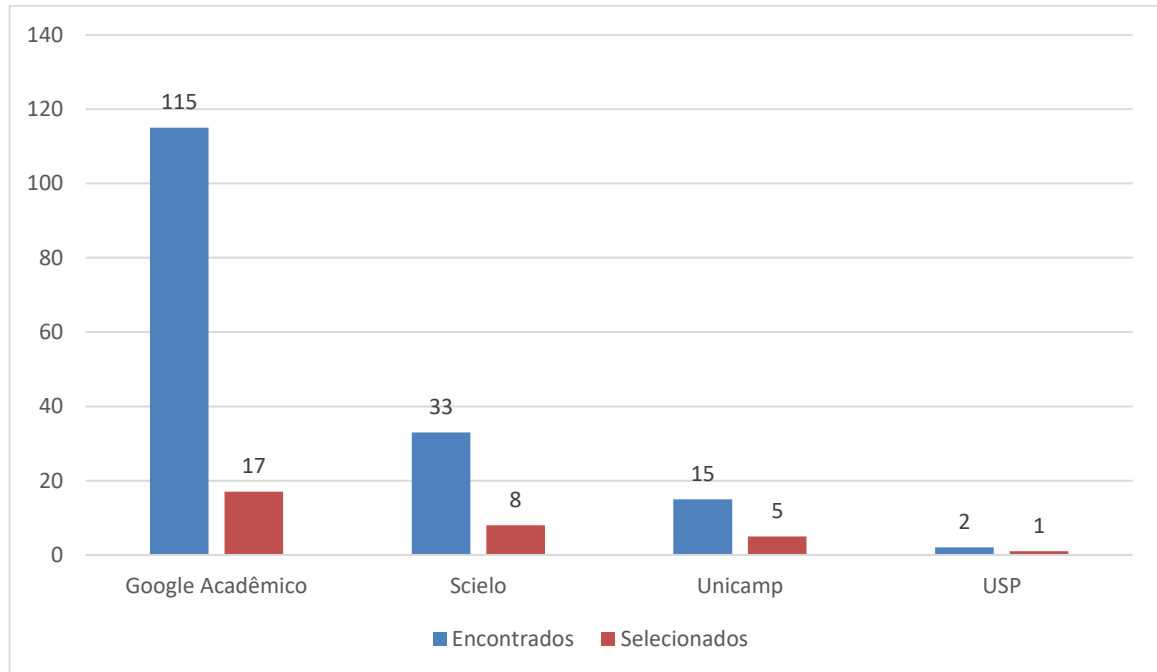
Em uma perspectiva mais específica sobre o tema, Sampaio e Lycarião (2021) definem a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa científica que utiliza procedimentos sistemáticos, validados intersubjetivamente e públicos, para gerar inferências válidas sobre conteúdos verbais, visuais ou escritos. O objetivo da análise de conteúdo é descrever, quantificar ou interpretar um fenômeno específico em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos.

O estado da arte, também denominado estado da questão ou estado do conhecimento, conforme Ferreira (2002), consiste em uma revisão bibliográfica sistemática que visa mapear e analisar o que já foi produzido sobre uma determinada temática. Essa etapa é fundamental para situar a pesquisa no contexto acadêmico, identificar lacunas e estabelecer um diálogo crítico com os estudos já existentes. No caso desta tese, o estado da arte foi construído com o objetivo de compreender como as transformações tecnológicas e as políticas educacionais neoliberais têm influenciado os currículos e a formação da mão de obra no âmbito do novo ensino médio e da EPT paulista.

Para garantir uma abordagem metodológica rigorosa, o levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas distintas, utilizando diferentes plataformas de pesquisa e estratégias de busca. A primeira etapa ocorreu em 02/04/2023, com consultas nas bases de dados do Google Acadêmico e da SciELO. A segunda etapa, realizada em 23/04/2023, concentrou-se nos bancos de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A escolha dessas plataformas justifica-se por sua abrangência e relevância no cenário acadêmico brasileiro, além de oferecer acesso a produções científicas de alta qualidade.

A construção do estado da arte orientou-se por um recorte temático intencional, alinhado ao problema central desta tese, privilegiando produções que analisam a relação entre a reforma do ensino médio, o neoliberalismo e a reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo. Foram selecionados estudos que problematizam os processos de tecnificação, flexibilização curricular, privatização, reestruturação do trabalho docente e subordinação da formação escolar às exigências do mercado, especialmente no período de consolidação e implementação do Novo Ensino Médio, evitando-se abordagens meramente descritivas ou normativas.

A partir desse conjunto de produções, constituiu-se um corpus bibliográfico coerente com os objetivos da tese, capaz de revelar regularidades discursivas, disputas de sentido e tendências analíticas sobre o NEM, a educação profissional e suas articulações com o neoliberalismo e o mundo do trabalho. É sobre esse corpus que incidirá, na sequência, o procedimento de análise que permitirá identificar os núcleos de sentido que estruturam o debate acadêmico sobre a reforma.

**Gráfico 1** – Trabalhos científicos pesquisados

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nesse sentido, buscou-se encontrar trabalhos que analisaram as reformas que culminaram no Novo Ensino Médio, bem como a forma como ele foi implementado, suas principais características, críticas e sua relação com a tecnologia e a nova morfologia do trabalho, ou seja, como esses elementos se relacionam com a pesquisa em questão.

Para a construção do estado da arte, foram adotados critérios rigorosos de inclusão que priorizaram produções científicas publicadas entre 2015 e 2023, com foco específico em estudos que analisam criticamente a implementação do NEM e suas repercussões na EPT, especialmente no estado de São Paulo.

A seleção abarcou artigos, dissertações e teses disponíveis em bases como Google Acadêmico, SciELO e as bibliotecas digitais de teses e dissertações da USP e da Unicamp. Os critérios de inclusão contemplaram: (i) afinidade temática com os eixos centrais da pesquisa (tecnificação, neoliberalismo, EPT, competências e reestruturação curricular); (ii) abordagem crítica, preferencialmente fundamentada em autores da tradição marxista e da pedagogia histórico-crítica; e (iii) pertinência metodológica e densidade analítica.

Entre as principais dificuldades encontradas no processo, destacam-se a dispersão dos estudos em diferentes áreas do conhecimento (educação, administração e políticas públicas), a baixa quantidade de produções com recorte

específico sobre a EPT paulista após a Reforma do Ensino Médio e a predominância de trabalhos descritivos ou normativos, em detrimento de abordagens críticas mais aprofundadas. Ainda assim, os 31 trabalhos selecionados constituem um corpus analítico relevante que subsidia, de forma consistente, a análise crítica desenvolvida nesta pesquisa.

Para garantir a fluidez da leitura sem perder o rigor da informação, o detalhamento completo dos trinta e um trabalhos selecionados, contendo procedência, título, autor, ano de publicação e tipologia, foi organizado no Apêndice A desta tese. Essa organização visa auxiliar em eventuais consultas futuras, servindo também como referência para novas pesquisas.

Ainda no Apêndice A, os trabalhos foram categorizados com base em seus objetivos e palavras-chave. Essa etapa de categorização, originalmente disposta em formato tabular, é crucial, pois permite identificar padrões, tendências e lacunas na literatura, além de facilitar a comparação entre os diferentes estudos.

Minayo (2016) destaca que o tratamento dos dados constitui uma etapa central da análise qualitativa, permitindo ao pesquisador aprofundar a compreensão do objeto e construir progressivamente novos questionamentos a partir do material empírico. Nesse sentido, a pesquisa é compreendida como um processo dinâmico de interpretação, no qual o corpus analisado orienta a formulação de categorias e a produção de inferências teóricas.

Segundo Gomes (2016), a análise e a interpretação dos dados não devem ser influenciadas por opiniões pessoais, mas fundamentadas no conjunto de representações e opiniões sociais investigadas. O autor ressalta que, no campo da pesquisa social, é comum encontrar perspectivas divergentes, o que exige do pesquisador a capacidade de interpretar essas diferenças de forma crítica e contextualizada.

Gomes (2016) ressalta que a interpretação dos dados ocorre ao longo de todo o processo de pesquisa, exigindo retornos sucessivos ao material empírico. Nesse contexto, a sistematização do corpus no Apêndice desempenha um papel metodológico fundamental, ao assegurar transparência, rastreabilidade e controle analítico sobre as informações utilizadas.

## 2.1 Análise de conteúdo e construção das categorias empíricas

Conforme explicitado anteriormente, o estado da arte desta pesquisa foi constituído por um corpus de trinta e um trabalhos científicos selecionados a partir de buscas sistemáticas. Esse conjunto de produções, detalhado no Apêndice A, não foi tratado apenas como uma revisão bibliográfica descritiva, mas como material empírico submetido a procedimentos sistemáticos de análise qualitativa.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três fases principais: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; e (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No caso desta pesquisa, a pré-análise consistiu na organização do corpus bibliográfico, com a leitura flutuante dos trinta e um textos e o registro de informações mínimas padronizadas: título, autoria, ano, objetivos, palavras-chave e recortes analíticos. Esse procedimento resultou nos Quadros 1 e 2 (Apêndice A), que sistematizam, respectivamente, o corpus selecionado e os objetivos e os eixos temáticos declarados por cada estudo.

Na fase de exploração do material, os objetivos, as palavras-chave e os trechos centrais dos trabalhos foram tratados como unidades de contexto, nos termos de Bardin (2011), isto é, segmentos de texto que expressam o sentido geral da investigação desenvolvida por cada autor. A partir dessas unidades, foram identificadas unidades de registro recorrentes, isto é, termos, expressões e temas que apareciam de forma reiterada no conjunto dos textos, tais como: “neoliberalismo”, “currículo por competências”, “itinerários formativos”, “projeto de vida”, “empregabilidade”, “empreendedorismo”, “educação profissional”, “Novotec”, “CEETEPS”, “accountability”, “privatização” e “precarização”.

Esse procedimento dialoga com a definição de análise de conteúdo apresentada por Sampaio e Lycarião (2021), segundo a qual a técnica busca produzir inferências válidas, sistemáticas e públicas a partir de materiais textuais, permitindo identificar regularidades semânticas, padrões de sentido e campos de disputa discursiva. Assim, a categorização não foi construída a priori, mas de forma indutiva, a partir das recorrências observadas no próprio corpus.

Na fase de tratamento dos resultados, as unidades de registro foram agrupadas por proximidade semântica, originando um sistema de categorias empíricas que sintetiza os principais eixos interpretativos presentes na produção acadêmica recente sobre o NEM e a EPT. Esse processo de categorização seguiu o que Minayo (2016)

denomina construção progressiva de núcleos de sentido, por meio da qual o pesquisador passa do texto empírico à formulação de conceitos analíticos mais amplos.

Desse procedimento resultaram cinco categorias empíricas estruturantes, construídas a partir da análise de conteúdo dos trinta e um trabalhos do estado da arte e organizadas em função dos objetivos e do problema desta pesquisa: (i) reconfiguração neoliberal do ensino médio; (ii) redefinição da função social da escola; (iii) subordinação da formação às novas formas de trabalho; (iv) tecnificação e instrumentalização da EPT; e (v) sucateamento e precarização das Escolas Técnicas Estaduais (ETECs). Cada uma dessas categorias agrega núcleos de sentido recorrentes identificados no corpus e opera como eixo analítico para a leitura dos documentos normativos e das políticas paulistas examinados nos capítulos seguintes, conforme sintetizado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Categorias empíricas do estado da arte alinhadas à estrutura da tese

Categoria	Sentido empírico	Função na tese
Reconfiguração neoliberal do ensino médio	Reformas orientadas por mercado, privatização e gestão por resultados	Capítulo 4
Redefinição da função social da escola	Deslocamento da formação integral para adaptação ao mercado	Capítulos 3 e 4
Subordinação às novas formas de trabalho	Empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade	Capítulo 5
Tecnificação da EPT	Formação modular, instrumental	Capítulo 6
Sucateamento das ETECs	Precarização estrutural e expansão sem investimento	Tese central

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A importância metodológica desse movimento reside no fato de que a crítica desenvolvida ao longo da tese não parte exclusivamente de pressupostos teóricos prévios, mas é ancorada empiricamente naquilo que a própria produção científica tem identificado e problematizado acerca do NEM. Como observa Ferreira (2002), o estado da arte, quando tratado analiticamente, permite não apenas mapear o que foi produzido, mas também revelar tendências, disputas de sentido e lacunas no campo de investigação.

No presente estudo, o estado da arte evidencia a centralidade de temas como neoliberalismo, tecnificação do currículo, responsabilização individual, reconfiguração da educação profissional e subordinação da escola às demandas do mercado de trabalho. Esses eixos, que emergem da literatura analisada (Jacomini, 2022; Piolli; Sala, 2020; Cintra, 2022; Gomes, 2022; Corti, 2019; Souza, 2018; Quadros, 2020), constituem o pano de fundo interpretativo a partir do qual se orienta a análise documental das políticas paulistas, desenvolvida nos capítulos seguintes.

Assim, as categorias empíricas do estado da arte passaram a operar como grades analíticas para a leitura dos documentos normativos e operacionais examinados nesta tese, entre os quais se destacam a Lei nº 13.415/2017, a BNCC do Ensino Médio, as Resoluções SEDUC-SP nº 35/2023, 37/2023 e 74/2023, o edital de contratação temporária de docentes de 2024 e as Metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação. Desse modo, a análise documental não se limita à descrição normativa, mas é atravessada por categorias que já expressam sentidos dominantes e as disputas presentes no campo acadêmico sobre o NEM e a EPT.

Esse procedimento garante coerência entre o plano da literatura e o plano da política pública, permitindo demonstrar, ao longo da tese, como as diretrizes legais e administrativas do NEM paulista materializam, sob a forma de currículos, itinerários, contratos docentes e programas como o Novotec, as racionalidades neoliberais, tecnicistas e gerencialistas identificadas no estado da arte.

### **3 A DUALIDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO BRASIL**

Para compreender a trajetória histórica a seguir, é fundamental partir da concepção de Saviani (2015) de que a educação faz parte do processo de trabalho, diferenciando o homem dos outros animais. O "trabalho educativo" é o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo. Contudo, historicamente, essa formação foi fragmentada, gerando uma dualidade estrutural: uma escola para a elite (intelectual) e outra para a classe trabalhadora (instrumental). Essa dicotomia opõe-se à "escola unitária" proposta por Gramsci, que defende uma formação omnilateral, capaz de integrar trabalho, ciência e cultura (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2020).

#### **3.1 Influências liberais dos anos 1930**

Com relação à educação profissional brasileira até os anos 1960, podemos destacar o processo de reorganização sofrido em decorrência da Segunda Revolução Industrial, o qual, segundo Moraes (2012), modifica as relações entre capital e trabalho, sob forte influência do pensamento educacional liberal.

Nesse sentido, o autor destaca a importância das ideias de Dewey, que influenciaram nomes como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Noemy Rudolfer. Esta última se destaca especialmente por sua forte influência conservadora e liberal, assumindo um papel central na introdução da psicologia educacional como ferramenta de orientação profissional e pretendendo, a partir da educação profissional, selecionar e direcionar os trabalhadores em suas escolhas de carreira, colocando a pessoa certa na vaga certa (Moraes, 2012).

Moraes (2012) recorda que Noemy Rudolfer foi crítica à educação daquele período, bem como escreveu diversos textos que apontam para a teoria defendida pela educadora, a qual seguia os princípios da chamada Escola Nova, movimento renovador da educação no Brasil encabeçado por proeminentes nomes da educação da época. Todavia, o autor destaca que as teorias defendidas são influenciadas pela racionalização do trabalho, a qual apresenta ressalvas. Por exemplo, tais teorias são apontadas como fatores que podem interferir no aumento da produtividade, na diminuição de acidentes de trabalho e na melhora da condição de saúde dos trabalhadores; por outro lado, acabam diminuindo as oportunidades e as escolhas dos

jovens, que são direcionados, na maioria das vezes, para uma profissão a partir de sua condição social.

Outro fator presente nas ideias de Rudolfer está atrelado à dualidade sempre presente na educação profissional, na qual é apontada a incapacidade das famílias de orientar os próprios filhos na escolha de uma profissão, cabendo à escola esse papel. As ideias por ela propostas são, nas palavras do autor, uma forma de atender aos interesses das classes dominantes: “Tal modelo conceitual coincidia com interesses da elite em ampliar o controle sobre a organização do trabalho e da sociedade, sem se descuidar de manter a pretensa imagem igualitária angariada pela possibilidade democrática no Brasil” (Moraes, 2012, p. 495).

Outro nome importante é Fernando de Azevedo, especialmente no contexto das políticas educacionais e pedagógicas de sua época. Azevedo é conhecido por propor uma educação humanista no Brasil, a qual é marca singular de sua obra. Preocupado com as questões da educação, ficava evidente seu empenho em estabelecer uma reforma da cultura e da educação que pudesse ajudar a consolidar a democracia, aspecto que se evidenciou quando propôs a reforma educacional no Distrito Federal, entre 1927 e 1930 (Piletti, 1994).

Azevedo também é conhecido por ser um homem obstinado e por ter sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Sob forte influência de Durkheim e Dewey, ele acreditava que a educação estava associada à transmissão da cultura e da experiência social, ou seja, fazia parte de um fenômeno social transmitido entre gerações e era um reflexo de cada época e de seus costumes (Alves, 2010; Piletti, 1994).

Outro personagem influenciado por Dewey foi Anísio Teixeira, que teve como cerne de seu pensamento o direito universal à educação de qualidade. Com passagens por diversos órgãos, influenciou a criação de escolas e universidades, além de ter sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros. Um dos projetos pelos quais foi responsável e que mais se destacou foi a Escola-Parque, a qual oferecia uma educação integral, “cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania” (Nunes, 2000, p. 12).

O Manifesto dos Pioneiros, segundo Palma Filho (2005), além de apresentar um diagnóstico do quadro geral da educação brasileira da época, estabelece a proposta de criação de um sistema educacional nacional, em conformidade com as necessidades econômicas e sociais daquele período. Os principais tópicos abordados

são a atribuição aos estados da responsabilidade pelo financiamento, pela organização e pelo fornecimento dos serviços educacionais de todos os graus, cabendo à União a fiscalização e a criação de suas diretrizes gerais.

Destaca-se, ainda, a obrigatoriedade do oferecimento de uma educação integral, destinada a ambos os sexos, sem distinções e de acordo com as aptidões, oferecida de maneira gratuita e obrigatória no ensino primário e estendida aos demais níveis (Palma Filho, 2005). Com relação à preparação para o trabalho, atrelada à escola secundária, o Manifesto deixa claro que ela deve ser oferecida em um âmbito social que garanta oportunidades iguais para todas as classes sociais, sendo dividida entre aspectos cognitivos e físicos.

O Manifesto aborda ainda o desenvolvimento das escolas técnicas profissionais, bem como das universidades, além de outros fatores, como a regulamentação de questões relacionadas à educação de maneira geral. Palma Filho (2005) destaca que, além das reformas educacionais específicas, outros fatores influenciaram profundamente a educação brasileira na década de 1930, em especial as Constituições Federais de 1934 e 1937. Esses marcos legais desencadearam uma série de mudanças estruturais no sistema educacional, como a implementação das Leis Orgânicas do Ensino, a reforma do ensino secundário, a organização do ensino técnico-profissional e a reestruturação do curso normal. Essas mudanças refletiam os contextos políticos e sociais de cada período, desde a abertura democrática da década de 1930 até o autoritarismo do Estado Novo e a redemocratização do pós-guerra, moldando as bases do sistema educacional brasileiro nas décadas seguintes.

Essa concepção de educação integral dialoga, ainda que com bases teóricas distintas, com o ideal clássico da Paideia grega, entendido como formação plena do ser humano, e projeta-se, no pensamento educacional crítico contemporâneo, na perspectiva de formação omnilateral formulada por Saviani. Para o autor, a verdadeira integração educativa não se reduz à simples agregação de atividades assistenciais ou complementares, mas implica a unidade entre a formação científica, cultural e técnica, orientada para a superação da divisão social do trabalho que aliena o trabalhador e fragmenta o processo formativo (Saviani, 2015).

Nesse sentido, é possível tecer uma relação com o ensino integral proposto pelo Novo Ensino Médio e pelas Etecs, as quais têm como preocupação uma formação principalmente voltada para o trabalho, fato que ainda necessita de atenção, pois as características políticas, sociais e econômicas de cada época trazem

diferentes necessidades ao campo da educação, sendo necessário debater como os diferentes problemas da atualidade podem ser enfrentados (Nunes, 2000).

Além disso, Anísio Teixeira defendia que a educação não deveria ser um privilégio, contrapondo-se à ideia de uma educação dualista, a qual formava a classe burguesa de maneira intelectual e a classe menos favorecida, composta pelos operários, com foco no trabalho manual, fator ainda presente nas políticas educacionais da atualidade (Nunes, 2000). Tais ideias permeiam a educação profissional e tecnológica até os dias de hoje e podem ser notadas de maneira explícita nos currículos dos cursos técnicos das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, do Centro Paula Souza, os quais são marcados pela pedagogia das competências, herdada e influenciada por referências desse período.

Com relação à Constituição Federal de 1934 e à Constituição de 1937, é possível identificar mudanças significativas no cenário político, social e educacional do Brasil, especialmente no que diz respeito à educação profissional. Essas mudanças refletem os diferentes contextos históricos e os objetivos políticos de cada período, influenciando diretamente as políticas educacionais e a formação técnica no país.

