

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**RENATA DE SOUZA PIRES**

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE SOBRE  
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA VINCULADA AO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS/ SP**

**2026**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
RENATA DE SOUZA PIRES**

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE SOBRE  
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA VINCULADA AO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação – linha Políticas Públicas em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa.

**CAMPINAS/ SP**

**2026**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO  
SENSU EM EDUCAÇÃO

**RENATA DE SOUZA PIRES**

**O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO  
PAULO: UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA VINCULADA AO ENSINO  
MÉDIO**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de  
Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e  
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 24 de fevereiro de 2026.

DR(A) ANDREZA BARBOSA  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) LUCIANA HADDAD FERREIRA  
PUC-CAMPINAS

DR(A) MONICA PICCIONE GOMES RIOS  
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente



MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES  
Data: 26/02/2026 11:24:27-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DR(A) MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES  
UNESP

Documento assinado digitalmente



RENATA HELENA PIN PUCCI  
Data: 02/03/2026 21:43:36-0300  
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DR(A) RENATA HELENA PIN PUCCI  
USF

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P667n	<p>PIRES, Renata</p> <p>O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo : uma análise sobre a Educação Profissional Técnica vinculada ao Ensino Médio / Renata PIRES. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>127 f.</p> <p>Orientador: Andreza Barbosa.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Ensino Médio. 2. Reforma Educacional. 3. Educação Profissional Técnica. I. Barbosa, Andreza . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	--

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)  
Código de Financiamento 001

O apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa de doutorado, foi fundamental para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas aqui apresentadas. O suporte institucional e financeiro proporcionado pela CAPES -Brasil (código de financiamento 001), foi decisivo para a realização desta investigação, contribuindo para a dedicação integral à pesquisa e para a consolidação dos resultados alcançados.

Para querida Isa, expressão maior de amor,  
pessoa única, inteligente, companheira e  
estar ao seu lado é um privilégio  
Obrigada por ter me ajudado na tese e fora dela.  
Você é o azul que tanto amo, seja do céu ou mar,  
é força da natureza, beleza, arte e filosofia  
Te amo filha querida

Àqueles que com um sorriso iluminaram  
os meus e que acreditaram em mim.

A pessoa que é exemplo de que educar é um ato político,  
em uma profissão capaz de destruir ou inspirar seus  
mentorados – ela é um exemplo a ser seguido,  
é a mudança que precisamos e queremos em um mundo  
nocivo, porém belo, querida Profa. Dra. Andreza Barbosa.

À família, queridos amores,  
motivos de minha felicidade.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Andreza Barbosa, que me ensinou que orientar é mais do que corrigir textos ou ajustar teorias: é acompanhar um processo vivo de formação, em que método e afeto se entrelaçam — que método também pode ser cuidado, que o rigor não exclui a ternura e que a teoria ganha vida quando se encontra com o compromisso de mudar o que ainda fere e exclui.

Abriu-me horizontes sem atalhos e ofereceu sentidos e caminhos que eu mesma acreditava não serem mais possíveis.

Andreza não poupou esforços. Apresentou-me Gramsci com método e profundidade — e, com ele, a esperança de resistir, lutar e continuar acreditando que o pensamento crítico é também acreditar na força viva do ato de fazer política. Mesmo quando encarcerados em celas ou em nossa própria mente, nenhum pensamento é vão: toda ideia pode contribuir para tornar o mundo melhor e mais justo.

Foi ela quem me fez recordar que a escrita não é apenas palavra, mas respiração — e que cada pausa também pode ser parte da pesquisa, que o conhecimento se fortalece quando nasce de um compromisso ético com a vida.

Sua presença firme, porém generosa, sustentou cada etapa desta caminhada, oferecendo amparo nas dúvidas, lucidez nas escolhas e coragem com foco, rigor e ética. Pesquisou e orientou pelo exemplo, e não apenas pela palavra, mostrando que toda formação é também um ato de esperança.

Sua orientação exigente e constante atravessou as páginas desta tese como uma linha de costura: unindo o que eu achei que estava perdido, sustentando o que ameaçava se romper.

Cada diálogo que tivemos me fez compreender que mudança e inclusão não são promessas distantes, mas caminhos possíveis quando o conhecimento se faz com coragem e humanidade. Mostrou-me a potência do inacabado e me ajudou a entender que pesquisar é, também, um modo de sonhar.

Por isso, este trabalho é um gesto de gratidão — àquela que acreditou quando eu mesma hesitava, que me fez enxergar o que havia de potência no inacabado e que nunca deixou que a exigência se afastasse do cuidado.

Tudo o que aqui se escreve carrega algo do seu olhar, da sua paciência e do seu modo de transformar exigência em incentivo.

A ela — professora, orientadora, mãe, mulher e amiga — que me ajudou a reencontrar sentido no meio do cansaço.

Obrigada por me lembrar, tantas vezes, que o conhecimento só faz sentido quando ainda é capaz de gerar humanidade.

A ela, minha profunda gratidão e admiração — por fazer da orientação um ato de fé e de resgate do amor à pesquisa.

## **A VITÓRIA DA VIDA**

*(Autor desconhecido)*

Pobre de ti se pensas ser vencido!  
Tua derrota é caso decidido.  
Queres vencer, mas como em ti não crês,  
tua descrença esmaga-te de vez.

Se imaginas perder, perdido estás,  
quem não confia em si, marcha para trás.  
A força que te impele para frente,  
é a decisão firmada em tua mente.

Muita empresa esboroa-se em fracasso,  
ainda antes do primeiro passo.  
Muito covarde tem capitulado,  
antes de haver a luta começado.

Pensa em grande e os teus feitos crescerão,  
pensa em pequeno, e irás depressa ao chão.  
O querer é o poder arquipotente,  
é a decisão firmada em tua mente.

Fraco é quem fraco se imagina,  
olha ao alto o que alto se destina.  
A confiança em si mesmo é a trajetória,  
que leva aos altos cimos da Vitória.

Nem sempre o que mais corre a meta alcança,  
nem mais longe o mais forte o disco lança.  
Mas o que, certo de si, vai firme e em frente,  
com a decisão firmada em sua mente!

## RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, a presente tese analisa a Reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 e reconfigurada pela Lei nº 14.945/2024, com foco na vinculação da Educação Profissional Técnica (EPT) ao Ensino Médio (EM) por meio dos itinerários formativos. A hipótese da tese é que essa vinculação não amplia a liberdade de escolha, mas produz uma autonomia simulada ao estabelecer uma equivalência formal entre formações distintas, o que contribui para a invisibilização da EPT, a fragmentação da formação geral e o aprofundamento das desigualdades educacionais. Parte-se da compreensão de que as políticas educacionais expressam disputas estruturais em torno de projetos de sociedade e sentidos atribuídos à escola pública. A pesquisa investiga a distância entre o discurso de ampliação do acesso à formação técnica e as condições concretas de oferta nas redes públicas de ensino. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter analítico-crítico e referencial teórico gramsciano, articulando revisão de literatura, análise documental e normativa e exame empírico da implementação da política, tomando o Estado de São Paulo como referência analítica privilegiada. Estruturada no formato multipaper, a tese é composta por três artigos científicos articulados: o primeiro realiza revisão de literatura sobre a produção acadêmica referente ao Novo Ensino Médio e à EPT; o segundo analisa as disputas políticas e normativas que estruturam a reforma e a contrarreforma; e o terceiro examina como os itinerários se materializam na oferta educacional e produzem desigualdades territoriais. Os resultados indicam que a incorporação da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio, mediada pelos itinerários e pelo discurso do empreendedorismo, ocorre em um contexto de fragmentação curricular, seletividade da oferta e limites estruturais, especialmente na oferta de cursos técnicos de maior complexidade formativa. A análise evidencia ainda a baixa mobilização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos nas pesquisas sobre a reforma, contribuindo para a invisibilização de sua estrutura normativa. Conclui-se que a Reforma do Ensino Médio reatualiza a dualidade estrutural da educação brasileira, tensiona a perspectiva de formação omnilateral e reafirma a centralidade do Estado na garantia do direito à educação pública.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Reforma Educacional, Educação Profissional Técnica, Políticas Públicas, Ensino Técnico.