A Constituição de 1934 foi elaborada em um contexto de abertura democrática pós-Revolução de 1930, sob a influência do ideário da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Nesse período, a educação foi vista como um direito de todos, com ênfase na democratização do acesso e na responsabilidade do Estado de oferecer ensino público e gratuito. A educação profissional, embora já presente, mantinha uma dualidade em relação ao ensino propedêutico, separando a formação intelectual, voltada para as elites, da formação técnica, destinada às classes trabalhadoras. A Constituição de 1934 atribuiu aos estados a responsabilidade pela organização e pelo financiamento da educação, cabendo à União o papel de fiscalização e de estabelecimento de diretrizes gerais. Esse modelo buscava atender às demandas da industrialização e do mercado de trabalho, mas ainda mantinha uma visão fragmentada da educação.

Já a Constituição de 1937, outorgada durante o Estado Novo, refletia um regime autoritário e centralizador, com forte influência nacionalista e alinhamento aos interesses do setor industrial. Nesse contexto, a educação profissional ganhou destaque como estratégia de formação de mão de obra qualificada e disciplinada, atendendo às demandas do projeto industrial do governo Vargas. A criação do Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, foi um marco desse período, consolidando a educação profissional como instrumento de controle social e de promoção do desenvolvimento econômico. A Constituição de 1937 reforçou a centralização do poder na União, reduzindo a autonomia dos estados em relação às políticas educacionais. Além disso, a educação foi instrumentalizada para combater ideologias consideradas ameaçadoras, como o comunismo, e para promover os valores nacionalistas do regime.

A dualidade educacional, presente em ambas as constituições, perpetuou a separação entre a formação intelectual e a formação técnica, reforçando desigualdades sociais e educacionais. Enquanto a Constituição de 1934 buscava democratizar o acesso à educação, ainda que mantendo essa dualidade, a Constituição de 1937 aprofundou a instrumentalização da educação profissional, alinhando-a aos interesses do Estado e do setor industrial.

O quadro abaixo sintetiza as principais diferenças e semelhanças entre as duas constituições no que diz respeito à educação profissional:

**Quadro 4** – Diferenças e semelhanças

Aspecto	Constituição de 1934	Constituição de 1937
Contexto Político	Democracia e influência da Escola Nova	Estado Novo, regime autoritário e centralizador
Papel do Estado	Estados responsáveis pela educação, com diretrizes gerais da União	Centralização do poder na União, redução da autonomia dos estados
Educação Profissional	Expansão do ensino técnico e profissional, mas mantendo a dualidade educacional	Foco na formação de mão de obra para a indústria, com criação do SENAI
Objetivos	Democratização da educação e atendimento às demandas sociais e econômicas	Controle social, formação de mão de obra disciplinada e combate ao comunismo
Influências Ideológicas	Escola Nova, Manifesto dos Pioneiros da Educação	Nacionalismo, autoritarismo e alinhamento aos interesses do empresariado industrial

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As Constituições de 1934 e 1937 refletiram os diferentes projetos políticos e sociais de seus respectivos contextos, influenciando a trajetória da educação profissional no Brasil. Enquanto a primeira buscava uma educação mais democrática e integrada, a segunda aprofundou a instrumentalização da educação para atender

aos interesses do Estado e do mercado, mantendo a dualidade que marcou a história da educação brasileira.

### **3.2 A reforma dos anos 1940: Reforma Capanema**

Sobre a questão do ensino secundário no período da Reforma Capanema, no contexto da Constituição de 1937 (Estado Novo), Palma Filho (2005) esclarece que as normativas reafirmam o caráter dualista da educação no país. Isso ocorre uma vez que são instituídos o ginásio, com duração de quatro anos, e o colégio, com mais três anos, ambos com a finalidade maior de preparar para o vestibular. Nesse caso, eram destinados a uma pequena parcela economicamente privilegiada da população.

O autor associa essa reforma a um projeto tecnocrático e dualista, em sintonia com a lógica autoritária e elitista da Constituição de 1937, ao contrário da Constituição Federal de 1934, inspirada no ideário dos Pioneiros da Educação Nova. Aos demais, a grande maioria pobre, restavam os cursos técnicos, criados a partir dessa reforma, que, segundo o autor, eram muito poucos e não atendiam às demandas de um país que pretendia se industrializar. Acreditava-se, erroneamente, que havia apenas uma demanda reprimida por formação profissional tecnológica, aquela que serve de base para o desenvolvimento nacional.

A Reforma Capanema, implementada durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1940, representou um marco na estruturação do sistema educacional brasileiro ao consolidar esse modelo dualista, que refletia as desigualdades sociais e econômicas do país. Essa reforma, formalizada por meio do Decreto-Lei nº 4.244/1942, reorganizou o ensino secundário e técnico-profissional sob a liderança do ministro Gustavo Capanema.

Ratificando a divisão anteriormente citada, o ensino secundário foi estruturado de forma rígida: o ginásio (quatro anos) e o colégio (três anos) tinham como objetivo principal preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. No entanto, esse modelo era destinado principalmente à elite, uma vez que seu acesso exigia recursos econômicos e culturais que a maioria da população não possuía. Dessa forma, o ensino secundário reforçava o caráter dualista da educação, ao separar a formação intelectual das elites da formação técnica destinada às classes trabalhadoras.

Enquanto o ensino propedêutico era voltado para a preparação acadêmica, o ensino profissionalizante, regulamentado pela mesma reforma, tinha como foco a

formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado. Essa divisão perpetuou as desigualdades educacionais, pois limitava o acesso ao conhecimento científico e humanístico à parcela mais privilegiada, enquanto a maioria era direcionada para cursos técnicos com poucas oportunidades de ascensão social.

É fundamental destacar que a Reforma Capanema não se limitou a reorganizar administrativamente o sistema de ensino, mas institucionalizou juridicamente a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, consagrando uma estrutura dual da educação brasileira. Ao contrário da perspectiva de escola unitária, que pressupõe a articulação entre cultura, ciência e trabalho como base da formação humana, o ordenamento educacional desse período consagrou que a formação geral e propedêutica deveria ser reservada às elites dirigentes, enquanto a formação técnica e instrumental seria destinada à classe trabalhadora, reproduzindo no interior da escola a divisão social do trabalho própria da sociedade capitalista (Saviani, 2007). Essa lógica excludente constitui a matriz histórica do dualismo educacional brasileiro, o qual, como se argumenta ao longo desta tese, é reatualizado sob novas formas nas políticas contemporâneas do NEM.

A Reforma também foi influenciada pelo contexto político e econômico da Era Vargas, que buscava modernizar o país e atender às demandas da industrialização. Nesse sentido, a educação foi instrumentalizada como ferramenta de controle social e de formação de mão de obra para o projeto de desenvolvimento nacional. No entanto, ao priorizar a formação técnica em detrimento de uma educação integral e democrática, a reforma acabou por reforçar as disparidades sociais que já caracterizavam o sistema.

Em síntese, a Reforma Capanema consolidou um modelo de educação dualista, que separava a formação das elites da formação das classes trabalhadoras, refletindo e reproduzindo as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Esse período foi crucial para a estruturação do sistema educacional no país, mas também evidenciou os desafios históricos de se construir uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

### **3.3 A Reforma dos governos militares**

Durante os governos militares no Brasil (1964-1985), a educação profissional passou por transformações significativas, marcadas pela criação da Lei nº 5.692/71,

que reformulou o ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio). Conforme destacado por Germano (2000), essa lei representou um marco na história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à profissionalização do ensino e à sua adequação às demandas do mercado de trabalho.

A Lei 5.692/71 estabeleceu a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, com o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, reduzir a pressão sobre o ensino superior. A ideia era oferecer uma formação técnica e profissionalizante que atendesse às necessidades do desenvolvimento econômico do país, alinhando a educação às diretrizes do regime militar, que priorizava o crescimento industrial e a modernização da economia.

No entanto, como ressalta Germano (2000), a implementação dessa política enfrentou diversos desafios e críticas. Um dos principais problemas foi o despreparo das escolas para oferecer cursos profissionalizantes de qualidade. Muitas instituições não possuíam infraestrutura adequada, equipamentos modernos ou professores qualificados para ministrar disciplinas técnicas. Além disso, os custos para a implantação dos cursos profissionalizantes eram elevados, o que dificultou sua efetivação em grande escala.

Outro ponto destacado por Germano (2000) é que a profissionalização compulsória acabou por reforçar a dualidade educacional, separando os estudantes de acordo com sua origem social. Enquanto os jovens das classes mais abastadas continuavam a ter acesso ao ensino propedêutico, que os preparava para o vestibular e o ensino superior, os estudantes das classes populares eram direcionados para os cursos técnicos e profissionalizantes, com poucas oportunidades de ascensão social ou continuidade dos estudos.

Nesse contexto, a crítica de Paulo Freire torna-se fundamental. O autor denunciou que uma educação estruturada sob bases tecnicistas e adaptativas, longe de promover a autonomia, opera como uma forma de “educação bancária”, na qual os sujeitos são treinados para se ajustarem às exigências do sistema produtivo, em vez de desenvolverem uma compreensão crítica da realidade (Freire, 1987). Nessa perspectiva, a chamada profissionalização assume a função de um dispositivo de contenção social, pois a promessa de autonomia individual oculta a reprodução de uma força de trabalho conformada às necessidades do capital, bloqueando a possibilidade de uma formação verdadeiramente emancipatória.

A Lei nº 5.692/71 também foi criticada por estar desalinhada com as tendências mundiais da educação. Desde a década de 1970, muitos países passaram a adotar um modelo de educação mais flexível e integrado, que combinava formação geral e técnica, permitindo aos estudantes maior liberdade de escolha e mobilidade entre diferentes áreas do conhecimento. No Brasil, porém, a profissionalização compulsória limitava as opções dos jovens, direcionando-os precocemente para carreiras específicas, muitas vezes sem considerar suas aptidões ou interesses.

Germano (2000) também chama a atenção para o fracasso da proposta de profissionalização compulsória, que não atingiu os objetivos esperados. A falta de articulação entre as escolas e o setor produtivo, a discrepância entre as necessidades do mercado e a formação oferecida, e a resistência de educadores e estudantes contribuíram para o insucesso da política. Como resultado, a Lei 5.692/71 foi gradualmente substituída por novas diretrizes, como a Lei nº 7.044/82, que flexibilizou a obrigatoriedade da profissionalização e reintroduziu a possibilidade de um ensino médio mais geral.

Em síntese, a educação profissional durante os governos militares, especialmente com a Lei 5.692/71, refletiu a tentativa de alinhar a educação às demandas do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho. No entanto, a implementação dessa política enfrentou inúmeros desafios, como a falta de infraestrutura, o despreparo das escolas e a resistência de educadores e estudantes. Além disso, a profissionalização compulsória reforçou a dualidade educacional e limitou as oportunidades de ascensão social para os jovens das classes populares, evidenciando as contradições e os limites das políticas educacionais do período.

Para Alves e Corsetti (2015), outros fatores contribuíram para o fracasso dessa proposta, como o despreparo dos profissionais em relação às exigências impostas pela legislação, as instalações inadequadas e a falta de recursos financeiros. Os autores destacam ainda que a reforma tinha como pano de fundo a tentativa de diminuir a demanda por cursos de nível universitário por meio da profissionalização em nível médio técnico.

Germano (2000) esclarece ainda que as reformas na educação profissional criaram um estigma em relação às escolas técnicas, as quais passaram a ser igualadas, no imaginário popular, à escola pública geral, criando uma falsa ilusão de que todas as escolas são iguais e reduzindo as opções de cursos técnicos profissionais a pouquíssimas alternativas.

Outro paralelo inevitável reside na função ideológica do currículo. Assim como, durante a Ditadura Militar, disciplinas como Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica foram instituídas para conformar comportamentos e garantir a ordem social, o Novo Ensino Médio introduz o componente “Projeto de Vida” como dispositivo de regulação subjetiva. Embora apresentem linguagens distintas, uma cívico-autoritária e outra empreendedorista, ambas operam como estratégias de governo dos sujeitos, orientadas à responsabilização individual e à naturalização das desigualdades estruturais, deslocando para o estudante o ônus de seu sucesso ou fracasso em um sistema educacional e social profundamente desigual (Dardot; Laval, 2016; Freitas, 2022; Silva; Danza, 2022).

Nesse sentido, cabe fazer uma reflexão sobre a proposta de profissionalização do ensino técnico da época em relação ao contexto da reforma atual, a qual se torna cada vez mais semelhante àquela, sendo importante ressaltar que os erros podem estar se repetindo em outro contexto político e econômico, ainda menos favorável.

### **3.4 A Reforma dos anos 1990: A LDB e o Decreto nº 2.208/97**

A década de 1990 foi palco de profundas transformações no ordenamento jurídico educacional brasileiro. O marco central desse período foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que revogou as disposições da Ditadura Militar (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Embora a LDB tenha trazido avanços ao flexibilizar o currículo e dedicar um capítulo específico à Educação Profissional, sua regulamentação acabou sendo capturada pela racionalidade neoliberal vigente à época (Brasil, 1996; Brasil, 1971).

É nesse contexto que surge a principal reforma operacional da educação profissional nos anos 1990: o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional (Brasil, 1997). Essa medida marcou uma mudança estrutural na organização da formação técnica no país, ao romper com a perspectiva de integração entre formação geral e formação profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu que a educação profissional deveria ser oferecida de forma independente do ensino médio, passando a organizar os cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente, vedando, na prática, a modalidade

integrada (Brasil, 1997). Além disso, a formação profissional foi estruturada em módulos, possibilitando certificações parciais e trajetórias fragmentadas de formação, o que visava responder às demandas por flexibilidade e rapidez na qualificação da força de trabalho, em consonância com a lógica da economia globalizada e das reformas educacionais dos anos 1990.

No entanto, a reforma foi alvo de críticas por parte de especialistas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) argumentam que essa interpretação da LDB, materializada no Decreto 2.208/97, reforçava a dualidade educacional. Enquanto o ensino médio regular continuava a ser voltado para as elites (preparação para o vestibular), a formação técnica passou a ser destinada principalmente às classes populares como uma via rápida para o emprego, perpetuando desigualdades sociais. Além disso, o foco excessivo nas demandas do mercado levou a um esvaziamento dos conteúdos de formação geral, reduzindo a capacidade crítica da educação profissional.

A reforma também impactou a rede federal de educação profissional, incluindo as escolas técnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tiveram que se adaptar ao novo modelo de oferta de cursos. Em 2004, o Decreto nº 5.154/04 revogou parcialmente o Decreto nº 2.208/97, reintroduzindo a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Essa mudança permitiu a retomada dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que combinam formação geral e técnica em um único currículo. No entanto, os impactos da reforma dos anos 1990 continuaram a influenciar a educação profissional, especialmente no que diz respeito à precarização e ao alinhamento excessivo com as demandas do mercado.

Em síntese, a reforma da educação profissional nos anos 1990, com o Decreto nº 2.208/97, representou um marco na reestruturação da formação técnica no Brasil, refletindo as transformações econômicas e sociais do período. Embora tenha buscado atender às demandas do mercado de trabalho, a reforma foi criticada por reforçar desigualdades educacionais e por priorizar a formação técnica em detrimento de uma educação integral e emancipatória. Suas consequências ainda são sentidas hoje, especialmente no contexto das discussões sobre o Novo Ensino Médio e a educação profissional no século XXI.

Zibas (2005) destaca as profundas modificações que aconteceram, como a explosão da demanda por matrículas, as novas formas de produção, as necessidades decorrentes de um novo perfil de conhecimentos e valores para cidadãos democráticos e a necessidade de os currículos se comunicarem com a cultura jovem.

Segundo a autora, naquele momento, algumas características tornaram-se cada vez mais presentes, como a interdisciplinaridade, que, na maioria das vezes, ficou caracterizada como polivalência docente e acabou se tornando uma forma de precarização do ensino, em que a qualidade foi suprimida pela necessidade, bem como a massificação da prática do currículo por competências, que, mais uma vez, enfatiza a necessidade de atender às demandas do mercado de trabalho (Zibas, 2005).

A questão do currículo baseado em competências tenta disfarçar a responsabilidade do Estado em relação à geração de emprego e renda, instituindo uma política que incentiva o empreendedorismo e outras formas de inovação que, segundo a autora, instauram um conformismo social, o qual responsabiliza o cidadão por seu fracasso, atrelando-o à falta de competência.

Segundo Alves e Corcetti (2015), essas questões sofreram grande influência externa, principalmente de países da Europa e de organismos multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, especialmente no que se refere às questões relacionadas à educação. As autoras destacam ainda a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e outros documentos pautados por ideais capitalistas, os quais evidenciam as desigualdades provocadas por esse sistema e o foco na inserção de mão de obra no mercado.

Tais modificações, pautadas por grupos empresariais, repercutiram de diversas maneiras nas escolas, mas, segundo Zibas (2005), os professores acabam sentindo os seguintes efeitos: pequenas melhorias nas instalações; instituição de novas formas de avaliação, condizentes com a realidade do mercado que aguarda esses alunos; e, principalmente, diminuição das horas-aula de disciplinas de âmbito geral, em detrimento da inserção da parte diversificada.

Todos esses fatores podem ser observados na atual reforma do ensino médio, que se mostra crescentemente orientada por práticas liberais voltadas ao atendimento das demandas empresariais, sem considerar, de forma consistente, as transformações em curso no sistema produtivo global e suas implicações para a formação dos trabalhadores.

Uma das principais críticas da autora sobre essa questão é que os profissionais da educação, em sua maioria, não foram consultados sobre essas medidas, tampouco foram instruídos sobre quais procedimentos adotar em relação à nova forma de

organização do currículo por áreas de conhecimento, bem como sobre as questões de interdisciplinaridade presentes, as quais deram ênfase ao protagonismo do aluno a partir do suposto desenvolvimento de competências, mesmo que isso custasse a diluição quase total dos conteúdos do currículo tradicional (Zibas, 2005).

Tais modificações são decorrentes de políticas que, segundo Viriato e Lima (2005), resultam da chamada publicização do Estado, a qual se refere a uma nova forma de gestão que tende a incluir coletivos sociais na participação política, seja na tomada de decisões, na gestão ou até no financiamento das políticas sociais, fator que, no campo da educação, acabou significando a transferência da responsabilidade do setor público para o setor privado.

Essas políticas fazem parte de algo maior, relacionado às práticas de privatização características das políticas liberais, que pregam menor intervenção estatal e maior liberdade econômica, as quais têm efeitos também no campo da educação, principalmente em relação à precarização do trabalho docente e ao aumento das desigualdades sociais, uma vez que, cada vez mais, as populações mais pobres deixam de ter acesso a serviços que deveriam ser gratuitos.

Saviani (2020) é um crítico consistente das políticas educacionais contemporâneas, desde suas formulações iniciais sobre a pedagogia histórico-crítica, nos anos 1970, até suas análises mais recentes sobre a história da educação brasileira. Para o autor, as reformas atuais representam um grave retrocesso e um processo de desmonte da educação nacional. Suas críticas mais recentes concentram-se em três eixos principais: (i) a crise estrutural do capitalismo, que redefine o papel do Estado e das políticas sociais; (ii) o desmonte da educação pública, agravado pelos efeitos da pandemia; e (iii) as políticas neoliberais, cujas diretrizes têm orientado a reorganização dos sistemas educacionais e influenciado diretamente a educação brasileira.

Em relação à pandemia, Saviani (2020) esclarece que os danos à educação são extremamente profundos e que as alternativas propostas durante o período de isolamento mais restritivo não permitiram a inclusão dos menos favorecidos, pois, para tanto, seria necessário garantir que todos tivessem acesso à internet para acompanhar o ensino remoto, bem como que os professores tivessem todo o tipo de assistência necessária. Nesse sentido, o autor conclui que o ensino remoto pode ser utilizado como mais um artifício da privatização da educação, a qual ganha aspecto de mercadoria, atrelada à redução de custos.

O autor critica ainda a tentativa de construção de uma nova pedagogia travestida de última novidade, que, na verdade, traz novas roupagens para a pedagogia das competências, a qual está diretamente ligada às questões do neoliberalismo e à sistematização do conhecimento (Saviani, 2020).

Sobre o neoliberalismo e a educação, é possível verificar, no novo ensino médio proposto, várias das características apontadas pelo autor, com evidente inclinação para um currículo baseado em competências. Os cursos técnicos pretendem formar jovens empreendedores, preparados para enfrentar uma realidade de desemprego e precarização do trabalho, em que muitas vezes terão de escolher entre a prestação de serviços via plataformas ou empregos com direitos esvaziados e salários baixíssimos.

Entretanto, Saviani (2020, p. 17) também aponta soluções. Como os demais educadores brasileiros estudados, ele acredita que mudanças precisam ser feitas; por isso, trabalha com o conceito de escola unitária, proposto por Gramsci:

A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 2020, p. 17).

Sobre essa concepção, podemos entender, segundo a ideia do autor, que a forma como a educação está organizada hoje no Brasil, sobretudo no segundo ciclo do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio, não dá condições para que os jovens possam aprender conteúdos que sejam significativos para o atual momento que vivenciamos globalmente, pois, hoje, a preparação para o trabalho acontece de maneira a atender apenas aos anseios do mercado (Saviani, 2020).

Para Saviani (2020), o atual ensino médio profissionalizante tende a se configurar como uma forma de adestramento orientado pelo desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, articuladas às características dos processos produtivos vigentes. Em contraposição a esse modelo, o autor defende a necessidade de um ensino médio politécnico, capaz de assegurar aos estudantes o

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, possibilitando uma formação que ultrapasse o treinamento operacional e ofereça bases sólidas para a compreensão do trabalho, da tecnologia e de suas transformações.