## ABSTRACT

Linked to the research line Public Policies in Education, this thesis analyzes the Brazilian High School Reform, established by Provisional Measure (MP) No. 746/2016, later converted into Law No. 13,415/2017 and reconfigured by Law No. 14,945/2024, focusing on the linkage between Technical and Vocational Education and Training (EPT) and upper secondary education (EM) through learning pathways. The central hypothesis is that this linkage does not expand freedom of choice but produces a form of simulated autonomy by establishing a formal equivalence between distinct types of training, which contributes to the invisibilization of EPT, the fragmentation of general education, and the deepening of educational inequalities. The study is grounded in the understanding that educational policies express structural disputes around projects of society and meanings attributed to public schooling. It investigates the distance between the discourse of expanding access to technical education and the concrete conditions of provision within public school systems. A qualitative approach is adopted, of an analytical-critical nature and grounded in a Gramscian theoretical framework, articulating literature review, documentary and normative analysis, and empirical examination of policy implementation, taking the state of São Paulo as a privileged analytical reference. Structured in a multipaper format, the thesis consists of three interconnected articles: the first presents a literature review on academic production related to the New High School and EPT; the second analyzes the political and normative disputes that structure the reform and its reconfiguration; and the third examines how learning pathways are materialized in educational provision and produce territorial inequalities. The findings indicate that the incorporation of EPT into upper secondary education, mediated by learning pathways and the discourse of entrepreneurship, occurs within a context of curricular fragmentation, selective provision, and structural constraints, especially regarding the availability of higher-complexity technical programs. The analysis also reveals the limited mobilization of the National Catalogue of Technical Courses in research on the reform, contributing to the invisibilization of its normative structure. The thesis concludes that the High School Reform rearticulates the structural duality of Brazilian education, tensions the perspective of omnilateral education, and reaffirms the centrality of the State in guaranteeing the right to public education.

**Keywords:** High School, Educational Reform, Technical and Vocational Education, Public Policies, Technical Education

## Sumário

<b>1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 – CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2017-2025) .....</b>	<b>22</b>
2.1. Introdução .....	23
2.2. Referencial teórico: educação, hegemonia e reforma.....	26
2.3. Metodologia da Revisão.....	27
2.3.1. Análise dos achados no Ciclo 1 .....	31
2.3.2. Análises sobre o referencial teórico e o espaço da EPT no NEM.....	33
2.4. Análises dos achados por Eixos – Ciclo 2 .....	36
2.5. CONCLUSÃO .....	49
2.5. REFERÊNCIAS.....	53
<b>3 - CAPÍTULO 2 — ENTRE A REFORMA E A CONTRARREFORMA: DISPUTAS NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A VINCULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA AO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>58</b>
1. Introdução.....	58
2. Disputas na configuração da política pública educacional no Ensino Médio paulista .....	60
3. Itinerários formativos e técnicos: concepções e desafios .....	64
4. Impactos na formação acadêmica e profissional .....	67
4. Formação e capacitação docente.....	70
6. Desafios e perspectivas para a educação pública.....	71
7. Considerações finais .....	73
8. REFERÊNCIAS .....	76
<b>4- CAPÍTULO 3 – A ILUSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: DISTINÇÕES ENTRE ENSINO TÉCNICO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....</b>	<b>80</b>
1. A materialização da reforma no Estado de São Paulo .....	80
2. Percurso histórico, marcos legais da Educação profissional e Técnica no Brasil.....	83
3. Por que a “simples” troca de nomes importa .....	89

4. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT): padronização e controle da oferta .....	92
5. A exigência de conclusão do Ensino Médio para a obtenção do título de técnico .....	101
6. Parecidos, mas diferentes – Educação profissional x Ensino Técnico ...	107
7. A falácia da profissionalização e o discurso da empregabilidade .....	111
8. Educação Profissional e Técnica como campo de disputa.....	113
9. Considerações finais – entre a promessa e a disputa .....	115
REFERÊNCIAS .....	117
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>

## **1 – INTRODUÇÃO**

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente reconfigurada pela Lei nº 14.945/2024, insere-se em um contexto histórico marcado por intensas disputas em torno do papel do Estado, da escola pública e do próprio sentido do direito à educação no Brasil. Longe de se tratar de uma reorganização meramente administrativa do currículo, a reforma expressa um projeto político-pedagógico que reconfigura finalidades, prioridades e hierarquias no interior do Ensino Médio, impactando de forma direta a formação da juventude, especialmente aquela oriunda das classes populares.

As políticas educacionais não constituem apenas instrumentos administrativos ou técnicos de organização dos sistemas de ensino, mas integram processos mais amplos de disputa por projetos de sociedade, nos quais a escola ocupa papel estratégico na formação das novas gerações e na construção de consensos sociais. Assim, a análise da Reforma do Ensino Médio e da vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica é compreendida como parte das disputas em torno da função social da escola, da formação da juventude e da relação entre educação e trabalho na sociedade brasileira contemporânea, discussão que não pode ser dissociada da histórica dualidade estrutural da educação brasileira, entendida como a existência de trajetórias formativas diferenciadas destinadas às distintas classes sociais, que se expressam na separação entre formação geral e formação para o trabalho como parte das disputas hegemônicas que atravessam a política educacional e a própria função social da escola pública.

A centralidade conferida à Educação Profissional e Técnica no âmbito da Reforma do Ensino Médio tem sido acompanhada por um discurso que associa flexibilização curricular, ampliação das escolhas e inserção precoce no mundo do trabalho à promessa de redução das desigualdades educacionais. Tal formulação, contudo, precisa ser analisada de forma crítica. A literatura (Gramsci, 2001; Frigotto, 2018 e 2022; Kuenzer, 2007; Ferretti, 2018; Saviani, 2022) tem demonstrado que a vinculação direta entre escolarização e empregabilidade, quando descolada das condições materiais de oferta e das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro, tende a produzir efeitos opostos aos anunciados. Ao reorganizar o currículo a partir de trajetórias formativas diferenciadas, especialmente em contextos marcados por profundas assimetrias sociais e regionais, a reforma corre o risco de reatualizar a histórica dualidade educacional, oferecendo formações

distintas para públicos distintos. Nesse sentido, a promessa de escolha e de ampliação de oportunidades pode operar como um mecanismo de naturalização das desigualdades, ao atribuir aos indivíduos a responsabilidade por percursos formativos que são, em grande medida, condicionados por fatores sociais, institucionais e territoriais.

Nesse contexto, a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica, no interior da reforma, não pode ser compreendida apenas como ampliação de oportunidades formativas, mas como parte da reorganização estrutural do próprio Ensino Médio, na medida em que a Educação Profissional Técnica passa a ocupar posição estratégica na arquitetura curricular e na organização dos itinerários formativos. Essa reconfiguração indica que a reforma não apenas altera a estrutura curricular, mas redefine o lugar da formação profissional no interior da educação básica, atribuindo-lhe nova centralidade na política educacional.

É a partir dessa compreensão que a presente pesquisa se organiza, partindo do pressuposto de que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica deve ser analisada não apenas em sua dimensão normativa, mas também nas interpretações produzidas no campo acadêmico e nas formas concretas de sua materialização nos sistemas de ensino. Assim, a análise desenvolvida nesta tese considera que a política educacional se constitui simultaneamente como produção teórica e discursiva, como arquitetura político-normativa e como realidade concreta, sendo necessário examinar essas diferentes dimensões de forma articulada.

A reforma corre o risco de reatualizar a histórica dualidade educacional, oferecendo formações distintas para públicos distintos. Nesse sentido, a promessa de escolha e de ampliação de oportunidades pode operar como um mecanismo de naturalização das desigualdades, ao atribuir aos indivíduos a responsabilidade por percursos formativos que são, em grande medida, condicionados por fatores sociais, institucionais e territoriais.

A presente pesquisa parte dos seguintes questionamentos: de que maneira a Educação Profissional Técnica é incorporada ao Novo Ensino Médio, quais concepções de formação orientam essa vinculação e quais são seus possíveis efeitos sobre a ampliação ou o aprofundamento das desigualdades educacionais. Parte-se ainda da hipótese de que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica, tal como proposta pela Reforma do Ensino Médio, não supera a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, mas a reconfigura no interior do próprio

Ensino Médio, por meio de itinerários formativos diferenciados e de condições desiguais de oferta entre redes, escolas e territórios.

Parte-se também do pressuposto de que essa reconfiguração pode ser compreendida apenas quando a política é analisada de forma articulada em suas diferentes dimensões, considerando-se tanto as interpretações produzidas no campo acadêmico, quanto a arquitetura político-normativa que estrutura a reforma e, ainda, as formas concretas por meio das quais essa política se materializa na oferta educacional.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a vinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica no contexto da Reforma do Ensino Médio, considerando suas dimensões teóricas, político-normativas e empíricas, de modo a compreender como essa articulação se estrutura na política educacional brasileira e quais são seus efeitos sobre a organização da oferta educacional e sobre as desigualdades educacionais.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: (a) analisar a produção acadêmica sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica no período recente, identificando tendências teóricas e analíticas, recorrências temáticas e lacunas na produção científica; (b) examinar a arquitetura político-normativa da Reforma do Ensino Médio, com ênfase na reorganização curricular, na estrutura dos itinerários formativos e no reposicionamento da Educação Profissional Técnica na política educacional; e (c) analisar a materialização da política de vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica na rede estadual de ensino, tomando o Estado de São Paulo como referência empírica, de modo a compreender como se organiza a oferta dos itinerários técnicos e como essa organização se relaciona com a produção de desigualdades educacionais.