Desse modo, podemos verificar que, ao longo da história da educação, a formação para o trabalho sempre permeou os interesses da população, dada sua importância para o contexto político, econômico e social, uma vez que a formação das forças de trabalho, apesar de todas as mudanças em sua forma, sempre foi essencial para atender aos interesses das classes dominantes.

Não obstante, no Brasil, as circunstâncias políticas do passado, bem como as atuais, mesmo que conturbadas, continuam a chamar a atenção dos pesquisadores, principalmente pelos problemas que se repetem historicamente.

Diante dessas questões, torna-se necessário refletir sobre os rumos que a Educação Profissional e Tecnológica pode assumir. Nesse contexto, destaca-se a concepção de formação politécnica, que, segundo Saviani (1989), busca possibilitar ao educando a apropriação não apenas dos conhecimentos técnico-operacionais, mas também dos fundamentos científicos e filosóficos que orientam o trabalho.

Nessa perspectiva, a politecnia é compreendida como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, o que permite ao ensino médio concentrar-se nas bases que sustentam a multiplicidade de processos produtivos. Tal concepção se opõe à lógica do ensino médio profissionalizante de caráter estritamente instrumental, no qual a profissionalização se reduz ao adestramento em habilidades isoladas, desvinculadas da compreensão do conjunto do processo produtivo e de seus fundamentos (Saviani, 2020).

A concepção apresentada sugere a necessidade de universalizar o ensino médio como uma formação essencial para todos, independentemente da ocupação que cada indivíduo venha a exercer na sociedade. Com base na relação explícita entre trabalho e educação, desenvolve-se uma escola média de formação geral, que pode ser entendida como uma escola de tipo “desinteressado”, conforme defendida por Gramsci (1975, p. 486-487; 1968, p. 123-125). Gramsci via a escola ativa não no sentido proposto pelo movimento da Escola Nova, que defendia uma escola única diferenciada para a burguesia, mas como uma escola criativa, na qual os educandos alcançariam autonomia (Saviani, 2020).

Politecnia refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ele compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre educação e trabalho e do dualismo entre ensino geral/acadêmico e ensino profissional, que seriam expressões da divisão social do trabalho. Do conceito de politecnia, surgem propostas sobre a formação omnilateral (do latim *omnis*=tudo e *latus*=lado, significa desenvolvimento integral do homem) a partir da integração e prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo (intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.). Isso não significa ensinar tudo, mas orientar o processo de ensino/aprendizagem pelo princípio ontológico da totalidade. (Fidalgo; Machado, 2018, p. 532)

Ou seja, a concepção de politecnia está atrelada não apenas à preparação para o trabalho, mas encontra-se em um campo mais amplo, de formação para a vida, não havendo mais a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, em que o aluno desenvolve uma percepção mais profunda do conhecimento, entendendo seu papel no mundo e a importância do seu trabalho em uma perspectiva emancipatória.

Pelo mesmo viés, Schwartzman (2016) esclarece que os conceitos de politecnia foram fortemente disseminados por alguns grupos de educadores no país, principalmente como alternativa ao ensino médio regular. Entretanto, barreiras como o alto custo de sua implementação e a falta de vagas nas escolas profissionais acabam dificultando seu crescimento.

### **3.5 A Reforma dos anos 2000: Decreto nº 5.154/2004**

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, representou uma inflexão relevante em relação às diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/1997, ao restabelecer juridicamente a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional (Brasil, 2004). Essa mudança respondeu às críticas formuladas ao modelo dos anos 1990, que havia promovido a separação estrutural entre formação geral e formação técnica, consolidando um padrão de educação fragmentada e fortemente alinhado às demandas imediatas do mercado de trabalho. Ao permitir novamente a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, o novo decreto buscou mitigar os efeitos mais regressivos da reforma anterior, ainda que tenha preservado elementos problemáticos, como a modularização da formação e a orientação para a adaptação produtiva.

Uma das principais inovações do Decreto nº 5.154/2004 foi a regulamentação das três formas de articulação entre educação profissional e ensino médio: integrada,

concomitante e subsequente, rompendo com a vedação da modalidade integrada imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 2004). A forma integrada, em particular, abriu espaço para a construção de currículos que articulam conhecimentos científicos, culturais e técnicos em um mesmo percurso formativo, recuperando, ao menos no plano normativo, a perspectiva de uma formação mais ampla e menos fragmentada. Entretanto, a manutenção das modalidades concomitante e subsequente preservou a possibilidade de trajetórias educativas desarticuladas, compatíveis com as exigências de flexibilidade do mercado de trabalho.

Apesar da reintrodução normativa da integração, o Decreto nº 5.154/2004 manteve a lógica da modularização herdada da regulamentação de 1997, o que continuou a favorecer a fragmentação dos saberes e a certificação parcial de competências. Tal estrutura reforça uma concepção de educação profissional orientada prioritariamente para a empregabilidade imediata, em detrimento de uma formação integral e crítica, mantendo viva a influência das diretrizes neoliberais e dos organismos multilaterais que, desde os anos 1990, defendem a adaptação dos sistemas educacionais às exigências da economia globalizada.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os efeitos do Decreto nº 5.154/2004 foram potencializados pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Essas instituições resultaram da transformação dos antigos CEFETs, escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas, consolidando uma rede pública nacional voltada à oferta sistemática de cursos técnicos integrados ao ensino médio, à formação superior tecnológica e à pesquisa aplicada. No estado de São Paulo, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) tornou-se uma referência na materialização do princípio da integração entre formação geral, científica e técnica, sustentada por carreira docente estruturada e infraestrutura adequada.

Como analisa Ferretti (2011), a política inaugurada pelo Decreto nº 2.208/1997 promoveu um rebaixamento da educação profissional ao deslocá-la para uma formação básica, fragmentada e desvinculada do ensino médio. A edição do Decreto nº 5.154/2004, ao restabelecer a possibilidade de integração, criou as condições para o renascimento do ensino médio integrado e para a reorganização da Rede Federal, posteriormente institucionalizada com a criação dos Institutos Federais. Assim, os IFs não representam uma ruptura com a tradição da educação técnica pública, mas sua

continuidade institucional e pedagógica sob uma nova arquitetura jurídica e administrativa.

Em síntese, o Decreto nº 5.154/2004 constituiu um avanço em relação ao modelo dos anos 1990, ao reintroduzir a integração entre ensino médio e educação profissional e ao abrir caminho para a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional. Contudo, ao manter a modularização e a orientação às demandas do mercado, preservou tensões estruturais, como a dualidade educacional e a instrumentalização da formação técnica. Essas contradições permanecem presentes no cenário atual e reaparecem, sob novas formas, nas políticas do Novo Ensino Médio, recolocando a necessidade histórica de superar os limites da formação fragmentada e construir um projeto de educação verdadeiramente integral e emancipatório.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), a formação deveria partir do trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, é impossível dissociar trabalho e educação, uma vez que o homem se constrói a partir do trabalho. Nesse sentido, a formação geral não deveria estar separada da profissional; dessa forma, a organização curricular deve acontecer de maneira que possibilite o desenvolvimento integral do aluno. O Decreto nº 5.154/2004 estabelece a modularização da educação profissional, que, na verdade, apesar de possibilitar sua integração ao ensino médio, acaba precarizando a educação em termos de conteúdo, com o esvaziamento do currículo regular. Dessa forma, é possível verificar uma forte relação com a atual proposta de ensino médio, a qual deixa ainda mais claros os objetivos neoliberais.

Silva et al. (2022) esclarecem que as reformas propostas pela Lei nº 13.415, de 2017, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no âmbito do chamado Novo Ensino Médio, propuseram o aumento gradual da carga horária, bem como a implantação dos chamados itinerários formativos, ligados às quatro áreas de conhecimento propostas pelo Conselho Nacional de Educação: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; além da possibilidade de formação técnica e profissional.

Os autores ressaltam ainda que essa implementação aconteceu de maneira gradual, com a intenção de possibilitar que os estudantes recebessem uma formação de cunho integral, escolhendo em que áreas gostariam de se aprofundar, fator que tem gerado uma série de inquietações, tanto entre educadores quanto entre

estudantes, pois, além de não se apresentar de forma clara, demanda uma série de equipamentos, infraestrutura e mão de obra qualificada, criando exigências em termos de políticas públicas necessárias à sua realização (Silva et al., 2022).

Em suas pesquisas, Silva et al. (2022) destacam o esvaziamento sofrido pelo currículo, principalmente no que se refere às Ciências Humanas, em disciplinas como Filosofia e Sociologia, as quais, muitas vezes, são deixadas de lado pelos estudantes, reduzindo suas possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico, que deveria constituir o cerne de uma educação integral. Os autores também destacam a falta de infraestrutura da rede pública, bem como evidenciam o caráter tecnicista, com forte influência de práticas empreendedoras mercantilistas, além da tendência de privatização do ensino médio.

Sobre o ensino técnico integrado ao ensino médio, Vasconcelos e Falcão (2022) acreditam que ele, além de estar alinhado com os anseios do mercado de trabalho, possibilita aos seus egressos um olhar mais crítico sobre as questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, é capaz de fornecer uma educação intelectual e humana, pautada pela cidadania.

#### 4 AS PRÁTICAS NEOLIBERAIS NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PAULISTA

A relação entre neoliberalismo e educação é compreendida, nesta pesquisa, a partir da perspectiva de Laval (2016). O autor entende esse fenômeno não apenas como uma política econômica, mas como um mecanismo que cria, de forma impositiva, um mercado educacional. Esse mercado emerge da grande demanda social por ensino, gerando a expectativa de transformar as escolas em “empresas” lucrativas e eficientes por meio de alterações profundas na legislação e nas políticas educacionais.

Nesse sentido, é importante considerar que essas transformações estão inseridas no contexto neoliberal, atrelado às políticas públicas vigentes, que podem ser definidas como:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

Coutinho (2006) esclarece que todas as políticas são formuladas com base em interesses. Assim, ele procura discutir as seguintes questões: como os interesses são representados? De quem são os interesses representados? Qual é a justificativa para representar interesses?

As duas primeiras perguntas remetem à estrutura do Estado, enquanto a terceira toca na questão da hegemonia. Coutinho (2006) destaca a conotação materialista do termo “interesse”. Apoiando-se na tradição liberal de Locke, ele ressalta que, para essa corrente, a busca do interesse pessoal é vista como um fator positivo, racional e benéfico à ordem social. Daí nasce a oposição liberal à lógica democrática participativa: defende-se um “Estado mínimo” na esfera social, garantindo apenas que os interesses individuais de propriedade não sofram interferência.

Essa definição de prioridades torna-se delicada no campo social, especialmente em áreas como educação e saúde, que dependem de financiamento coletivo. Assim, conclui-se, com Coutinho (2006, p. 50), que “O Estado liberal, em

suma, representa objetivamente os interesses de uma classe: a dos proprietários dos meios de produção”.

No contexto atual, observa-se um acirramento dessa racionalidade, que pode ser compreendido como uma passagem do neoliberalismo regulatório dos anos 1990 para uma forma mais radicalizada de governo neoliberal, frequentemente caracterizada como ultraliberal. O ultraliberalismo é caracterizado não apenas pela privatização, mas pela subordinação integral do Estado e das políticas públicas à lógica empresarial, na qual a escola, o professor e o estudante passam a ser governados por métricas de desempenho, eficiência e custo (Dardot; Laval, 2016; Brown, 2019).

Diferentemente das reformas anteriores, que se orientavam sobretudo pela redução do papel do Estado, as políticas educacionais do período pós-2016 operam pela captura ativa do fundo público em favor da iniciativa privada e pela imposição de uma racionalidade empresarial estrita à gestão das políticas sociais, inclusive da escola pública. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo contemporâneo não se limita a desregular, mas institui uma norma de governo que submete o Estado, as instituições e os sujeitos à lógica da concorrência, do desempenho e da rentabilidade; nesse mesmo sentido, Laval (2019) mostra que a educação passa a ser administrada segundo os princípios da Nova Gestão Pública, convertendo escolas e sistemas educacionais em organizações orientadas por metas, indicadores e eficiência econômica.

Uma característica marcante desses regimes é, paradoxalmente, a grande dependência do Estado. Longe de ser “mínimo” para o capital, o Estado desempenha papel fundamental na garantia da acumulação e na distribuição desigual da renda. Diante disso, é essencial refletir sobre como as políticas educacionais paulistas são moldadas não por critérios pedagógicos, mas por decisões governamentais influenciadas por esses fatores econômicos externos.

Resta, portanto, indagar quais são os interesses reais por trás de mudanças tão significativas no ensino médio paulista. Se, sob a ótica pedagógica, elas aparentam ser retrocessos, sob a ótica do capital, atendem precisamente às demandas da nova morfologia do trabalho: um mercado que exige mão de obra adaptada à precarização, à intermitência e ao trabalho plataformizado (Coutinho, 2006; Antunes, 2018).

#### **4.1 A Reestruturação do Ensino Médio Paulista e a Tecnificação da Educação Profissional**

A reforma do ensino médio brasileiro, impulsionada pela Lei nº 13.415/2017 e aprofundada no estado de São Paulo por normativas como a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 207/2022, reflete uma tendência crescente de tecnificação e flexibilização da educação profissional. Essas mudanças, alinhadas às diretrizes neoliberais, priorizam a adaptação da formação educacional às demandas do setor produtivo, em detrimento de um ensino crítico e emancipatório.

A Lei nº 13.415/2017 promoveu uma reestruturação curricular do ensino médio, introduzindo os itinerários formativos, que reorganizam a formação em cinco áreas, incluindo a Formação Técnica e Profissional. Essa mudança desloca a ênfase da educação para uma lógica de empregabilidade, limitando a formação integral dos estudantes.

O currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dentre eles o destinado à Formação Técnica e Profissional (art. 36, inciso V da LDB) (Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 2022, p. 4).

A flexibilização curricular promovida pela lei favorece a segmentação do ensino e a adaptação das escolas às necessidades do mercado de trabalho. Esse modelo pode restringir o acesso dos estudantes a uma formação ampla e crítica, direcionando-os precocemente para a inserção laboral. Outro fator central da reforma é a integração entre educação e mercado de trabalho, reforçando a ideia de que a escola deve preparar o aluno para o exercício profissional desde cedo. A legislação explicita essa orientação ao estabelecer:

O itinerário da Formação Técnica e Profissional do Curso de Ensino Médio pode ser constituído por Habilitação Profissional Técnica, Qualificação Profissional Técnica ou mesmo de outras Qualificações Profissionais voltadas para a Aprendizagem Profissional, incluindo vivências práticas no mundo do trabalho (Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 2022, p. 4).

Além disso, a lei introduz a educação a distância (EaD) e o ensino híbrido como alternativas viáveis, especialmente para cursos técnicos, respeitando as diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

É preciso, contudo, explicitar de que modo essa modalidade compromete a materialidade da formação. A expansão da Educação a Distância na Educação Profissional, denominada pela SEDUC de “mediação tecnológica”, não se fundamenta prioritariamente em inovação pedagógica, mas em uma racionalidade de redução de custos e ampliação de escala. Ao deslocar parcelas significativas da carga horária para plataformas digitais, o Estado opera um barateamento da formação, substituindo vivências em laboratórios, oficinas e situações reais de trabalho, constitutivas do aprendizado técnico, por conteúdos mediados por telas, de caráter majoritariamente transmissivo. Como demonstram Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal submete as políticas públicas a critérios de eficiência e rentabilidade, convertendo direitos sociais em serviços padronizados e de baixo custo. Nesse mesmo sentido, Laval (2019) evidencia que a escolarização passa a ser organizada segundo os princípios da Nova Gestão Pública, priorizando indicadores, produtividade e redução de despesas. O resultado, no caso da EPT, é o esvaziamento do “saber-fazer”, a fragilização da práxis pedagógica e a precarização da relação docente-estudante, com menor presença do professor e menor densidade formativa.

O documento oficial legitima essa prática ao afirmar:

Os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados na forma presencial, podem prever carga horária com metodologias não presenciais, respeitado o limite fixado no CNCT, desde que contem com suporte tecnológico e os estudantes tenham atendimento por docentes (Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 2022, p. 4).

Essa estrutura reafirma a lógica neoliberal na educação, na qual a escola se torna um espaço de qualificação técnica voltado à empregabilidade imediata, muitas vezes às custas de uma formação integral e cidadã. A Deliberação CEE nº 207/2022 exemplifica como a reestruturação do ensino médio tem reforçado a tecnificação e a precarização da educação profissional, aprofundando a influência das práticas neoliberais na organização curricular. A flexibilização do ensino, a ênfase na formação técnica e a adoção de metodologias não presenciais demonstram um processo de adaptação da educação às demandas do setor produtivo, reduzindo a escola a um mecanismo de adequação ao mundo do trabalho.

A Exposição de Motivos da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que originou a Lei nº 13.415/2017, apresenta justificativas que reforçam a tecnificação do ensino

médio e sua adequação às demandas do mercado de trabalho, pautadas em práticas neoliberais que influenciaram a reestruturação do ensino médio paulista.

A Exposição de Motivos justifica a necessidade de reformulação do ensino médio para torná-lo mais “atrativo” aos jovens, destacando a rigidez do modelo anterior e a necessidade de opções de aprofundamento voltadas ao mercado de trabalho. A implementação dos itinerários formativos é apresentada como uma solução para diversificar o currículo e aproximá-lo das demandas do setor produtivo.

O Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos (Brasil, 2016, p. 2).

Essa flexibilização reflete um alinhamento com as diretrizes neoliberais, que promovem a descentralização do currículo e sua adaptação às exigências do mercado, enfraquecendo a formação geral e crítica dos estudantes.

#### **4.2 Formação Profissional e Integração com o Mercado de Trabalho**

Outro ponto central da Exposição de Motivos é a ênfase na formação profissional e técnica como um dos principais eixos da reforma do ensino médio. A justificativa apresentada é que a nova estrutura curricular permitiria que os estudantes adquirissem competências mais alinhadas às necessidades do setor produtivo, aumentando suas chances de empregabilidade.

Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016, p. 3).

A proposta reforça a concepção de uma escola voltada para a formação de mão de obra, em detrimento de um ensino que contemple a formação cidadã e crítica. A vinculação entre educação e mercado de trabalho passa a ser um dos pilares da reforma, fortalecendo a lógica neoliberal na educação.

A Exposição de Motivos também apresenta a ampliação da jornada escolar e a criação de escolas de ensino médio em tempo integral como mecanismos para

melhorar o desempenho educacional dos estudantes e ampliar sua inserção no mercado de trabalho.

A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para a Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas (Brasil, 2016, p. 3).

A Exposição de Motivos destaca que a reforma do ensino médio está alinhada às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Unicef. Esse fator evidencia a influência de diretrizes globais na formulação da política educacional brasileira, reforçando um modelo educacional que atende às necessidades do mercado globalizado.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (Brasil, 2016, p. 3).

Essa conexão com organismos internacionais indica um processo de padronização da educação segundo lógicas de eficiência e produtividade, características do pensamento neoliberal.

A Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016 evidencia como a reforma do ensino médio foi estruturada para fortalecer a tecnificação da educação e a adequação do currículo às exigências do mercado. A flexibilização curricular, a criação dos itinerários formativos e a priorização da formação técnica revelam um projeto alinhado às diretrizes neoliberais, consolidando um modelo educacional voltado para a empregabilidade imediata, em detrimento de uma formação crítica e integral.

A Deliberação CEE nº 207/2022 estabelece diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo, conferindo maior liberdade às instituições públicas e privadas na organização de seus cursos e programas. Embora apresentada como uma estratégia para modernizar o ensino e ampliar a inserção laboral dos estudantes, essa flexibilização reforça um modelo que favorece a precarização da educação técnica, ao descentralizar responsabilidades e permitir

ajustes curriculares alinhados aos interesses do mercado. Como destacado no documento:

[...] possibilitar que as instituições de ensino públicas e privadas possam organizar suas ofertas com maior liberdade, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, objetivando a inserção laboral dos estudantes (Deliberação CEE 207/2022, p. 1).

Essa ênfase na empregabilidade e na adaptação ao mercado, em vez de uma formação abrangente, reitera o processo de tecnificação do ensino médio paulista, limitando a educação profissional a uma lógica instrumental. A centralidade do trabalho como princípio educativo, conforme reforçada na deliberação, demonstra esse viés:

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (Deliberação CEE 207/2022, p. 12).

É crucial destacar, nesse ponto, um processo de apropriação indevida de categorias da tradição crítica. A Deliberação CEE nº 207/2022 recorre à expressão “centralidade do trabalho como princípio educativo”, conceito historicamente formulado no campo da pedagogia crítica, especialmente em Gramsci, e sistematizado, no Brasil, por Saviani. No entanto, opera-se, no documento normativo, um esvaziamento semântico e político dessa categoria. Enquanto, na tradição crítico-dialética, o trabalho como princípio educativo remete à compreensão da totalidade do processo produtivo e à formação omnilateral do sujeito, orientada para a emancipação humana, na normativa paulista, ele é reduzido à construção de competências profissionais e à empregabilidade, ajustadas às exigências imediatas do mercado de trabalho. O que se observa, portanto, é a captura do vocabulário da pedagogia crítica para legitimar práticas educacionais de caráter instrumental, tecnicista e funcional à lógica neoliberal, produzindo uma inversão do sentido original do conceito (Saviani, 2007, 2020; CEE nº 207/2022).

A introdução dos itinerários formativos como parte do novo ensino médio é outro elemento que exemplifica essa tecnificação. Com a justificativa de flexibilizar o currículo e permitir que o estudante escolha sua trajetória, essa estrutura pode resultar

em um ensino segmentado, no qual a formação geral é esvaziada e a formação técnica assume um caráter predominantemente operacional: “[...] o currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dentre eles o destinado à Formação Técnica e Profissional” (Deliberação CEE nº 207/2022, p. 15).

Além disso, a deliberação reforça a necessidade de articulação direta com o setor produtivo, evidenciando a influência das políticas neoliberais na reestruturação da educação profissional:

Essa nova legislação procura integrar a educação profissional com a tecnológica e possibilitar que as instituições de ensino públicas e privadas possam organizar suas ofertas com maior liberdade, estruturando os seus cursos e programas na perspectiva da efetiva construção de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, e deve articular-se com o setor produtivo, objetivando a inserção laboral dos estudantes, no mundo do trabalho em constante evolução (Deliberação CEE 207/2022, p. 12).

Esse alinhamento reforça o caráter instrumental da reforma, priorizando a formação de mão de obra para o mercado, em detrimento de uma educação integral e crítica. O modelo educacional promovido por essa reestruturação representa um retrocesso histórico, retomando a dualidade da educação brasileira ao destinar às camadas populares um ensino voltado à empregabilidade imediata, em vez de uma formação que promova o pensamento crítico e a cidadania ativa.

Dessa forma, a Deliberação CEE nº 207/2022 exemplifica como a reforma do ensino médio paulista tem reforçado a tecnificação e a precarização da educação profissional, aprofundando a influência das práticas neoliberais no ensino técnico e consolidando um modelo educacional voltado prioritariamente à adaptação do estudante às demandas do setor produtivo, em detrimento de um ensino emancipador e socialmente transformador.

### **4.3 Eficiência Operacional e Gestão por Resultados**

A Resolução SEDUC nº 37, publicada em 30 de agosto de 2023, estabelece o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) para o período de 2023 a 2026. O documento reflete uma série de diretrizes e estratégias que evidenciam a presença de práticas neoliberais na reestruturação do

ensino médio paulista, especialmente no que diz respeito à tecnificação da educação, à gestão por resultados, à eficiência operacional e à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Dessa forma, é possível destacar os principais elementos que corroboram a forte presença do neoliberalismo na reconfiguração do ensino médio em São Paulo.

O documento prioriza a modernização e a otimização dos processos educacionais, características marcantes da gestão neoliberal. No Artigo 5º, inciso III, “Eficiência na Operação”, são estabelecidas diretrizes como:

- a) Modernizar tecnologicamente as unidades escolares de modo a favorecer o aprendizado e a satisfação dos estudantes em estar na escola;
- b) Otimizar fluxos e processos, visando a melhoria dos serviços escolares e de suporte;
- c) Disponibilizar informação confiável e automação para suportar a estratégia organizacional (São Paulo, 2023b, p. 2).

É possível identificar uma preocupação com a racionalização de recursos e com a busca por eficiência, alinhadas à lógica neoliberal de gestão, que prioriza a produtividade e a redução de custos.

Essa racionalização não é meramente administrativa, mas ideológica. Conforme alerta Laval (2019), o modelo da "Escola Neoliberal" opera mimetizando a empresa privada. A busca obsessiva por “otimizar fluxos” e “automação” transforma a gestão escolar em gerenciamento de estoques e métricas, em que o valor pedagógico é substituído pelo valor econômico da eficiência. A escola deixa de ser um espaço de formação cidadã para se tornar uma unidade operacional que deve "entregar resultados" com o menor custo possível.

A incorporação de tecnologias educacionais é um dos pilares da reestruturação proposta pela SEDUC-SP. No Artigo 4º, inciso V, destaca-se a diretriz de “aprimorar o uso pedagógico de tecnologias educacionais no ambiente escolar”. Além disso, no Artigo 5º, inciso III, “Eficiência na Operação”, reforça-se a necessidade de “modernizar tecnologicamente as unidades escolares” (São Paulo, 2023b, p. 2). Essa ênfase na tecnificação reflete uma tendência de incorporar ferramentas tecnológicas para aumentar a eficiência e a produtividade, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e humanística.

A Resolução evidencia uma forte orientação para a formação de estudantes alinhados às demandas do mercado de trabalho. No Artigo 3º, inciso I, afirma-se que

um dos objetivos da Secretaria da Educação é “preparar os jovens para as competências necessárias à continuidade dos estudos e ao mundo do trabalho”. Além disso, no Artigo 4º, inciso I, propõe-se “ofertar educação profissional e ampliar a oferta de itinerários” (São Paulo, 2023b, p. 1).

Dessa forma, os trechos demonstram uma visão instrumental da educação, voltada para a formação de mão de obra qualificada, em consonância com as demandas do setor produtivo, característica central das políticas neoliberais.

A Resolução também reforça a importância da gestão por resultados e da busca por parcerias com o setor privado. No Artigo 5º, inciso I, “Gestão Educacional”, são estabelecidas diretrizes como: “buscar o apoio de parcerias para o desenvolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” [...] “avaliar resultados em todos os níveis da rede” (São Paulo, 2023b, p. 2). Essas práticas são típicas do neoliberalismo, que busca a eficiência e a redução de custos por meio da colaboração com agentes privados e da adoção de métricas de desempenho.

Por fim, a Resolução reflete a ideia de formar indivíduos autônomos e produtivos. No Artigo 4º, inciso IV, propõe-se “melhorar a qualidade das aulas com conteúdos mais aderentes e metodologias para formar estudantes protagonistas” (São Paulo, 2023b, p. 1).

Essa noção de "protagonismo" deve ser lida criticamente. Sob a aparência de autonomia, ela esconde o que Dardot e Laval (2016) definem como a fabricação do "sujeito neoliberal". Ao convocar o estudante a ser “protagonista”, o sistema transfere para o indivíduo a responsabilidade integral por seu sucesso ou fracasso, eximindo o Estado da responsabilidade pelas desigualdades estruturais. O aluno é treinado para ser um “empreendedor de si mesmo”, desenvolvendo resiliência e adaptabilidade para aceitar a precarização do mundo do trabalho como um desafio pessoal e não como uma questão política.

A Resolução SEDUC nº 37 evidencia a presença de práticas neoliberais na reestruturação do ensino médio paulista, com destaque para a tecnificação da educação, a gestão por resultados, a eficiência operacional e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Esses elementos reforçam a tese de que o neoliberalismo tem influenciado significativamente as políticas educacionais no estado de São Paulo, reconfigurando o ensino médio em direção a uma lógica mais instrumental e alinhada às demandas do setor produtivo.

A Resolução reafirma o modelo de ensino pautado na formação por competências e habilidades voltadas ao trabalho, conferindo maior liberdade às instituições para estruturar seus cursos de acordo com as exigências do mercado. Essa característica é destacada no texto oficial.

A organização dos itinerários formativos prioriza uma lógica instrumental, enfatizando a formação técnica e profissional como eixo central da educação. Esse processo reforça a adaptação da escola às dinâmicas do setor produtivo, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e integral.

Dessa forma, a Resolução SEDUC nº 37/2023 é um exemplo claro de como as políticas neoliberais têm impactado a reestruturação do ensino médio paulista, reforçando sua tecnificação e a precarização da educação profissional. A flexibilização curricular, a adoção de metodologias a distância e a forte vinculação com o mercado de trabalho demonstram um processo de adaptação da educação aos interesses econômicos, reduzindo a formação escolar a um mecanismo de adequação ao mundo do trabalho.

#### **4.4 Programa Educação Profissional Paulista**

A Resolução SEDUC nº 35, publicada em 18 de agosto de 2023, institui o Programa Educação Profissional Paulista na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), com o objetivo de organizar a oferta de itinerários de formação técnica profissional na rede estadual de ensino. O documento reflete uma série de diretrizes e estratégias que evidenciam a presença de práticas neoliberais na reestruturação do ensino médio paulista, especialmente no que diz respeito à tecnificação da educação, à gestão por resultados, à eficiência operacional e à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. A análise a seguir destaca os principais elementos que corroboram a tese de que o neoliberalismo está presente na reconfiguração do ensino médio em São Paulo.

O documento prioriza a formação técnica e profissional dos estudantes, alinhando a educação às demandas do mercado de trabalho. No Artigo 1º, estabelece-se que o objetivo do Programa Educação Profissional Paulista é "organizar a oferta de itinerários de formação técnica profissional na rede estadual de ensino, conforme a Lei nº 13.415/2017 e legislações correlatas". Além disso, no Artigo 2º, afirma-se que os cursos a serem ofertados serão definidos considerando "o interesse dos

estudantes, as estruturas das unidades escolares, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local" (São Paulo, 2023c, p. 1). Esses trechos evidenciam uma visão instrumental da educação, voltada para a formação de mão de obra qualificada, em consonância com as demandas do setor produtivo, característica central das políticas neoliberais.

A Resolução também reforça a importância da tecnificação da educação e da colaboração com o setor privado. No Artigo 18, estabelece-se que a SEDUC poderá ofertar o itinerário de formação técnica profissional "diretamente ou por meio de instituição de ensino técnico parceira contratada para tal fim" (São Paulo, 2023c, p. 3). Além disso, no Artigo 19, prevê-se a realização de parcerias com instituições públicas e/ou privadas para a estruturação de planos de curso, aulas práticas, estágios e outras atividades necessárias ao desenvolvimento dos componentes curriculares.

Aqui reside uma escolha política crucial que corrobora a tese de desmonte. Ao optar pela contratação de "instituição parceira" (muitas vezes privada) ou pela oferta direta precária na rede regular, o governo estadual deliberadamente ignora a expertise acumulada pelo Centro Paula Souza (CPS). Em vez de expandir a rede de ETECs, reconhecida pela qualidade e pela carreira docente, o Estado opta por criar um mercado educacional interno, transferindo recursos públicos para o setor privado ou oferecendo um simulacro de ensino técnico sem a infraestrutura de laboratórios de que a instituição dispõe.

Essas diretrizes refletem a tendência neoliberal de incorporar ferramentas tecnológicas e parcerias com o setor privado para aumentar a eficiência e a produtividade da educação, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e humanística.

O documento também evidencia uma preocupação com a gestão por resultados e a eficiência operacional. No Artigo 5º, estabelece-se que a SEDUC indicará, a cada ano, quais são as unidades escolares aptas a oferecer o itinerário de formação técnica profissional, levando em consideração "a quantidade de estudantes matriculados no ensino médio, a disponibilidade de espaço físico na escola, o quantitativo de profissionais aptos a oferecer os cursos técnicos na região e outros dados e informações de mercado" (São Paulo, 2023c, p. 1).

A terminologia "quantitativo de profissionais aptos" merece atenção crítica. Na ausência de professores concursados e licenciados especificamente para o ensino

técnico na rede estadual regular, essa expressão operacionaliza o dispositivo do "Notório Saber". Essa brecha legal permite a contratação de profissionais sem formação pedagógica, baseada apenas na experiência de mercado, o que representa a desprofissionalização da docência e o rebaixamento da qualidade do ensino oferecido aos filhos da classe trabalhadora.

Revela-se uma preocupação com a racionalização de recursos e com a busca por eficiência, alinhadas à lógica neoliberal de gestão, que prioriza a produtividade e a redução de custos.

A Resolução também reflete a ideia de formar indivíduos autônomos e produtivos, alinhados à lógica neoliberal de responsabilização individual. No Artigo 9º, afirma-se que a escolha entre o itinerário de formação técnica profissional e o itinerário formativo por área de conhecimento será de "livre opção do(a) estudante, que manifestará interesse por meio da Secretaria Escolar Digital (SED) ou outro canal indicado pela SEDUC, considerando, dentre as opções disponíveis, aquela que fizer mais sentido com seu Projeto de Vida" (São Paulo, 2023c, p. 2).

Essa noção de "protagonismo" está associada à ideia de que os estudantes devem ser responsáveis por seu próprio sucesso, refletindo uma visão individualista e meritocrática da educação.

A Resolução SEDUC nº 35 evidencia a presença de práticas neoliberais na reestruturação do ensino médio paulista, com destaque para a formação técnica e profissional voltada para o mercado de trabalho, a tecnificação da educação, a gestão por resultados e a eficiência operacional. Esses elementos reforçam a tese de que o neoliberalismo tem influenciado significativamente as políticas educacionais no estado de São Paulo, reconfigurando o ensino médio em direção a uma lógica mais instrumental e alinhada às demandas do setor produtivo.

## 5 AS IMPLICAÇÕES DAS NOVAS FORMAS DE TRABALHO E PRODUÇÃO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Partindo do pressuposto das mudanças estruturais implicadas pela reforma do ensino médio, é possível analisar, a partir do contexto da Quarta Revolução Industrial, caracterizada pela automação, robotização e digitalização, como ela tem impactado profundamente o mundo do trabalho e a economia, gerando transformações significativas. Nesse sentido, discutir os rumos da formação profissional torna-se fundamental para compreender como se dá a qualificação dos trabalhadores diante das novas exigências do mercado, em um cenário de incertezas.

Para compreender a dimensão desse fenômeno, recorre-se à definição de Schwab (2016), segundo a qual a Quarta Revolução Industrial descreve a atual era de transformação caracterizada pela fusão de tecnologias digitais, físicas e biológicas. Ela integra avanços em inteligência artificial, robótica, internet das coisas (IoT) e computação em nuvem. A “Indústria 4.0”, termo cunhado na Alemanha, refere-se à criação de “fábricas inteligentes”, em que sistemas físicos e virtuais cooperam globalmente. Contudo, a tese que aqui se sustenta é a de que, no contexto educacional paulista, esses conceitos são apropriados muito mais como retórica justificadora de reformas do que como realidade material nas escolas.

Nessa direção, a crítica desenvolvida por Antunes (2022) permite problematizar o caráter ideológico da chamada Indústria 4.0. Para o autor, longe de inaugurar um paradigma emancipatório do trabalho, o avanço tecnológico contemporâneo tem sido apropriado pelo capital como instrumento de intensificação da exploração, por meio da ampliação do trabalho intermitente, informal, uberizado e plataformizado. Assim, mais do que “fábricas inteligentes” e empregos altamente qualificados, o que se observa é a consolidação de um modelo produtivo sustentado pela superexploração da força de trabalho, especialmente nos países do Sul global, em consonância com a lógica do capitalismo financeiro.

Essa reforma traz, como pano de fundo, um viés neoliberal que enfatiza o protagonismo juvenil e a responsabilização individual, à medida que os estudantes são estimulados a escolher seus itinerários formativos, geralmente associados ao desenvolvimento de competências e habilidades supostamente alinhadas às novas morfologias do trabalho no contexto da revolução tecnológica. Conforme analisa Antunes (2022), esse discurso de autonomia e protagonismo opera como mecanismo

ideológico que desloca para o indivíduo a responsabilidade pela inserção no mercado de trabalho, ocultando o desemprego estrutural, a informalização e a crescente precarização das relações laborais. As transformações tecnológicas, articuladas a essa lógica, encontram-se intrinsecamente associadas à ampliação da exclusão social e à marginalização dos trabalhadores menos qualificados, mais vulneráveis às exigências de um mercado de trabalho instável, flexível e profundamente desigual.

É fundamental distinguir, portanto, o avanço tecnológico real de sua apropriação ideológica. Embora a Indústria 4.0 seja um fato produtivo, sua inserção nos documentos curriculares da rede estadual ocorre desacompanhada da infraestrutura necessária. O que se observa não é a preparação do jovem para operar a alta tecnologia descrita por Schwab (2016), mas sim uma formação aligeirada para o trabalho intermitente e plataformizado apontado por Antunes (2018), legitimada pelo discurso da modernização.

Para Saviani (2020), o ensino médio profissionalizante atual é, estritamente, uma forma de adestramento baseada no desenvolvimento de habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, em articulação com as características dos processos produtivos vigentes. Para o autor, seria necessária a implementação de um ensino médio politécnico, ou seja, que fosse capaz de gerar o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2020, p. 19). Ou seja, que o ensino técnico desse conta de preparar o aluno para o futuro e para os processos fundamentais do trabalho, com uma sólida base formativa.

### **5.1 A tecnificação da EPT e as novas formas de trabalho**

Dada a análise sobre as implicações das novas formas de trabalho e produção no contexto da Reforma do Ensino Médio, torna-se imprescindível examinar como a lógica da tecnificação e da racionalidade neoliberal tem sido incorporada às políticas educacionais, especialmente no estado de São Paulo. Com base em uma ampla produção acadêmica recente, busca-se evidenciar de que modo o Novo Ensino Médio, ao priorizar itinerários formativos voltados à empregabilidade imediata, reflete um projeto educacional que subordina a formação dos estudantes às exigências do capital e à dinâmica da Indústria 4.0.

Esse movimento é marcado pela fragmentação curricular, pela valorização de competências instrumentais e pela responsabilização individual do jovem por sua inserção no mercado, o que tende a acentuar as desigualdades educacionais e a precarizar a EPT. Em vez de promover uma formação integral, crítica e emancipada, como propõe Saviani (2020) ao defender uma perspectiva politécnica, a reforma tem operado no sentido de conformar os sujeitos às novas exigências do trabalho flexível, precarizado e desregulamentado.

O processo de tecnificação do ensino médio tem sido intensificado pela implementação do NEM, especialmente por meio da ênfase nos itinerários formativos profissionalizantes. Segundo Silva, Pasqual e Blaszkó (2022), essa configuração assume um viés mercantilista, com uma formação puramente técnica e de perspectiva empresarial, evidenciando a tendência do NEM a capacitar os discentes para o mercado de trabalho.

No entanto, essa orientação técnica é frequentemente implementada sem a infraestrutura necessária, uma vez que "a infraestrutura de muitas escolas brasileiras não está apta a adaptar-se às implementações" (Silva; Pasqual; Blaszkó, 2022, p. 11), o que caracteriza um processo de precarização da EPT, sobretudo no estado de São Paulo.

Esse fenômeno não é novo: remonta a uma tradição histórica da dualidade educacional no Brasil, como demonstram Dornelles, Castaman e Vieira (2021). A análise histórico-crítica desses autores destaca a dualidade estrutural da EPT, marcada por sua origem classista. Para os autores, essa modalidade foi historicamente destinada às classes trabalhadoras, enquanto o ensino propedêutico permaneceu reservado às elites. Tal segregação persiste na atual reestruturação do ensino médio paulista, em que a "tecnificação" atua como um mecanismo de aprofundamento das desigualdades educacionais, sob a justificativa de modernização.

Experiências estaduais, como a do Novo Ensino Médio Noturno (NEMN) em Goiás, analisadas por Silveira (2021), ilustram as contradições dessa tentativa de articular formação geral e formação profissional. Embora o NEMN responda a uma demanda histórica por aproximação entre escola e trabalho, o autor revela que a maioria dos estudantes já está inserida precocemente no mercado informal e precarizado, o que evidencia a ausência de uma política educacional voltada à emancipação. Em vez de romper com o modelo dualista, o NEMN o reafirma,

oferecendo uma formação limitada às exigências de um mercado flexibilizado, precarizado e moldado pela Indústria 4.0.

Ainda segundo Silveira (2021), o currículo do NEMN, que inclui disciplinas como "Fundamentos do Trabalho" e "Introdução ao Mundo do Trabalho", evidencia a tentativa de preparar os estudantes para um mundo em transformação. Contudo, a falta de infraestrutura, a ausência de formação continuada docente e a frágil articulação entre teoria e prática revelam um modelo de formação pautado na lógica da instrumentalização, em detrimento de uma formação omnilateral. Assim, ainda que o NEMN se alinhe às configurações do trabalho contemporâneo, falha em enfrentá-las criticamente, sendo expressão de reformas educacionais orientadas por princípios neoliberais.

As fragilidades observadas no NEMN de Goiás revelam uma tendência mais ampla de implementação de políticas educacionais desarticuladas da realidade das escolas, como também ocorre no caso do Projeto de Vida, analisado por Tepedino (2022). O autor evidencia como as exigências da Indústria 4.0 e das competências socioemocionais são incorporadas pelas políticas educacionais sem o devido preparo institucional e docente.

É preciso destacar que a ênfase nas "competências socioemocionais" (resiliência, adaptabilidade, inteligência emocional) não é neutra. No contexto das reformas neoliberais, essas competências funcionam como dispositivos de subjetivação, moldando um trabalhador dócil às instabilidades do mercado. O aluno é treinado a "gerir suas emoções" para suportar a precarização sem questionar as estruturas que a produzem, convertendo problemas políticos e econômicos em questões de atitude individual.

Nessa mesma linha, Jacomini (2022) observa que a nova organização curricular da rede estadual paulista, baseada em itinerários formativos e disciplinas eletivas, enfatiza conteúdos instrumentais e práticas tecnocêntricas, desprovidas de aprofundamento conceitual. Essa configuração atende à demanda do mercado por um novo perfil profissional, marcado pela flexibilidade, pelo domínio técnico-operacional e pelas competências socioemocionais.

Esse alinhamento das reformas às exigências da Indústria 4.0 também pode ser percebido na própria estruturação curricular promovida pela BNCCEM e pela Lei nº 13.415/2017, como mostram Ortega e Militão (2022). Os autores demonstram que a reestruturação produtiva e a ascensão da Indústria 4.0 têm sido apropriadas pelas

políticas educacionais sob uma lógica neoliberal, o que aprofunda o distanciamento da escola em relação a uma formação crítica e integral.

Vale ressaltar, contudo, o caráter retórico dessa apropriação. Enquanto a Indústria 4.0 envolve sistemas ciberfísicos complexos, sua tradução para o currículo da escola pública estadual aparece esvaziada de materialidade. O termo é utilizado para justificar a modernização curricular, mas, na prática, os estudantes têm acesso a laboratórios sucateados e tecnologias obsoletas. A Indústria 4.0 figura, assim, como um horizonte ideológico inalcançável que legitima a formação aligeirada e não como uma realidade pedagógica concreta.

No contexto dessas transformações, Wathier e Cunha (2022) analisam a política de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral (PEMTI) como um exemplo de tecnificação e flexibilização alinhadas às exigências do trabalho contemporâneo. A valorização do protagonismo juvenil e da autonomia escolar é apresentada como resposta às novas dinâmicas do mercado, ainda que essa autonomia seja frequentemente exigida sem aporte financeiro e sem condições materiais, reproduzindo, na educação, a lógica da precarização do trabalho.

Esse conjunto de políticas educacionais evidencia uma tendência de reconfiguração da função social da escola. Pinto e Melo (2021) demonstram que as mudanças curriculares institucionalizadas pela Lei nº 13.415/2017 refletem diretamente a influência das novas configurações do mundo do trabalho. A ênfase nos itinerários técnico-profissionais representa uma tentativa de alinhar o currículo escolar às transformações tecnológicas e produtivas, o que redefine o papel da escola pública: de espaço formativo integral para um ambiente de preparação imediata para a empregabilidade.

No mesmo sentido, Souza (2020) observa que a propaganda governamental sobre o NEM desloca a concepção de trabalho de uma dimensão educativa e ontológica para uma perspectiva tecnicista e funcional. Ao enfatizar a liberdade de escolha e a profissionalização precoce, ignora-se a desigualdade estrutural e reforça-se uma lógica de adestramento para a empregabilidade precarizada, desconsiderando o trabalho como princípio educativo, conforme os fundamentos marxistas.

Tal racionalidade fiscal e tecnicista já se delineava na Medida Provisória nº 746/2016, anterior à reforma de 2017, como argumentam Ferreira e Ramos (2018). Para os autores, a justificativa da reforma, centrada na necessidade de melhoria de

desempenho e inserção produtiva, revela uma concepção utilitarista da educação, com foco na formação técnico-funcional da juventude.

Essas diretrizes também orientaram mudanças no estágio curricular supervisionado, como mostra Souza (2018). O autor argumenta que esse componente, essencial à formação profissional, tem sido conduzido sob uma lógica pragmática e empresarial, esvaziando seu potencial pedagógico e crítico. A formação passa a ser voltada à adaptação imediata ao mercado, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a condição de trabalho.

No mesmo sentido, Mina (2017) entende que a Reforma do Ensino Médio está diretamente vinculada às novas exigências do capitalismo informacional. A autora observa que a flexibilização curricular e a fragmentação dos saberes visam à formação de um sujeito polivalente, adaptável e produtivo, em detrimento de uma formação voltada à cidadania e à autonomia.

A análise de Cintra (2022) é fundamental para compreender a disputa de modelos em São Paulo. O Novotec representa a expansão via SEDUC (rápida, barata e instrumental), em oposição ao modelo histórico do ensino técnico integrado oferecido pelo Centro Paula Souza (mais longo, mais caro e mais denso). A opção política pelo Novotec sinaliza a preferência do Estado pela massificação da certificação, em detrimento da solidez da formação politécnica.

De modo geral, essas análises convergem para a percepção de que o Novo Ensino Médio atende a uma racionalidade neoliberal, que molda a educação segundo as lógicas de produtividade e adaptabilidade do capital. Zamat (2020) sintetiza esse processo ao afirmar que a Reforma do Ensino Médio promove uma racionalização da formação escolar alinhada às transformações recentes do mundo do trabalho.

## **5.2 Novo Ensino Médio paulista**

A reestruturação do Ensino Médio em São Paulo, orientada pelas diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e pela Medida Provisória nº 746/2016, expressa com clareza os princípios das políticas neoliberais no campo educacional. De acordo com Silva, Pasqual e Blaszkó (2022), essa reforma foi conduzida de maneira verticalizada, característica das reformas neoliberais, sem a devida participação dos profissionais da educação: “as reformulações foram propostas e estabelecidas sem a efetiva

participação dos profissionais da educação, sinalizando o viés 'de cima para baixo' das proposições” (Silva; Pasqual; Blaszkowski, 2022, p. 10).

Tal dinâmica reflete o *modus operandi* das políticas educacionais paulistas, que priorizam interesses empresariais e de organismos internacionais, como o Banco Mundial, em detrimento de uma formação crítica e democrática (Corrêa; Thiesen; Hentz, 2022).

Nesse contexto, o NEM implementa uma estrutura baseada em itinerários formativos que fragmentam o currículo e comprometem a formação integral. O esvaziamento de áreas como Ciências Humanas e Artes contribui para transformar a escola em espaço de mera capacitação técnica: “essa redução pode afetar o processo de escolarização dos estudantes, bem como a atuação dos docentes” (Silva; Pasqual; Blaszkowski, 2022, p. 9). Essa reconfiguração curricular também compromete a concepção de EPT como prática educativa integral. Dornelles, Castaman e Vieira (2021) defendem que a EPT deveria permitir aos estudantes desenvolver capacidades investigativas, críticas e criativas, ancoradas no contexto histórico dos sujeitos.

No entanto, essa concepção colide frontalmente com o modelo adotado no NEM paulista, que reduz a formação técnica a uma dimensão instrumental e a desarticula de um projeto pedagógico emancipador. Conforme apontam os autores, “a tendência natural dos docentes [...] é de adesão ao conteudismo [...] e da promoção de um ensino ou centrado no professor ou no conteúdo”, o que enfraquece o papel formativo da escola (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021, p. 14).

Esse esvaziamento da formação integral é parte de uma lógica mais ampla de dualidade educacional, conforme apontam Lima (2019) e Santos e Gontijo (2020). Segundo esses autores, a tecnificação do ensino médio atende a uma divisão estrutural entre formação geral e formação técnica, na qual parte significativa da juventude, especialmente a das classes populares, é direcionada a itinerários técnicos precarizados. Essa orientação reforça desigualdades históricas e legitima uma escola voltada ao adestramento funcional, adequado às exigências do mercado de trabalho e da Indústria 4.0.

Complementando essa crítica, Lima (2019) analisa como a “aprendizagem flexível” promovida pelo NEM visa a preparar um trabalhador adaptável, moldado pelas demandas imediatas do setor produtivo. Trata-se de um modelo de formação voltado à responsabilidade individual, que desloca o conhecimento escolar para a esfera

da empregabilidade. Essa lógica mercantilizada reforça a privatização da educação e a redução do Estado, marcas centrais do neoliberalismo.

Esse diagnóstico é aprofundado por Jacomini (2022), que evidencia como os itinerários formativos representam a face visível da tecnificação do currículo, orientada por competências adaptativas. Contudo, a ausência de formação docente específica, a falta de materiais pedagógicos e a precariedade da infraestrutura comprometem a qualidade do ensino técnico, configurando uma tecnificação superficial e excludente.

Nesse mesmo sentido, Ortega e Militão (2022) observam que a flexibilização curricular imposta pelo NEM paulista está intimamente ligada às exigências do mercado. A ênfase no desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes descoladas de uma formação crítica, reforça a ideia da escola como instância de treinamento para o trabalho precarizado.

A esse respeito, Almeida (2022) afirma que o currículo do NEM tem sido estruturado a partir de uma lógica produtivista, voltada à empregabilidade e à adaptação às exigências da Indústria 4.0. O foco recai sobre competências técnicas e comportamentais que moldam um sujeito flexível, polivalente e pronto para um mundo do trabalho incerto e precarizado.

Além da dimensão curricular, observa-se também uma reconfiguração da gestão educacional. Gomes (2022) analisa como os instrumentos de avaliação implementados no CPS, como o SARESP, o IDETEC, o WebSAI e a Bonificação por Resultados, refletem a adesão à Nova Gestão Pública. A autora argumenta que esses mecanismos não apenas monitoram o desempenho institucional, mas também moldam uma nova cultura organizacional baseada em resultados, competição e responsabilização verticalizada. A performatividade, nesse contexto, conforma o trabalho pedagógico a parâmetros produtivistas, voltados à eficiência e à lógica empresarial.

Esses mecanismos não são apenas ferramentas técnicas de gestão; são dispositivos políticos que materializam o conceito de "Escola-Empresa" de Laval (2019). Ao condicionar o salário do professor (bonificação) e o prestígio da escola (rankings) a índices de produtividade, o Estado naturaliza a lógica de mercado dentro da sala de aula, transformando o processo pedagógico em uma linha de produção de resultados mensuráveis.

Além da dimensão curricular, observa-se também uma profunda reconfiguração da gestão educacional, especialmente nas instituições vinculadas ao

Centro Paula Souza. Gomes (2022) analisa como a introdução de mecanismos avaliativos traduz a adesão do CPS à lógica da Nova Gestão Pública.

O SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), embora aplicado em toda a rede estadual, é utilizado como métrica comparativa de desempenho entre unidades escolares, reforçando o controle por resultados.

O IDETEC (Índice de Desempenho da Educação Técnica e Tecnológica) foi criado especificamente para avaliar o rendimento das ETECs, com base em indicadores como aprovação, frequência e inserção no mercado de trabalho — critérios que vinculam diretamente a eficácia escolar a metas operacionais.

O sistema WebSAI (Sistema de Autoavaliação Institucional), por sua vez, propõe uma suposta autoavaliação das unidades, mas, na prática, conforma-se a padrões previamente definidos pela administração central, sem garantir real autonomia crítica às escolas.

Já a Bonificação por Resultados institui uma premiação financeira para servidores das escolas que atingem metas estipuladas, o que reforça uma lógica de competição entre pares, além de promover a quantificação do trabalho docente em detrimento de sua qualidade pedagógica.

Esses instrumentos, como argumenta Gomes (2022), não se limitam ao monitoramento técnico da rede: produzem efeitos simbólicos e materiais que moldam o comportamento institucional e pedagógico, promovendo uma cultura organizacional orientada pela performatividade. O fazer educativo passa a ser guiado por indicadores, metas e rankings, em vez de por projetos pedagógicos emancipadores. Trata-se de uma racionalidade gerencial que valoriza a eficiência e a produtividade, em consonância com os pressupostos do neoliberalismo, esvaziando o sentido formativo do trabalho docente e subordinando a educação profissional a metas de desempenho alinhadas à lógica empresarial.

Essas práticas de avaliação também estão ligadas a uma concepção de formação profissional voltada às demandas imediatas do mercado. A educação técnica, nesse modelo, deixa de ser pensada como política pública emancipadora e passa a ser orientada por métricas de desempenho e metas quantitativas (Gomes, 2022), aprofundando ainda mais a submissão da escola ao imperativo econômico da Indústria 4.0.

No campo da formação profissional, Favalli (2021) oferece uma leitura importante ao destacar que a Quarta Revolução Industrial exige trabalhadores altamente qualificados. Entretanto, a resposta do Brasil tem sido a importação fragmentada de modelos estrangeiros, como o suíço e o alemão, sem garantir as condições estruturais necessárias.

Aqui reside a contradição apontada anteriormente: utiliza-se a retórica da alta complexidade da Indústria 4.0 para justificar a reforma, mas oferece-se uma formação de baixa complexidade tecnológica. O resultado é uma formação aligeirada e instrumental, desconectada tanto da realidade das escolas públicas quanto das reais exigências da inovação tecnológica.

Favalli (2021) também aponta que a desarticulação entre políticas públicas e estratégias privadas de formação técnica prejudica a efetividade do NEM, cujos cursos são frequentemente de curta duração e de baixa complexidade tecnológica. Nesse sentido, a tecnificação do currículo escolar restringe-se a uma lógica de adestramento funcional, desconsiderando o potencial transformador da formação profissional.

Outro aspecto relevante diz respeito à desregulamentação promovida pela flexibilização curricular. Corti (2019) observa que a possibilidade de ofertar até 40% da carga horária na modalidade a distância, especialmente na EJA, reflete uma política de contenção de despesas que limita o papel formador do Estado. Tal modelo compromete a qualidade da formação, especialmente para populações historicamente marginalizadas.

Ferreira e Ramos (2018) complementam essa crítica ao evidenciar que o “projeto de vida” proposto pela MP nº 746/2016 é moldado conforme as exigências mercadológicas, subordinando os interesses formativos dos estudantes às dinâmicas da nova organização do trabalho. A escola, assim, passa a funcionar como espaço de preparação de capital humano para o setor produtivo.

Por fim, Piolli e Sala (2020) afirmam que a Reforma do Ensino Médio está alinhada à lógica do capital, promovendo uma formação profissional centrada na empregabilidade e no empreendedorismo. A estrutura curricular, baseada em itinerários diversificados e cursos breves, responde às necessidades imediatas do mercado, mas negligencia uma formação sólida, crítica e integral. Tal configuração reflete a lógica da acumulação flexível e da reestruturação produtiva, marcada pela introdução intensiva de tecnologias e pela instabilidade das relações de trabalho.

Em suma, a reestruturação do Ensino Médio paulista, sob a égide da Reforma de 2017, traduz um projeto educacional voltado à lógica do capital, que articula flexibilização curricular, tecnificação instrumental e políticas de avaliação por desempenho. Em vez de promover uma formação crítica e integral, esse modelo perpetua a dualidade educacional e aprofunda as desigualdades históricas, reduzindo a escola pública a um espaço de adestramento para o trabalho precarizado e fragmentado.

### **5.3 Responsabilização individual e pedagogia das competências**

A reforma do ensino médio paulista tem se configurado como uma expressão concreta da lógica neoliberal aplicada à educação. Corrêa, Thiesen e Hentz (2022) argumentam que a flexibilização curricular está diretamente relacionada à valorização de competências voltadas às demandas imediatas do setor produtivo, em detrimento de uma formação integral e crítica. Essa configuração evidencia como a priorização de valores como eficiência, competitividade e individualização se alinha à matriz ideológica neoliberal, orientando as transformações curriculares segundo interesses mercadológicos.

Essa perspectiva permite compreender que as mudanças estruturais no ensino médio não são neutras, mas, sim, parte de um projeto político-econômico que visa a ajustar a educação às necessidades do capital. Segundo os autores, há uma forte influência de grupos empresariais mobilizados por setores econômicos hegemônicos, que buscam controlar a formação da juventude brasileira (Corrêa; Thiesen; Hentz, 2022).

Nesse contexto, a tecnificação do ensino médio paulista deve ser entendida como uma faceta do processo mais amplo de mercantilização e privatização do ensino, o que compromete a função social da escola pública e aprofunda as desigualdades educacionais.

A implementação do componente curricular Projeto de Vida é um exemplo claro dessa dinâmica. Santos e Gontijo (2020) indicam que sua inclusão no currículo ocorreu de forma verticalizada, sem diálogo com a comunidade escolar e sem infraestrutura adequada. Essa prática reproduz um modelo de gestão educacional alinhado à lógica neoliberal, marcado pela imposição de políticas públicas sem participação efetiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, transfere-se ao indivíduo a

responsabilidade por sua própria formação e inserção profissional, ao passo que o Estado se exime de garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Além disso, a obrigatoriedade do Projeto de Vida, implementado sem suporte estrutural e pedagógico, acentua a fragmentação curricular e redireciona a formação escolar para atender às demandas do mercado de trabalho, conforme apontam Santos e Gontijo (2020). O discurso da "flexibilização" e da "autonomia" do estudante, utilizado para legitimar tais mudanças, acaba por ocultar a precariedade das condições materiais das escolas públicas. Essa precarização, por sua vez, reforça as desigualdades já existentes e revela o processo de desresponsabilização do Estado pela garantia da formação integral da juventude.

Nessa direção, Tepedino (2022) destaca que, embora o Projeto de Vida possa oferecer possibilidades de articulação entre competências e mundo do trabalho, sua implementação tem sido meramente formal e desvinculada de uma proposta pedagógica estruturada. A ausência de formação docente e de apoio técnico transforma o componente curricular em um instrumento que reforça a lógica produtivista, sem considerar as reais condições das juventudes atendidas pela escola pública. Isso evidencia a instrumentalização do currículo escolar para atender às novas exigências do mercado, sem o devido compromisso com a formação crítica e emancipadora.

Essa tendência se intensifica com a atuação do CPS, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, o que reforça a centralidade da formação técnica voltada ao trabalho imediato. Como aponta Lima (2019), a penetração de práticas empresariais nas diretrizes da instituição exemplifica a consolidação de uma lógica produtivista que privilegia a empregabilidade, em detrimento de uma formação ampla e crítica. O programa Novotec Integrado, desenvolvido nesse contexto, ilustra como as transformações no mundo do trabalho têm moldado as políticas de ensino médio técnico no estado de São Paulo.

O Programa Novotec Integrado, instituído como uma das principais estratégias do governo paulista para a ampliação da EPT de nível médio, opera como instrumento de concretização dos itinerários de formação técnica e profissional no Novo Ensino Médio. Conforme apontado nos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Novotec é vinculado à Meta 11 do Plano Estadual de

Educação, que prevê o aumento das matrículas na EPT pública em pelo menos 50% até 2025 (São Paulo, 2018b).

Embora apresentado como política de expansão e modernização da educação técnica, o programa é implementado majoritariamente por meio de processos seletivos simplificados, contratações temporárias e currículos flexibilizados, como evidenciado no edital de professores para atuação no Novotec (São Paulo, 2024). Tais características revelam a adoção de um modelo educacional alinhado à racionalidade neoliberal, em que o crescimento quantitativo das vagas ocorre dissociado de investimentos estruturantes em infraestrutura, valorização docente e permanência estudantil.

Assim, o Novotec Integrado, longe de representar uma política emancipadora de EPT, constitui-se como ferramenta de tecnificação aligeirada e de precarização da formação, reafirmando a tese de que o Novo Ensino Médio paulista tem operado sob a lógica da adaptação funcional ao mercado, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Estudos de Pessoa e Abreu (2020) revelam que o Novotec valoriza competências ajustadas às exigências de ocupações de curta duração, com alta rotatividade e flexibilidade, características centrais da nova morfologia do trabalho. Essa proposta pedagógica, especialmente no curso técnico em Administração, incorpora modelos empresariais horizontalizados, a digitalização dos processos e a formação por competências. O resultado é uma configuração curricular funcional às demandas de produtividade e de redução de custos das empresas, mas limitada em sua capacidade de promover uma formação intelectual mais ampla.

A esse respeito, Jacomini (2022) observa que o programa Inova Educação, ao incluir temas como Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, desarticula o currículo e fragmenta o conhecimento, prejudicando a formação integral dos estudantes.

O Programa Inova Educação, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir de 2019, constitui a principal estratégia de reorganização curricular no contexto da adoção do Novo Ensino Médio paulista.

De acordo com o documento Novo Ensino Médio na prática (São Paulo, 2021), o programa introduz três componentes curriculares obrigatórios — Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação —, com o objetivo declarado de promover o protagonismo juvenil e ampliar a autonomia dos estudantes na construção de seus percursos formativos.

Além disso, prevê a oferta de itinerários formativos organizados por áreas do conhecimento e por formação técnica e profissional, antecipando, no âmbito estadual, diretrizes da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. A proposta do Inova Educação está alinhada a uma lógica de desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à empregabilidade e ao empreendedorismo, articulando-se, assim, à racionalidade neoliberal que orienta as reformas educacionais contemporâneas.

Ao mesmo tempo, segundo Ortega e Militão (2022), essa fragmentação é legitimada por uma pedagogia das competências, que desloca a responsabilidade pela inserção no mercado para o próprio estudante. A lógica empresarial, nesse caso, atua como vetor de precarização do ensino e legitima a ausência do Estado na mediação das desigualdades educacionais.

Almeida (2022) complementa essa crítica ao afirmar que as reformas educacionais têm promovido uma educação instrumentalizada, voltada à empregabilidade imediata, sem garantir o direito à formação crítica. A centralidade de competências como empreendedorismo, autogestão e resolução de problemas no currículo reforça a adesão a um modelo tecnocrático e utilitarista. O Novo Ensino Médio, assim, internaliza as exigências da Indústria 4.0, moldando a formação dos jovens conforme as demandas do capital e esvaziando seu potencial formativo.

Nessa linha, Maia (2022) aponta que o deslocamento do foco da empregabilidade para o empreendedorismo reflete uma mudança estrutural na lógica de formação. Essa orientação exige dos estudantes adaptação constante, autogestão e responsabilização individual, sem enfrentar as contradições e desigualdades do mercado de trabalho. Ao privilegiar uma formação voltada à sobrevivência em contextos precários, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio abandonam o ideal de preparação para o mercado formal e passam a formar sujeitos empreendedores de si mesmos.

Silva e Danza (2022) reforçam essa leitura ao analisar o Projeto de Vida como uma tecnologia de governo. O componente curricular, ao promover discursos de autonomia e autoconhecimento, atua como um instrumento de subjetivação que internaliza valores empresariais como produtividade e adaptabilidade. Assim, a formação escolar deixa de ser um espaço de emancipação e torna-se um campo de conformação às exigências do mercado, aprofundando a visão reducionista da educação como meio exclusivo de inserção econômica.

Essa concepção, segundo Quadros (2020), revela um processo de adaptação da escola à lógica da Indústria 4.0, com ênfase em competências flexíveis e socioemocionais. A reforma educacional impulsionada pelo empresariado valoriza a polivalência, em detrimento de uma formação crítica, promovendo uma educação voltada à competitividade e à produtividade. Nesse cenário, a responsabilidade pela empregabilidade recai sobre o indivíduo, e a função social da escola pública é esvaziada.

Freitas (2022) aprofunda essa crítica ao demonstrar que o protagonismo juvenil e a educação personalizada reforçam o modelo de trabalhador empreendedor, adaptável e autogerenciado. A escolha dos itinerários formativos, longe de representar autonomia real, reproduz a lógica de consumo e individualização das trajetórias escolares. As competências socioemocionais assumem papel central na adequação do sujeito às novas formas de produção, o que intensifica a subordinação da escola aos interesses do capital.

Nesse mesmo sentido, Piolli e Sala (2020) identificam que a inclusão de conteúdos como gestão e empreendedorismo nos itinerários técnicos molda subjetividades empresariais e reforça a responsabilização individual pelo sucesso profissional. A formação técnica passa a ser condicionada por uma perspectiva meritocrática, que ignora as determinações estruturais da desigualdade social e educacional.

Zamat (2020) conclui essa linha de análise ao mostrar que os itinerários formativos e o discurso do protagonismo juvenil funcionam como dispositivos ideológicos de exclusão. A liberdade de escolha apresentada pelas reformas educacionais é ilusória, pois desconsidera os limites impostos pelas desigualdades estruturais. Ao transformar a escola em espaço de preparação funcional ao mercado, as políticas educacionais perdem sua capacidade crítica e emancipadora, reforçando a formação de subjetividades compatíveis com os imperativos contemporâneos do capital.

Diante do exposto, torna-se evidente que as transformações no mundo do trabalho e as novas formas de organização da produção exercem influência direta sobre as políticas de educação profissional implementadas no Novo Ensino Médio paulista. Sob o predomínio da racionalidade neoliberal, tais políticas têm promovido uma tecnificação aligeirada e a flexibilização curricular, orientando a formação escolar

para a adaptação às exigências do mercado, em detrimento de uma perspectiva crítica, omnilateral e integral.

A ênfase em competências operacionais, o incentivo ao empreendedorismo individualizado e a responsabilização do estudante por sua trajetória profissional expressam uma concepção de educação subordinada aos imperativos do capital, típica da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019). Essa lógica reduz o papel da escola à preparação para a empregabilidade imediata, esvaziando suas dimensões política, histórica e cultural, que são centrais para uma formação humana integral (Saviani, 2020). Em lugar de formar sujeitos autônomos e críticos, o modelo vigente tende a produzir uma força de trabalho flexível, adaptável e descartável, ajustada às demandas voláteis do mercado, mas desprovida de instrumentos teóricos e culturais para compreender e transformar a realidade social (Antunes, 2018, 2020a).

Nesse sentido, a atual estruturação do ensino técnico de nível médio no estado de São Paulo pode ser compreendida como parte de uma racionalidade neoliberal que subordina a escola às exigências do mercado e da chamada Indústria 4.0, convertendo a educação em um dispositivo de formação de capital humano (Laval, 2019; Dardot; Laval, 2016). Como argumenta Saviani (2020), esse movimento resulta no esvaziamento da formação geral e na consolidação de uma escola mínima, voltada à adaptação produtiva, o que aprofunda desigualdades educacionais historicamente constituídas.

## 6 O SUCATEAMENTO DA EPT PAULISTA

Este capítulo examina o sucateamento da EPT paulista no contexto do NEM, articulando três frentes indissociáveis: a tecnificação do currículo, com esvaziamento formativo e centralidade da empregabilidade; a reestruturação do trabalho docente, marcada pela flexibilização, por contratações temporárias e por elevada rotatividade; e a expansão quantitativa da oferta, descolada das condições materiais necessárias à formação técnica.

Nos últimos anos, a formação técnica de nível médio passou a conviver com duas dinâmicas distintas: a das Escolas Técnicas Estaduais, caracterizadas por tradição laboratorial e por tempos próprios de planejamento, e a de uma oferta ampliada na rede regular, orientada pela padronização curricular e pela capilaridade territorial.

Nesse contexto, consolida-se um duplo circuito institucional: de um lado, o Centro Paula Souza, com ETECs pressionadas pela deterioração da infraestrutura, por contingenciamentos orçamentários e por vínculos de trabalho intermitentes; de outro, a SEDUC, que massifica itinerários técnicos por meio da padronização curricular, da externalização da infraestrutura e de critérios de provimento mais flexíveis.

Longe de se complementarem, esses circuitos reproduzem e ampliam precariedades: o CPS acumula passivos físicos e fragilização do trabalho docente, enquanto a SEDUC amplia a oferta em bases heterogêneas e de menor densidade formativa, sustentadas por contratos de trabalho temporários. Ao longo do capítulo, evidências normativas, administrativas e empíricas demonstram como essa divisão institucional, em vez de qualificar a EPT, dissemina uma precarização estrutural que recai sobre escolas, professores e estudantes, convertendo a expansão em sinônimo de desmonte.

Neste ponto, faz-se necessário definir o conceito de precarização que orienta esta análise. Não se trata apenas de "más condições de trabalho", mas de uma nova lógica de dominação do capital. Conforme postula Antunes (2018), vivemos a era da "precarização estrutural do trabalho", caracterizada pela perda de direitos, pela instabilidade permanente e pela corrosão da identidade do trabalhador. Na educação, essa precarização se manifesta na intensificação do trabalho docente e na perda de

autonomia pedagógica, transformando o professor em um executor de tarefas padronizadas sob gestão gerencialista.

O NEM tem despertado crescente interesse, seja pelas polêmicas de sua implementação, seja pelos efeitos de esvaziamento curricular decorrentes da reorganização em itinerários formativos. Disciplinas basilares cedem lugar a trilhas profissionalizantes e a componentes como Projeto de Vida, produzindo uma inflexão tecnicista do ensino médio orientada pela Lei nº 13.415/2017 e por normativas estaduais correlatas.

Tais mudanças dialogam com políticas que, segundo Viriato e Lima (2005), resultam do processo de publicização do Estado, uma forma de gestão que inclui coletivos sociais na execução e, por vezes, no financiamento de políticas, mas que, na educação, frequentemente transfere responsabilidades do setor público para o setor privado. Na mesma direção, Saviani (2020) lê o presente como retrocesso e desmonte da educação nacional, articulando três vetores: a crise do capitalismo, os efeitos da pandemia, que não garantiu inclusão digital nem condições de trabalho docente, e a agenda neoliberal avançada na educação.

Em perspectiva histórico-crítica, o NEM materializa uma pedagogia das competências que reconfigura o currículo pela empregabilidade e pela adaptabilidade, preparando jovens para um mercado de trabalho marcado pela precarização e pela plataformização. Nessa moldura, a tecnificação não é um mero ajuste pedagógico, mas um reposicionamento estrutural do ensino médio.

Em relação à pandemia, Saviani (2020) esclarece que os danos à educação são extremamente profundos e que as alternativas propostas durante o período de isolamento mais restritivo não permitiram a inclusão dos menos favorecidos, pois, para tanto, seria necessário garantir que todos tivessem acesso à internet para acompanhar o ensino remoto, bem como que os professores tivessem todo o tipo de assistência necessária. Nesse sentido, o autor conclui que o ensino remoto pode ser utilizado como mais um artifício da privatização da educação, a qual adquire aspecto de mercadoria atrelada à redução de custos.

O autor critica ainda a tentativa de construção de uma nova pedagogia travestida de última novidade, que, na verdade, traz novas roupagens para a pedagogia das competências, a qual está diretamente ligada às questões do neoliberalismo e à sistematização do conhecimento.

Sobre o neoliberalismo e a educação, é possível verificar, no novo ensino médio proposto, várias dessas características apontadas pelo autor, com evidente inclinação para um currículo baseado em competências. Os cursos técnicos pretendem formar jovens empreendedores, preparados para enfrentar uma realidade de desemprego e precarização do trabalho, em que muitas vezes terão de escolher entre a prestação de serviços via plataformas ou empregos com direitos esvaziados e salários baixíssimos.

Essa realidade corrobora a tese de Antunes (2018) de que o sistema educacional passa a formar uma classe trabalhadora que, desprovida de direitos, "agradece" pela oportunidade de ser explorada em jornadas intermitentes e sem proteção social. O desmonte da EPT paulista, portanto, não é um erro de gestão, mas um projeto funcional a essa nova morfologia do trabalho.

### **6.1 ETECs: a síntese do desmonte**

Dada a hipótese de que as políticas neoliberais adotadas pelo governo paulista, orientadas pela redução do papel do Estado e pela lógica de mercado, têm produzido um processo de precarização estrutural da Educação Profissional e Tecnológica, observa-se a consolidação de um duplo circuito institucional. De um lado, encontram-se as ETECs, sob responsabilidade do CPS, historicamente reconhecidas pela qualidade da formação técnica, mas progressivamente submetidas a pressões de contenção de gastos e de reorganização gerencial; de outro, expandem-se os itinerários técnicos do Novo Ensino Médio, sob gestão direta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), caracterizados por rápida ampliação de vagas, contratos docentes flexibilizados e oferta curricular fragmentada (Piolli; Sala, 2020; Pessoa; Abreu, 2020; Jacomini, 2022).

A literatura demonstra que a expansão da educação técnica no âmbito do Novo Ensino Médio ocorre sem a correspondente garantia de infraestrutura, laboratórios, equipamentos e formação docente, produzindo um processo de massificação quantitativa associado à perda de densidade formativa. Para Piolli e Sala (2020), a lógica dos itinerários profissionalizantes tende a converter a formação técnica em um modelo modular, instrumental e voltado à empregabilidade imediata, em detrimento de uma formação integrada e científica. Pessoa e Abreu (2020) mostram que essa racionalidade, no âmbito do Novotec e das políticas paulistas, aprofunda o caráter

utilitarista da educação profissional, subordinando-a às demandas do mercado de trabalho.

No plano empírico, esse quadro tem se materializado em problemas estruturais recorrentes nas unidades do Centro Paula Souza. Reportagem do telejornal SP1 registrou, em 2025, a existência de escolas técnicas estaduais com infiltrações, alagamentos, salas sem ventilação e problemas elétricos, o que exigiu a reorganização emergencial de aulas e atividades pedagógicas (Globo, 2025). Embora situados, esses episódios corroboram as análises acadêmicas sobre a fragilização das condições materiais que sustentam a Educação Profissional, especialmente em uma rede cuja formação depende de laboratórios, oficinas e ambientes técnicos especializados.

De modo semelhante, em fevereiro de 2025, durante uma onda de calor, o próprio Centro Paula Souza autorizou aulas remotas temporárias em ETECs e FATECs em razão da ausência de climatização adequada em parte das unidades, reconhecendo que as condições ambientais inviabilizavam a continuidade regular das atividades presenciais (Métrópolis, 2025). Tal medida evidencia o descompasso entre a expansão da oferta educacional e a sustentação material da rede, sinalizando um processo de desgaste estrutural acumulado.

Esse cenário deve ser interpretado à luz das transformações mais amplas nas políticas educacionais. Como analisa Quadros (2020), a reforma do ensino médio e as políticas de “modernização” da educação têm sido fortemente influenciadas por interesses empresariais e por uma lógica de mercantilização, que desloca recursos públicos para plataformas, projetos de inovação e parcerias privadas. Jacomini (2022) demonstra que, no contexto paulista, o Novo Ensino Médio reforça essa racionalidade ao priorizar mecanismos de gestão por resultados e soluções terceirizadas, enquanto fragiliza as estruturas tradicionais da escola pública. Nesse sentido, o sucateamento das ETECs não se configura como um acidente administrativo, mas como parte de um processo político de reordenamento da educação profissional, que corrói progressivamente a base material de uma formação técnica pública de qualidade.

A massificação da oferta tem ocorrido, em grande medida, por meio de Classes Descentralizadas (CDs) instaladas em equipamentos de terceiros, como escolas municipais e estaduais, o que capilariza vagas, mas externaliza a infraestrutura necessária ao processo formativo. Em maio de 2024, o CPS noticiou que a capital “já conta com um total de 60 unidades de CDs [...] que juntas oferecem 2.015 vagas”, ao

passo que, no Estado, o processo seletivo somava 41.790 vagas no período (Centro Paula Souza, 2024a, 2024b; Governo do Estado de São Paulo, 2024).

A Prefeitura de São Paulo, por sua vez, informa parcerias com o CPS para a oferta de cursos técnicos gratuitos, explicitando que a infraestrutura física é provida pelo ente municipal, enquanto o CPS responde pelos cursos e pela certificação. No mesmo sentido, publicação oficial do Governo do Estado também destaca a abertura de novas extensões de ETECs na capital. Esse arranjo heterogeneiza os padrões de laboratórios e oficinas, quando comparado ao das ETECs plenas, o que ajuda a explicar as dificuldades recorrentes de conforto térmico, manutenção e disponibilidade de ambientes especializados (Prefeitura de São Paulo, 2024; Governo do Estado de São Paulo, 2024).

No eixo da força de trabalho, emerge um padrão de contratação temporária por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS) para Professor de Ensino Médio e Técnico, o que implica rotatividade e intermitência dos quadros. De forma exemplar, diversas ETECs publicaram sucessivas chamadas de PSS em 2025. Tais evidências públicas convergem para um modelo de cobertura contingencial que tensiona o planejamento didático, a integração entre componentes e a consolidação de projetos de curso, dimensões que demandam estabilidade docente e tempo institucional para planejamento colegiado.

A predominância do vínculo temporário via PSS materializa, na docência, o que Antunes (2018) define como a “uberização do trabalho”. O professor torna-se um prestador de serviços *just-in-time*, sem vínculo orgânico com a escola, sem tempo remunerado para planejamento coletivo e sem estabilidade para construir projetos pedagógicos de longo prazo. Essa rotatividade não é apenas um problema trabalhista; é um problema pedagógico central, pois impede a continuidade da relação ensino-aprendizagem necessária à formação técnica.

Em síntese, a triangulação entre sinais de deterioração material, medidas emergenciais de reorganização das aulas por inadequação ambiental, expansão acelerada via classes descentralizadas, com externalização de infraestrutura, e predominância de vínculos temporários via PSS sustenta o argumento central deste capítulo: sem contrapartidas estruturais e sem valorização do trabalho docente, a massificação da EPT tende a culminar na precarização, com currículo esvaziado e docência intermitente, acentuando a dualidade histórica já discutida.

Por fim, convém delimitar a governança institucional: desde 18 de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 67.453, o Governo do Estado transferiu a vinculação do CPS para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (São Paulo, 2023a). A mudança de pasta redefine circuitos decisórios e orçamentários, situando a gestão das ETECs no âmbito da política científico-tecnológica e impactando prioridades e instrumentos de planejamento. Tal marco é relevante para a rastreabilidade de atos e da execução de recursos.

A presente reconfiguração, com sinais de sucateamento e reorganização da EPT, não desloca as ETECs para a SEDUC, mas institui um duplo circuito: de um lado, as ETECs (CPS), cada vez mais pressionadas; de outro, a massificação de itinerários técnicos do NEM sob a SEDUC, que se espalha pela rede com oferta padronizada. Assim, consolidam-se duas frentes que oferecem educação média com habilitações técnicas, mas com governanças distintas e qualidade desigual, reforçando a precarização já evidenciada.

Normas recentes de organização do trabalho docente e arranjos que utilizam espaços de terceiros têm priorizado cobertura e flexibilidade, produzindo ambientes formativos heterogêneos. Esse movimento repercute diretamente no cotidiano das escolas técnicas, já pressionadas por passivos de manutenção e por respostas emergenciais a condições ambientais adversas.

As próximas subseções detalham três frentes que ajudam a compreender esse quadro: dispositivos normativos que flexibilizam atribuições e jornadas em nome da eficiência; modalidades de contratação temporária que elevam a rotatividade e dificultam a continuidade de projetos; e metas de expansão que valorizam números sem assegurar, na mesma medida, infraestrutura, permanência estudantil e tempos institucionais de trabalho.

Considerados em conjunto, esses elementos explicam como a ampliação da oferta, quando não acompanhada de investimento e de planejamento de longo prazo, tende a produzir fragilidades que alcançam tanto a rede comum quanto as próprias escolas técnicas.

## **6.2 Resolução SEDUC nº 74**

A Resolução SEDUC nº 74, publicada em 19 de dezembro de 2023, dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do

Quadro do Magistério na rede estadual de ensino de São Paulo. Embora o documento não trate diretamente do Programa Educação Profissional Paulista, ele estabelece normas e critérios para a atribuição de aulas e classes, incluindo aquelas relacionadas aos itinerários de formação técnica profissional, que são parte integrante do ensino médio paulista. Esta análise destaca como a Resolução reflete práticas neoliberais na reestruturação do ensino médio, especialmente no que diz respeito à tecnificação da educação, à gestão por resultados e à flexibilização do trabalho docente.

O documento estabelece critérios para a atribuição de aulas e classes, incluindo a possibilidade de docentes ministrarem disciplinas fora de sua área de formação, desde que possuam qualificações mínimas. No Artigo 2º, § 4º, afirma-se que:

[...] poderão ser atribuídas aulas de disciplinas decorrentes de outra(s) licenciatura(s) que o docente ou candidato à contratação possua, para constituição/composição de jornada de trabalho, respeitado o direito dos demais titulares de cargo, bem como para carga suplementar de trabalho, observada a necessidade pedagógica da unidade escolar e o perfil do docente (São Paulo, 2023d, p. 2).

Essa flexibilização do trabalho docente, ao permitir que professores ministrem disciplinas fora de sua área de formação, reflete uma lógica neoliberal de otimização de recursos humanos, priorizando a eficiência operacional, em detrimento da especialização e da qualidade do ensino.

A Resolução também aborda a atribuição de aulas relacionadas aos itinerários de formação técnica profissional, que integram o ensino médio paulista. No Artigo 5º, estabelece-se que as aulas dos componentes curriculares de itinerários de formação técnica profissional poderão ser atribuídas a docentes habilitados ou qualificados, incluindo aqueles com “[...] experiência profissional de notório saber [...]”. Além disso, no Artigo 13, afirma-se que os componentes curriculares do itinerário de formação técnica profissional devem ser atribuídos considerando “[...] os critérios indicados na Deliberação CEE nº 207/2022 [...]” (São Paulo, 2023d, p. 3).

A institucionalização do "Notório Saber" representa um ataque direto à profissionalidade docente. Ao equiparar a experiência de mercado à formação pedagógica (licenciatura), o Estado desvaloriza o saber docente específico. Na prática, isso permite que a formação técnica dos jovens seja conduzida por profissionais que, embora dominem a técnica operativa, carecem dos fundamentos

didáticos, psicológicos e sociais necessários ao ensino. Transforma-se a aula em treinamento e o professor em instrutor, esvaziando a dimensão educativa da escola.

Dessa forma, fica evidente a incorporação de práticas neoliberais na educação, com a tecnificação do ensino e a priorização de habilidades técnicas e profissionais, alinhadas às demandas do mercado de trabalho. A inclusão de docentes com “notório saber” também reflete uma tendência de flexibilização das exigências de formação, visando à eficiência e à redução de custos.

A Resolução reforça a gestão por resultados e a eficiência operacional, com a priorização da otimização de recursos humanos e da racionalização de processos. No Artigo 3º, § 1º, estabelece-se que:

[...] após a constituição de jornada de trabalho ou composição de carga horária, o docente poderá completar a carga horária de trabalho até o limite de 36 (trinta e seis) aulas, equivalente a 44 (quarenta e quatro) horas semanais[...] (São Paulo, 2023d, p. 3).

Além disso, no Artigo 15, prevê-se a ampliação da jornada de trabalho com aulas livres da disciplina específica do cargo, desde que respeitado o direito dos demais docentes. Essa lógica de preenchimento da carga horária “até o limite” materializa, no plano concreto, a intensificação do trabalho docente, uma das expressões centrais da precarização no capitalismo contemporâneo. Como analisa Antunes (2018, 2020a), a intensificação, a multifuncionalidade e a fragmentação das tarefas constituem mecanismos típicos da precarização estrutural, que ampliam a extração de valor ao mesmo tempo em que corroem a estabilidade e a identidade profissional do trabalhador. No caso da docência, esse processo se manifesta na polivalência forçada, pela qual o professor é compelido a assumir múltiplas disciplinas, turmas e unidades escolares para compor sua renda, muitas vezes fora de sua área de formação específica.

Assim, os trechos refletem uma preocupação com a produtividade e a eficiência, características marcantes da gestão neoliberal, que busca maximizar o uso dos recursos disponíveis, muitas vezes em detrimento das condições de trabalho dos professores e da qualidade do ensino.

A Resolução também evidencia o foco na formação técnica e profissional, com a atribuição de aulas relacionadas aos itinerários formativos correspondentes. No Artigo 5º, § 1º, estabelece-se que os docentes contratados e candidatos à contratação poderão ter atribuídas aulas dos componentes de itinerários de formação técnica

profissional, desde que estejam classificados em processos seletivos simplificados. Além disso, no Artigo 5º, § 4º, prevê-se a atribuição de aulas a candidatos com "experiência profissional de notório saber" (São Paulo, 2023d, p. 6).

Esses trechos demonstram uma visão instrumental da educação, voltada para a formação de mão de obra qualificada, em consonância com as demandas do setor produtivo, característica central das políticas neoliberais.

A Resolução SEDUC nº 74 evidencia a presença de práticas neoliberais na reestruturação do ensino médio paulista, com destaque para a flexibilização do trabalho docente, a tecnificação da educação, a gestão por resultados e o foco na formação técnica e profissional. Esses elementos reforçam a tese de que o neoliberalismo tem influenciado significativamente as políticas educacionais no estado de São Paulo, reconfigurando o ensino médio em direção a uma lógica mais instrumental e alinhada às demandas do setor produtivo.

### **6.3 Contratação temporária de docentes**

A precarização da EPT de nível médio no estado de São Paulo manifesta-se não apenas na organização curricular, mas também nas políticas de gestão de pessoal docente. Um exemplo emblemático dessa dinâmica é o edital do Processo Seletivo Simplificado promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a contratação temporária de professores voltados ao ensino técnico (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024). O referido documento estabelece diretrizes para a formação de um cadastro de reserva de docentes que atuarão nos itinerários de formação técnica profissional do NEM paulista, revelando aspectos estruturais diretamente associados ao desmonte e à precarização da EPT.

Em primeiro lugar, a natureza da contratação é temporária, regida pela Lei Complementar nº 1.093/2009, sem garantia de continuidade ou de estabilidade no vínculo de trabalho. Tal condição promove a rotatividade dos profissionais, enfraquecendo os vínculos pedagógicos e institucionais e dificultando a consolidação de um projeto educativo consistente. A docência, nesse modelo, é tratada como serviço eventual e técnico, desvinculada do papel formador e reflexivo atribuído à profissão docente.

Outro aspecto alarmante é a flexibilização dos critérios de formação exigidos para a atuação na EPT. O edital admite, além de licenciados, graduados sem

formação pedagógica específica, especialistas com cursos *latu sensu* de curta duração (mínimo de 120 horas), técnicos de nível médio com experiência profissional e até indivíduos com graduação incompleta.

Essa abertura indiscriminada materializa um processo de desprofissionalização do magistério, ao equiparar formações técnicas parciais ou experiências práticas à licenciatura plena, deslegitimando o caráter científico, pedagógico e político da docência. Como argumenta Saviani (2009, 2020), o trabalho educativo não se reduz ao domínio de conteúdo ou de habilidades operacionais, pois envolve a mediação sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos, exigindo formação pedagógica sólida e intencionalidade formativa. Ao sustentar, implicitamente, que “para ensinar basta saber fazer”, a política educacional reforça uma visão tecnicista e instrumental da docência, convertendo o professor em mero executor de procedimentos.

Tal amplitude de possibilidades evidencia a desvalorização da formação docente e o enfraquecimento do conhecimento pedagógico como requisito essencial para o ensino, sobretudo no contexto da formação técnica de jovens. Adicionalmente, a remuneração prevista baseia-se em subsídio proporcional à carga horária atribuída, podendo variar entre 25 e 40 horas semanais, sem garantia de jornada plena. Essa lógica flexibiliza também a remuneração, tornando os rendimentos incertos e submetidos à lógica da gestão por resultados e da eficiência operacional.

Essa instabilidade de jornada e de rendimento reflete o que Antunes (2020b) classifica como a “uberização” do trabalho, agora expandida para o serviço público. O professor da EPT paulista torna-se um trabalhador *just-in-time*, disponível para a demanda imediata da escola, mas descartável ao final do contrato ou do ano letivo. Cria-se a figura do “professor-horista” desprovido de direitos de carreira, cuja sobrevivência depende da autoexploração e da aceitação de condições degradantes de trabalho. Isso revela a adoção de um modelo contratual que se aproxima da informalidade e da terceirização, ainda que mantido sob o guarda-chuva da administração pública.

Por fim, o processo seletivo em si revela traços de verticalização e tecnocracia, com centralização na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e provas padronizadas por eixos formativos, reforçando uma lógica gerencialista e descontextualizada, típica de modelos neoliberais de gestão pública. A criação de um amplo cadastro de reserva,

sem previsão de chamadas efetivas, aponta ainda para a ausência de planejamento de longo prazo e para o uso contingencial da força de trabalho docente.

Dessa forma, o edital analisado expressa com clareza o processo de desresponsabilização do Estado quanto à consolidação de uma política pública de valorização e estruturação da EPT. A prevalência de vínculos precários, a fragilidade da formação docente exigida e a instabilidade profissional revelam uma política educacional orientada pela lógica da contenção de gastos e da flexibilização, em consonância com os princípios do neoliberalismo. Assim, constata-se que tais práticas contribuem significativamente para a precarização e o desmonte da EPT paulista, como sustenta o quarto objetivo específico desta pesquisa.

#### **6.4 A expansão da EPT como estratégia de precarização: uma leitura das metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação**

A análise das políticas educacionais contidas nas Metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação de São Paulo aprofunda a compreensão dos mecanismos pelos quais o Estado tem promovido o desmonte e a precarização da EPT, em consonância com os pressupostos neoliberais que estruturam a reconfiguração do ensino médio.

No caso da Meta 11, voltada especificamente à ampliação da oferta da EPT de nível médio, o documento propõe como objetivo a elevação de 50% nas matrículas, sendo que ao menos metade dessa expansão deveria ocorrer no segmento público (São Paulo, 2018b). No entanto, o relatório que monitora essa meta adota uma abordagem essencialmente quantitativa, desconsiderando os aspectos qualitativos fundamentais para a garantia do direito à educação com equidade e dignidade. A ênfase nos percentuais de crescimento encobre a realidade de cursos implementados de forma fragmentada, com infraestrutura precária e profissionais contratados em condições instáveis.

Aqui se revela a estratégia central do desmonte: o cumprimento da meta ocorre pela via do menor custo. Para atingir os 50% de expansão, o Estado não construiu novas ETECs com laboratórios (modelo CPS), mas “tecificou” escolas regulares da SEDUC por meio do Novotec, muitas vezes sem nenhuma infraestrutura específica. Troca-se a expansão da qualidade pela inflação dos números. O aluno é matriculado

como "técnico" para fins estatísticos, mas sua formação real carece da materialidade que a EPT exige.

Além disso, o crescimento expressivo das matrículas na rede estadual, a partir de 2015, ocorre sem a devida menção às condições pedagógicas e materiais que sustentam essa expansão (São Paulo, 2018b). A ausência de políticas de permanência, de valorização docente e de investimento estrutural revela uma estratégia que atende a metas burocráticas, mas não promove uma efetiva democratização da formação técnica de qualidade. Tal lógica é coerente com a racionalidade gerencialista, que prioriza resultados estatísticos, enquanto mantém inalteradas as desigualdades estruturais que historicamente atravessam a EPT no Brasil.

No caso da Meta 10, referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se uma relação direta com a oferta da EPT integrada à EJA, especialmente no nível médio. No entanto, o próprio relatório reconhece a baixa expressão da EPT nessa modalidade, revelando um quadro de negligência histórica (São Paulo, 2018a). As iniciativas existentes são pontuais, concentradas em redes com menor capacidade técnica e orçamentária, o que compromete a função emancipadora da EJA e a reduz a uma estratégia de compensação social mínima. Isso reforça a tese de que o Estado atua de modo seletivo, destinando aos grupos historicamente marginalizados uma formação voltada à inserção precária no mercado, sem compromisso com a transformação estrutural de suas condições de vida.

Tanto na Meta 10 quanto na Meta 11, observa-se que a ampliação do acesso à EPT é promovida sob um modelo que desconsidera a necessidade de formação integral, a valorização dos educadores e a articulação crítica com o mundo do trabalho. A expansão quantitativa, quando desvinculada de políticas de qualidade e justiça social, opera como forma de mascaramento da precarização e legitima a lógica neoliberal de contenção de gastos, transferência de responsabilidades e adaptação funcional dos sujeitos à instabilidade do mercado (São Paulo, 2018a, 2018b).

Esses documentos, portanto, não apenas ilustram a falta de compromisso com uma política pública de EPT orientada pelo princípio da formação omnilateral, como também confirmam a hipótese central desta pesquisa: a reestruturação da EPT paulista, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, vem sendo conduzida por práticas que aprofundam a precarização e esvaziam o caráter emancipador da educação pública.

A análise das normativas recentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo evidencia, de forma concreta, como as políticas neoliberais têm se materializado na precarização da EPT. A articulação entre instrumentos como a Resolução SEDUC nº 74/2023 e o edital do Processo Seletivo Simplificado de 2024 revela uma estratégia mais ampla, que não se limita ao conteúdo curricular, mas avança sobre as formas de contratação, organização e gestão do trabalho docente.

A lógica que sustenta essas normativas é marcada por uma combinação entre flexibilização das exigências de formação, ampliação do controle administrativo e redução de custos operacionais. Em lugar de políticas que valorizem a carreira docente e garantam a qualidade da formação profissional, observa-se o fortalecimento de mecanismos de substituição de professores qualificados por mão de obra mais barata e menos estável, com base em critérios que desconsideram a complexidade do trabalho educativo.

Essa perspectiva instrumentaliza a educação profissional, subordinando-a aos interesses imediatos do mercado e esvaziando seu potencial formativo mais amplo. A ampliação de vagas e de itinerários técnicos, longe de representar um avanço, tem ocorrido de forma precarizada, com sobrecarga de trabalho, contratos instáveis e desresponsabilização do Estado quanto à oferta de condições adequadas para o ensino.

Nesse mesmo sentido, os documentos de monitoramento das Metas 10 e 11 do Plano Estadual de Educação de São Paulo confirmam que a expansão da EPT tem ocorrido sob critérios essencialmente quantitativos. A Meta 11, ao propor o aumento de 50% das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, concentra sua análise em números absolutos de crescimento, desconsiderando os desafios estruturais, as condições docentes e a permanência dos estudantes (São Paulo, 2018b). Já a Meta 10 evidencia a fragilidade das políticas voltadas à EJA integrada à EPT, revelando um cenário de baixa efetividade e ausência de articulação estratégica para garantir o direito à formação profissional crítica e emancipadora (São Paulo, 2018a).

Ambas as metas revelam o predomínio de uma lógica gerencial, marcada pelo foco em indicadores, pela fragmentação da formação e pela ausência de políticas de valorização dos profissionais da educação. Assim como as normativas recentes da SEDUC, os documentos do Plano Estadual de Educação reforçam o caráter seletivo e excludente das políticas educacionais voltadas à juventude trabalhadora,

promovendo uma formação rápida e funcional, em detrimento de uma educação integral e transformadora.

Pode-se afirmar, portanto, que a precarização da EPT no estado de São Paulo é resultado de um projeto coerente. Ao estrangular o Centro Paula Souza, precarizar o vínculo docente na SEDUC e cumprir metas de expansão apenas no papel, o Estado de São Paulo materializa o que Saviani define como o “desmonte da educação nacional”. O NEM paulista não opera uma renovação, mas uma reconfiguração regressiva que oferece à juventude trabalhadora uma formação aligeirada, preparando-a não para o futuro tecnológico, mas para a servidão precária do presente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre esta tese retomam o problema que a orientou desde o início: compreender de que modo a reestruturação do ensino médio paulista, sob a égide da Lei nº 13.415/2017 e de normativas estaduais posteriores, incide sobre a EPT, produzindo uma expansão quantitativa que, desprovida de contrapartidas estruturais, redundando em precarização do trabalho docente e esvaziamento curricular.

O percurso analítico demonstrou que a tecnificação do currículo, o gerenciamento por resultados, a flexibilização dos vínculos de trabalho e a expansão acelerada sem base material reeditam, no presente, a dualidade histórica da escolarização brasileira, destinando às classes populares uma formação instrumental e rápida, sem preocupação com o aspecto omnilateral.

No primeiro movimento, a tese consolidou um arco teórico-crítico que permitiu realizar leituras e construir argumentos sobre as verdadeiras intenções da reforma. Dessa forma, recuperou-se a centralidade do trabalho como princípio educativo e a defesa da educação politécnica, isto é, de uma formação orientada ao domínio dos fundamentos científicos das técnicas e à articulação entre trabalho, ciência, cultura e política.

Elucidaram-se as metamorfoses do trabalho no capitalismo contemporâneo — intermitência, plataformização e desproteção social — como horizonte que reconfigura demandas educativas e retira do trabalhador estabilidade e sentido. Finalmente, incorporou-se a noção de razão neoliberal como uma lógica que não se limita ao econômico e coloniza a vida social, incluindo a escola, difundindo dispositivos de responsabilização individual, performatividade e competição. Esse referencial não foi apenas uma moldura; operou como chave de leitura para conectar currículo, trabalho docente, infraestrutura e políticas públicas, construindo um quadro explicativo próprio para a EPT paulista em tempos de reforma.

Em continuidade, o exame da dualidade histórica da EPT evidenciou a permanência de clivagens que, ao longo do século XX, reservaram às juventudes trabalhadoras um circuito formativo mínimo, instrumental e barato. Essa recuperação histórica não teve propósito meramente memorialista; ela ofereceu o padrão contra o qual se puderam cotejar as transformações atuais, mostrando que, sem investimento material e valorização do trabalho docente, toda massificação da EPT tende a repetir, sob novas roupagens, os antigos mecanismos de seletividade social.

A análise das políticas de reestruturação do ensino médio paulista demonstrou que a pedagogia das competências e a ênfase no protagonismo e no projeto de vida redesenham o currículo pela empregabilidade, comprimindo a formação geral e deslocando ao estudante a responsabilidade por resultados que, em grande medida, dependem de condições sociais e institucionais. Dessa forma, os itinerários formativos funcionam como tecnologias de governança, fragmentam a organização do conhecimento, flexibilizam a docência e, ao mesmo tempo, oferecem à rede indicadores manejáveis para fins de gestão por metas.

Esse quadro teórico-histórico encontrou sustentação empírica no capítulo final, quando se reuniram evidências de deterioração material em escolas técnicas e de tecnificação do ensino médio em geral. Essa questão compõe um duplo circuito público: de um lado, as ETECs, sob a gestão do CPS, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação; de outro, os itinerários técnicos do NEM espalhados pela rede estadual sob a pasta da SEDUC.

A coexistência desses arranjos, com marcos administrativos, métricas e ritmos próprios, ajuda a explicar o descompasso entre acesso e qualidade, planejamento e execução, e formação integral e treinamento para o imediato.

Do ponto de vista das contribuições, a tese procura oferecer uma leitura articulada do NEM paulista a partir da relação entre currículo, trabalho docente, condições materiais e desenho institucional da Educação Profissional e Tecnológica. Ao mobilizar referenciais de Saviani, Antunes, Dardot e Laval, o estudo busca situar a EPT no interior das transformações mais amplas do trabalho e das políticas educacionais contemporâneas.

Ao longo da análise, a precarização é examinada em diferentes planos: a organização do conhecimento, as relações de trabalho docente, as condições materiais de funcionamento das escolas e os arranjos institucionais que estruturam a oferta, permitindo identificar como esses elementos se combinam no contexto paulista. Essa abordagem possibilita compreender a precarização não como um fenômeno pontual, mas como um processo que se manifesta de forma articulada na política educacional.

Por fim, a tese reúne e analisa um conjunto de documentos normativos e administrativos recentes, além de registros públicos, que permitem caracterizar o momento atual da EPT paulista, marcado pela ampliação da oferta, pela flexibilização das formas de provimento docente e pela padronização curricular. Esses elementos,

considerados em conjunto, contribuem para evidenciar as tensões e contradições que atravessam a implementação do Novo Ensino Médio na formação técnica de nível médio.

Os resultados alcançados apontam, de modo convergente, para a tecnificação e a fragmentação curricular, para a precarização do trabalho docente por meio de vínculos temporários, atribuições fora da área e ampliação de cargas, e para a insuficiência de ambiência escolar adequada. Em termos propositivos, é possível reafirmar que, sem carreira docente estruturada e valorizada, sem infraestrutura pedagógica robusta e sem integração curricular orientada por fundamentos científicos, a expansão tende a consolidar a precarização em lugar da democratização.

No plano do referencial teórico — e aqui se insere a contribuição específica desta tese para a construção conceitual do campo —, mostrou-se que a categoria de educação politécnica, tal como formulada por Saviani, pode operar como critério de suficiência formativa para julgar políticas e arranjos institucionais; que as metamorfoses do trabalho analisadas por Antunes não são um pano de fundo, mas condicionantes concretos da forma escolar que se pretende; e que a razão neoliberal tematizada por Laval fornece o vocabulário adequado para compreender como dispositivos aparentemente pedagógicos funcionam, na prática, como instrumentos de governança e responsabilização.

Ao articular essas três frentes, a tese constrói um referencial de análise que pode ser mobilizado para a leitura de outras políticas e reformas educacionais, permitindo examinar seus efeitos para além dos enunciados formais de intenção.

Há, entretanto, limites a reconhecer: o estudo privilegiou o exame normativo e evidências públicas recentes, o que impede, por ora, mensurar com precisão o efeito das mudanças sobre aprendizagem, permanência e inserção ocupacional, bem como dimensionar, em série histórica, o hiato entre dotação/execução orçamentária e necessidades de manutenção e investimento pedagógico. Dessa forma, identifica-se a oportunidade de outras pesquisas que possam realizar esse levantamento.

Por isso, como desdobramento imediato, é possível idealizar um programa de continuidade com dois movimentos articulados: de um lado, uma avaliação longitudinal e comparativa que acompanhe os estudantes em ETECs e em itinerários técnicos do NEM, com indicadores de aprendizagem, permanência, trajetória ocupacional e continuação de estudos; de outro, a construção de séries históricas

sobre financiamento e vínculos de pessoal, possibilitando estimar o “gap de infraestrutura” e os efeitos sistêmicos da temporalidade docente.

Em síntese, o que se demonstrou ao longo da tese é que o Novo Ensino Médio e seus desdobramentos normativos não inauguram um projeto de escola média renovada, mas reencenam, sob o léxico da modernização e da empregabilidade, a velha clivagem entre formação mínima para muitos e formação densa para poucos. Recolocar o trabalho como princípio educativo, reconstruir a carreira docente e financiar a infraestrutura pedagógica não são reivindicações corporativas; são condições de possibilidade para que a escola pública volte a operar como espaço de formação integral, crítica e igualitária, capaz de enfrentar as exigências do presente sem renunciar ao horizonte emancipador que fundamenta, historicamente, o direito à educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações**. 2022. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/30840>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do Ensino Médio no Brasil República: Implicações e Contradições. In: Azevedo, José Clóvis de; Reis, Jonas Tarcísio. (org.) **Ensino Médio: Projetos em Disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.
- ALVES, Catharina Edna Rodriguez. Fernando Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 1, p. 37-52, Jan./Jun. 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Boitempo, 2020a.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo. (org.) **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020b. p. 1-27.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.
- BRASIL. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC**. Submete proposta de alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 15 set. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Exm-MP-746-16.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm-MP-746-16.pdf). Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Revogada. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, regulamentando a reforma do ensino médio e a flexibilização curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/L13415.htm). Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Capital terá cinco novas classes descentralizadas de Etecs no segundo semestre.** São Paulo, 14 maio 2024a. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/capital-tera-cinco-novas-classes-descentralizadas-de-etecs-no-segundo-semester/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA. **Prorrogado prazo de inscrição para o Vestibulinho das Etecs.** São Paulo, 8 maio 2024b. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/prorrogado-prazo-de-inscricao-para-o-vestibulinho-das-etecs/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

CINTRA, Silvia Beltrane. **O Programa Novotec e a reforma do ensino médio no Estado de São Paulo.** 2022. 1 recurso online (100 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6827>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE 207/2022:** fixa diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica no sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2022-207-processo-2022-128/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juares da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio?. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 4, p. 1574-1602, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55052>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. Education 4.0: Technological revolution or disguised threat? **ARACÊ**, 2025. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/398883708\\_EDUCATION\\_40\\_TECHNOLOGICAL\\_REVOLUTION\\_OR\\_DISGUISED\\_THREAT](https://www.researchgate.net/publication/398883708_EDUCATION_40_TECHNOLOGICAL_REVOLUTION_OR_DISGUISED_THREAT). Acesso em: 11 jan. 2026.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sonia Fleury (org.). **Reforma sanitária: em busca de uma teoria**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2006. p. 47-60.

DAINOTTO, Roberto. Filosofia da práxis. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

D'ÁVILA, Cristina *et al.* **Ecos do neotecnicismo neoliberal sobre o currículo na educação básica**. Pesquisa em Educação, Santos, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/1390/1068/3675>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 29 – 55.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020133, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1537. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1537>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FAVALLI, Marcelo Augusto. **Profissões do futuro: Quarta Revolução Industrial e a capacitação de mão de obra com base no modelo suíço-germânico**. 2021. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/26088>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362018000401176&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362018000401176&script=sci_abstract). Acesso em: 11 jun. 2023.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. Politecnicia. In: RAMOS, Marise; SAVIANI, Dermeval; KÜSTER, Leôncio (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2018. p. 531-533. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Tiago Barreiros de. **Ensino médio personnalité: prestidigitations do capital na educação pública**. 2022. 1 recurso online (195 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3842>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica/a\\_formacao\\_do\\_cidadao\\_produtivo\\_a\\_cultura\\_de\\_mercado\\_no\\_ensino\\_medio.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf). Acesso em: 08 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Gramsci: a historicidade da filosofia da práxis e a educação. In: (Org.) MACHADO, Maria Margarida. **Ler Gramsci para pensar a política e a educação**. Goiânia: Scotti, p. 155-185, 2020.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GLOBO. **SP1 – Falta de manutenção e estrutura dentro das escolas técnicas do estado de São Paulo**. Rio de Janeiro, 7 mar. 2025. (Vídeo, 6 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/13400195/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GOMES, Juliana Alexandre Soares. **A regulação das políticas de educação profissional e técnica: análise documental das políticas de responsabilização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza–CEETEPS**. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cesuca.edu.br/jspui/handle/123456789/4277>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72 – 96.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Cidade de São Paulo terá cinco novas extensões de Etecs no segundo semestre**. São Paulo, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/cidade-de-sao-paulo-tera-cinco-novas-extensoes-de-etecs-no-segundo-semester/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 11 jun. 2023.

LA PORTA, Lelio. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

LIMA, José Roberto. **Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional**. 2019. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/289>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MAIA, Amanda Campos. **O novo ensino médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo**. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12608>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MÉTRÓPOLES. **Centro Paula Souza libera aulas remotas contra calor em Etecs e Fatecs**. São Paulo, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/centro-paula-souza-aulas-remotas-calor>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MINA, Ana Clara Fossaluzza Vidal. **DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: a constituição federal e as concepções dos programas educacionais**. 2017 Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12608>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, José Damiro de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 485-497, abr./jun. 2012.

MOURA, Suzana Cristina Andrade. **O novo ensino médio de 2017: Avanços e retrocessos na educação básica e as pesquisas sobre esse nível de ensino**. 2022. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2214>. Acesso em: 11 jun. 2023.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 9-40, 2000.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes. O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27030-27030, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: A Era Vargas. **História da Educação**, Unesp/Univesp, 2005, p. 61-74.

PESSOA, Monique Rufino Silva; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **“QUALIFICAR COM EMPREGO É INTEGRALIZAR E POTENCIALIZAR O PROCESSO”**: ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69717>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**, São Paulo, 8 (22), p. 181-184, 1994.

PINTO, Samilla Nayara Dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, n. 127, p. 69-86, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; CINTRA, Sílvia Beltrane. A ATUAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO. X Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no **Tempo Presente-Estado**, p. 24. Uberlândia, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ana-Gleysce-Brito/publication/361300137\\_Simposio\\_internacional\\_O\\_Estado\\_e\\_as\\_politicas\\_educacionais\\_no\\_tempo\\_presente\\_-\\_Estado\\_neoliberal\\_e\\_retrocessos\\_democraticos/links/62a95074416ec50bdb275815/Simposio-internacional-O-Estado-e-as-politicas-educacionais-no-tempo-presente-Estado-neoliberal-e-retrocessos-democraticos.pdf#page=25](https://www.researchgate.net/profile/Ana-Gleysce-Brito/publication/361300137_Simposio_internacional_O_Estado_e_as_politicas_educacionais_no_tempo_presente_-_Estado_neoliberal_e_retrocessos_democraticos/links/62a95074416ec50bdb275815/Simposio-internacional-O-Estado-e-as-politicas-educacionais-no-tempo-presente-Estado-neoliberal-e-retrocessos-democraticos.pdf#page=25). Acesso em: 11 jun. 2023.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **CEUs de São Paulo possuem cerca de 1.500 vagas para cursos técnicos gratuitos (convênio com CPS)**. São Paulo, 2024. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/web/jacana\\_tremembe/w/noticias/140612](https://www.prefeitura.sp.gov.br/web/jacana_tremembe/w/noticias/140612). Acesso em: 12 ago. 2025.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. 1 recurso online (160 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638811>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

ROSS, E. Wayne; GIBSON, Rich (org.). **Neoliberalism and education reform**. Cresskill: Hampton Press, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/265050471\\_Neoliberalism\\_and\\_Education\\_Reform](https://www.researchgate.net/publication/265050471_Neoliberalism_and_Education_Reform). Acesso em: 10 jan. 2026.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: ENAP, 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, Marcos Antônio. **A tecnificação das Ciências Humanas nas políticas curriculares do ensino médio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 105, n. 270, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ctG83PLYGHGWKV7WyyLP7Qk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 67.453, de 18 de janeiro de 2023**. Transfere a vinculação do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, 2023a. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67453-18.01.2023.html>>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 37, de 30 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a organização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica no sistema estadual de ensino de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Editais do Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: SEDUC-SP, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Meta 10: Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo: SEE-SP, 2018a. Disponível em: [https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1\\_Meta%2010.pdf](https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1_Meta%2010.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Meta 11: Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: SEE-SP, 2018b. Disponível em: [https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1\\_Meta%2011.pdf](https://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/PDF1_Meta%2011.pdf). Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Novo Ensino Médio na prática: Programa Inova Educação**. São Paulo: SEE-SP, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC – 35, de 18 de agosto de 2023**. Institui o Programa “Educação Profissional Paulista”, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento nas Escolas Estaduais de Ensino Médio da rede, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2023c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oOsybA6k4E0ZwGvRxugwplnOLUgSv31R/view>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC – 74, de 19 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2023d. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-74-de-19-12-2023-dispoe-sobre-o-processo-anual-de-atribuicao-de-classes-e-aulas-ao-pessoal-docente-do-quadro-do-magisterio-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 12 jan. 2023

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v. 12, n. 34 p. 152-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 30 out. 2021

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Diovana Aparecida Carvalho da; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel. Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 211-225, 2022.

Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7205>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVEIRA, Suleny Maria. **ESTUDO DE CASO SOBRE UMA APROXIMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**. 2021. Dissertação de Mestrado - Instituto Federal Goiano, CERES-GO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2238>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, Ana Lúcia Santos. **Mecanismos de privatização na/da educação brasileira: uma reflexão necessária**. Portal Cedes, 2019. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/portal/article/view/227/112>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOUZA, Carlos Fabiano de. NOVO ENSINO MÉDIO: DERIVA DE SENTIDOS EM UMA PROPAGANDA TELEVISIVA DO GOVERNO FEDERAL. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, p. 469-490, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/qpHtLhMB8bZcLWkz4rRbKgG/?format=html>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, p. 123-140, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/3nrp9k9J4V8JLZrJyLTNbLP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TEPEDINO, Alice Mara. **Projeto de vida**: perspectiva dos professores que atuam no ensino médio nas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo - ETECS. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/handle/123456789/4546>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca; FALCÃO, Nádia Maciel. A educação profissional técnica integrada ao ensino médio, à política de acompanhamento de egresso e à juventude: diálogos possíveis? **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 38, n. 1, e111921, 2022.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; LIMA, Antonio Bosco de. Reforma do estado e da educação profissional. **Revista Faz. Ciência/UNIOESTE**, v. 7, n. 1, p. 203-221, 2005.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?**. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.48.2020.tde-30092020-173142. Acesso em: 2023-04-23.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. p. 17-41. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005.

## APÊNDICE A

**Quadro 1** – Detalhes dos trabalhos científicos pesquisados

	Procedência	Título	Autor	Ano de publicação	Tipologia
1	Google Acadêmico	Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura	DA SILVA, Diovana Aparecida Carvalho; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel	2022	Artigo
2	Google Acadêmico	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e perspectivas na formação docente	DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido.	2021	Artigo
3	Google Acadêmico	Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio?	CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina	2022	Artigo
4	Google Acadêmico	Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios	SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira	2020	Artigo

5	Google Acadêmico	ESTUDO DE CASO SOBRE UMA APROXIMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	SILVEIRA, Suleny Maria	2021	Dissertação
6	Google Acadêmico	Projeto de vida: perspectiva dos professores que atuam no ensino médio nas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo - ETECS.	TEPEDINO, Alice Mara.	2022	Dissertação
7	Google Acadêmico	A ATUAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO	PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; CINTRA, Sílvia Beltrane.	2021	Artigo
8	Google Acadêmico	Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional.	LIMA, José Roberto.	2019	Dissertação
9	Google Acadêmico	O novo ensino médio de 2017: Avanços e retrocessos na educação básica e as pesquisas sobre esse nível de ensino.	MOURA, Suzana Cristina Andrade.	2022	Tese
10	Google Acadêmico	“QUALIFICAR COM EMPREGO É INTEGRALIZAR E POTENCIALIZAR O PROCESSO”: ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	PESSOA, Monique Rufino Silva; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura.	2020	Artigo

11	Google Acadêmico	Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país.	JACOMINI, Márcia Aparecida.	2022	Artigo
12	Google Acadêmico	O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO	ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes.	2022	Artigo
13	Google Acadêmico	Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações.	ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de.	2022	Tese
14	Google Acadêmico	O novo ensino médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo.	MAIA, Amanda Campos.	2022	Dissertação
15	Google Acadêmico	Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo.	JACOMINI, Márcia Aparecida.	2022	Artigo
16	Google Acadêmico	A regulação das políticas de educação profissional e técnica: análise documental das políticas de responsabilização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza– CEETEPS.	GOMES, Juliana Alexandre Soares.	2022	Dissertação
17	Google Acadêmico	Profissões do futuro: Quarta Revolução Industrial e a capacitação de mão de obra com base no modelo suíço-germânico.	FAVALLI, Marcelo Augusto.	2021	Dissertação

18	Scielo	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral.	WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da.	2022	Artigo
19	Scielo	Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro.	PINTO, Samilla Nayara Dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes.	2021	Artigo
20	Scielo	NOVO ENSINO MÉDIO: DERIVA DE SENTIDOS EM UMA PROPAGANDA TELEVISIVA DO GOVERNO FEDERAL	SOUZA, Carlos Fabiano de.	2020	Artigo
21	Scielo	Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.	COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da.	2019	Artigo
22	Scielo	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017.	CORTI, Ana Paula.	2019	Artigo
23	Scielo	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio.	FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda.	2018	Artigo
24	Scielo	Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio.	SOUZA, José dos Santos.	2018	Artigo
25	Scielo	Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação.	SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel.	2022	Artigo

26	Unicamp	A influência do empresariado na reforma do ensino médio.	QUADROS, Sérgio Feldemann de.	2020	Dissertação
27	Unicamp	DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: a constituição federal e as concepções dos programas educacionais.	MINA, Ana Clara Fossaluzza Vidal.	2017	TCC
28	Unicamp	Ensino médio personnalité: prestidigitações do capital na educação pública.	FREITAS, Tiago Barreiros de.	2022	Dissertação
29	Unicamp	O Programa Novotec e a reforma do ensino médio no Estado de São Paulo.	CINTRA, Silvia Beltrane.	2022	Dissertação
30	Unicamp	Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional.	PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro.	2020	Artigo
31	USP	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?.	ZAMAT, Elisa Maria Machado.	2020	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 2 – Objetivos dos trabalhos selecionados**

---

**Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio:** uma revisão sistemática de literatura.

DA SILVA, Diovana Aparecida Carvalho; PASQUAL, Franciele Mariani; BLASZKO, Caroline Elizabel.

Tem como objetivo identificar as abordagens sobre o Novo Ensino Médio em trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2022.

Palavras-chaves: Educação Básica, Ensino Médio, Políticas Educacionais, Reformulações.

---

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:** desafios e perspectivas na formação docente.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido.

O artigo tem por objetivo refletir a partir de uma contextualização histórica e legal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobre os desafios e as perspectivas na formação de seus profissionais.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação de professores. Desafios na formação docente.

---

**Contribuições para o estado da arte:** O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio?

CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. O objetivo do artigo é identificar e analisar os estudos acadêmicos publicados na área da Educação sobre a reforma do EM que foi impulsionada pela Lei 13.415/2017, e contribuir com a produção do estado da arte dessa temática.

Palavras-chave: ensino médio; reforma do ensino médio; Lei 13.415/2017; estado da arte.

---

**Ensino médio e projeto de vida:** possibilidades e desafios.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira.

O artigo tem como objetivo analisar a temática Projeto de vida como componente curricular obrigatório na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio a fim de analisar possibilidades de inserção dessa temática nesse nível de ensino.

Palavras-chave: projeto de vida; juventude; ensino médio; BNCC; Reforma do ensino médio.

---

**ESTUDO DE CASO SOBRE UMA APROXIMAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOTURNO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.** SILVEIRA,

Suleny Maria.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como professores e alunos do Novo Ensino Médio Noturno percebem a Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente relacionado à formação omnilateral.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio Noturno; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Omnilateral.

---

**Projeto de vida:** perspectiva dos professores que atuam no ensino médio nas escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo - ETECS. TEPEDINO, Alice Mara.

O objetivo geral do estudo é investigar por meio das narrativas dos professores como os projetos de vida estão sendo trabalhados nas diferentes disciplinas do Ensino Médio com habilitação profissional.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Narrativas. Pesquisa (Auto)biográfica. Projeto de vida.

---

## **A ATUAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO.**

PORELLI, Ana Beatriz Gasquez; CINTRA, Sílvia Beltrane.

O artigo pretende descrever as ações iniciais de implementação da Reforma do Ensino Médio (2017 - 2021) no Estado de São Paulo desenvolvidas pelo Centro Paula Souza (CPS), tanto no interior de suas Escolas Estaduais Técnicas (Etecs), como na oferta para a rede estadual de ensino regular do V Itinerário Formativo, correspondente à formação técnica e profissional.

**Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio:** o que pensam profissionais da educação profissional.

LIMA, José Roberto.

O objetivo principal da pesquisa foi identificar as novas demandas criadas com a implementação da reforma do Novo Ensino Médio, tendo em vista as contingências as quais influenciaram os processos de implementação. Palavras Chave: Educação Profissional. Novo Ensino Médio. Implementação de Políticas Públicas. Políticas Públicas Educacionais.

**O novo ensino médio de 2017:** Avanços e retrocessos na educação básica e as pesquisas sobre esse nível de ensino.

MOURA, Suzana Cristina Andrade.

Os objetivos da pesquisa são investigar a reforma nacional do ensino médio de 2017, expor a trajetória educacional brasileira e dados acerca do ensino médio no século XXI, examinar o contexto histórico e político da promulgação da lei, comparar dados de pesquisas realizadas entre 2011 e 2016 sobre o ensino médio brasileiro e as alterações da nova legislação, e discutir sobre as modificações definidas para o ensino médio em 2017.

Ensino médio; Reforma; Política pública; Pesquisas; Dados educacionais

**“QUALIFICAR COM EMPREGO É INTEGRALIZAR E POTENCIALIZAR O PROCESSO”:** ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB O REGIME DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.

PESSOA, Monique Rufino Silva; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura.

Tem como objetivo compreender a formulação de políticas educacionais destinadas às escolas técnicas estaduais paulistas no âmbito da Lei Federal nº 13.415/ 2017, o artigo promove uma análise do programa Novotec, o qual normatiza e regula novos modelos de ensino médio que passam a ser ofertados em 2020, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Palavras-chave: Centro Paula Souza, Reforma do Ensino Médio, Novotec, Novotec Integrado.

**Novo Ensino Médio na prática:** a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país.

JACOMINI, Márcia Aparecida.

## **O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO.**

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes.

Este artigo objetiva traçar reflexões sobre o Novo Ensino Médio no estado de São Paulo. Considerando que esta política é fruto da reforma do Ensino Médio, imposta durante o governo golpista de Michel Temer e normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa de ensino, identifica seus nexos com o ideário neoliberal entranhando nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990.

Palavras-chave: novo ensino médio; estado de São Paulo; estreitamento curricular; interface neoliberal.

---

### **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostas, Políticas e implicações.**

ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de.

O texto trata de uma pesquisa sobre o novo Ensino Médio no Brasil, abordando sua história, propostas, políticas e implicações. A partir de uma pergunta guia, os pesquisadores buscaram analisar os motivos, intenções, circunstâncias e repercussões da Medida Provisória nº 746, de 2016 e da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 para o Ensino Médio nas escolas.

Palavras-chave: ensino médio; políticas educacionais; currículo; educação básica; reforma educacional.

---

### **O novo ensino médio: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo.**

MAIA, Amanda Campos.

Tem como objetivo analisar se o empreendedorismo presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e na Reforma do Ensino Médio (REM) é uma substituição da compreensão da formação de mão de obra para o trabalho.

Palavras-chave: políticas educacionais, BNCC do Ensino Médio, empreendedorismo, REM.

---

### **Uma contrarreforma educacional a serviço do capital e sob a égide do neoliberalismo.**

JACOMINI, Márcia Aparecida.

**A regulação das políticas de educação profissional e técnica:** análise documental das políticas de responsabilização do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza–CEETEPS.

GOMES, Juliana Alexandre Soares.

Tem como objetivo geral analisar o escopo legal que normatiza e regula tais políticas, a fim de compreender se os dispositivos praticados configuram políticas de responsabilização.

Palavras-chaves: Políticas públicas; accountability; políticas de responsabilização; CEETEPS.

---

### **Profissões do futuro: Quarta Revolução Industrial e a capacitação de mão de obra com base no modelo suíço-germânico.**

FAVALLI, Marcelo Augusto.

Tem como objetivo divulgar o relevante fato de que o SENAI era internacionalmente conhecido pela excelência na formação profissional até a conclusão da coleta dos dados aqui apresentados, em 2021.

Palavras-chave: Quarta Revolução Industrial. Ensino Profissional. SENAI.

---

**Novo Ensino Médio:** análise da política de escolas em tempo integral. WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da.

O artigo analisa a Política de Fomento a Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, indutora do Novo Ensino Médio Brasileiro, para identificar possibilidades de educação ecossistêmica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Tempo Integral. Educação Ecossistêmica.

---

**Mudanças nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil:**

Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro.

PINTO, Samilla Nayara Dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes.

Tem como objetivo analisar o conjunto de políticas curriculares dirigidas ao ensino médio a nível nacional, no período de 1990 a 2018 e sua expressão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Palavras-Chave: novo ensino médio, BNCC, currículo, Minas Gerais.

---

**NOVO ENSINO MÉDIO: DERIVA DE SENTIDOS EM UMA PROPAGANDA TELEVISIVA DO GOVERNO FEDERAL.**

SOUZA, Carlos Fabiano de.

Palavras-chave: Trabalho. Formação integral. Ensino médio. Sociologia do discurso. Análise do discurso.

---

**Educação e democracia:** Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da.

Este artigo analisa a formulação, os interesses envolvidos, bem como os objetivos, de duas novas legislações que alteram aspectos significativos da estrutura da educação brasileira, o binômio novo ensino médio e Base Nacional Comum Curricular, no governo Michel Temer (2016–2018). Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; direito à educação; novo ensino médio; privatização.

---

**Política e significantes vazios:** uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017.

CORTI, Ana Paula.

Este artigo analisa a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/17) e o Projeto de Lei 6840/13, abordando as diferenças e semelhanças entre eles e os distintos contextos políticos em que emergiram. Buscamos compreender a Reforma como parte de um movimento mais amplo de “reformismo educacional” à luz dos conceitos da teoria política de Laclau e Mouffe.

Palavras-chave: Reforma Ensino Médio. Ensino Médio. Política Pública.

---

**O projeto da MP nº 746:** entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda.

Tem como objetivos analisar os argumentos que justificaram a edição da MP nº 746 e discutir as principais alterações propostas com relação à (re)organização do ensino médio, tomando como base o previsto na legislação vigente.

Palavras-chave: Ensino Médio. Medida Provisória nº 746. Educação Básica.

---

**Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio.**

SOUZA, José dos Santos.

Seu objetivo é explicitar em que aspecto a mediação entre a escola e o mundo do trabalho tem sido pervertida pela lógica mercantil, deslocando a atividade de estágio supervisionado do campo pedagógico para o campo da intermediação de força de trabalho, conferindo-lhe o caráter de trabalho precário.

Palavras-chave trabalho e educação; ensino médio; ensino técnico; educação profissional; estágio supervisionado.

---

**Projeto de vida e identidade:** Articulações e implicações para a educação.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel.

Seu objetivo é explorar as articulações entre estudos sobre projeto de vida e sobre identidade no que diz respeito à constituição, ao desenvolvimento e ao funcionamento desses construtos, bem como discutir suas implicações para a educação.

Palavras-chave: projeto de vida; identidade; estados da identidade; identidade narrativa; identidade moral

---

**A influência do empresariado na reforma do ensino médio.**

QUADROS, Sérgio Feldemann de.

Seu objetivo geral é investigar a influência do empresariado na Reforma do ensino médio, publicada pela medida provisória 746 de 2016 e transformada na lei 13.415 de 2017.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Neoliberalismo; Mercadificação; MP746/2016; Empresariado.

---

**DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL:** a constituição federal e as concepções dos programas educacionais.

MINA, Ana Clara Fossaluzza Vidal.

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a concepção de educação integral que informa o Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012), o Programa Novo Mais Educação do Governo Federal (2016) e a Reforma do Ensino Médio (2016) com os postulados constitucionais de educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Direito à Educação; Política Educacional.

---

**Ensino médio personalité:** prestidigações do capital na educação pública.  
FREITAS, Tiago Barreiros de.

Esta pesquisa aborda as transformações provenientes da reforma do ensino médio e suas implicações sobre o currículo numa perspectiva do proposto protagonismo juvenil que em tese seria proposto e veiculado como seu principal fator.

Palavras-chave: Ensino Médio. Privatização na educação. Empreendedorismo. Educação. Dualismo. Competências socioemocionais.

---

**O Programa Novotec e a reforma do ensino médio no Estado de São Paulo.**  
CINTRA, Silvia Beltrane.

Seu objetivo central é analisar a implantação do V Itinerário Formativo – Formação Técnica e Profissional na reforma do ensino médio, da rede estadual de educação do estado de São Paulo, bem como os caminhos que essa implantação tem percorrido com suas permanências e discontinuidades, além da parceria entre Seduc e SDE que coloca o Centro Paula Souza – CPS como executor pedagógico nesse processo.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do ensino; Formação profissional; Ensino técnico.

---

**Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional.**

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro.

Este trabalho analisa as implicações da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos nas mudanças curriculares previstas com a introdução dos itinerários formativos, em especial de formação técnica e profissional. Palavras-chave: reforma do Ensino Médio; dualismo estrutural; trabalho e educação.

---

**A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017):** de que falam os estudantes e o MEC?

ZAMAT, Elisa Maria Machado.

Tem como objetivo discutir as aproximações e afastamentos entre duas perspectivas sobre a escola e sua função: a do Ministério da Educação (MEC) e a dos estudantes de uma escola pública de Ensino Médio. Além disso, discute quais seriam os possíveis impactos da sintonia – ou do descompasso – entre tais perspectivas para a formação escolar dos estudantes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; função da escola.

---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).