A definição desses objetivos orienta a organização da tese em três capítulos articulados, que analisam a política em diferentes planos — o plano da produção acadêmica, o plano da formulação político-normativa e o plano da materialização da política — permitindo compreender a Reforma do Ensino Médio e a vinculação da Educação Profissional Técnica como parte de um mesmo processo de reconfiguração da educação básica.

Para dar conta dessa análise, a pesquisa foi estruturada de modo a examinar a Reforma do Ensino Médio e a vinculação da Educação Profissional Técnica a partir de diferentes dimensões de análise, compreendendo que a política educacional não

se expressa apenas no texto normativo, mas também nas disputas que a estruturam e nas formas concretas por meio das quais se materializa nos sistemas de ensino. Assim, a tese organiza-se a partir de três planos analíticos articulados: o plano da produção acadêmica sobre a reforma, o plano da formulação político-normativa e o plano da materialização da política na oferta educacional, correspondentes às dimensões teórica, normativa e empírica que estruturam a pesquisa e a organização dos capítulos da tese.

É nesse ponto que a vinculação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica (EPT), intensificada no bojo da reforma, adquire especial relevância analítica. Ao apresentar a EPT como itinerário formativo e, simultaneamente, como estratégia de ampliação das oportunidades educacionais, o discurso reformista tende a obscurecer as contradições históricas que marcam a relação entre formação geral e formação profissional no Brasil. A dualidade estrutural, amplamente discutida, reaparece sob novas roupagens, agora associada à retórica da escolha, da flexibilização e da personalização dos percursos formativos.

Assume-se aqui que essa articulação entre Ensino Médio e EPT não pode ser analisada de forma acrítica ou descontextualizada. Ao contrário, exige uma leitura atenta das condições concretas de implementação da reforma, das normativas que a sustentam e, sobretudo, das desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender de que maneira a EPT é incorporada ao Novo Ensino Médio, quais concepções de formação orientam essa vinculação e quais são seus possíveis efeitos sobre a ampliação ou o aprofundamento das desigualdades educacionais, considerando-se, para isso, a análise articulada entre produção acadêmica, arquitetura político-normativa e materialização da política educacional.

Embora a Reforma do Ensino Médio constitua uma política de alcance nacional, sua implementação ocorre de forma desigual nos diferentes contextos federativos, em razão das distintas capacidades institucionais, arranjos administrativos e condições materiais de oferta. Ainda assim, no que se refere especificamente ao Ensino Técnico, observa-se a existência de um elemento estruturante que tensiona essas diferenças regionais: a padronização nacional instituída por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que passa a desempenhar papel central na organização da oferta de Educação Profissional Técnica articulada ao Ensino Médio e na própria configuração dos itinerários formativos técnicos.

O CNCT opera como um dispositivo normativo central na organização da Educação Profissional Técnica no Brasil, ao definir, em escala nacional, os cursos autorizados, suas denominações, eixos tecnológicos, perfis profissionais e cargas horárias mínimas. Tal padronização confere ao Ensino Técnico um grau de regulação e homogeneidade que o distingue de outras formas de Educação Profissional, especialmente dos cursos livres e de qualificação, cuja oferta é marcada por maior flexibilidade, menor controle estatal e forte variação territorial. Nesse sentido, a análise da vinculação entre Ensino Médio e Ensino Técnico não pode ser dissociada do papel desempenhado pelo CNCT enquanto instrumento de ordenamento nacional da formação técnica, na medida em que é por meio dele que se estruturam, em grande parte, as possibilidades concretas de oferta dos itinerários técnicos no interior da Reforma do Ensino Médio.

É a partir dessa padronização que se torna possível observar as tensões entre um desenho curricular definido em âmbito federal e as condições de sua materialização nos territórios. Embora os cursos técnicos estejam formalmente organizados segundo eixos tecnológicos comuns a todo o país, a forma como esses eixos se traduz em oportunidades formativas efetivas depende das redes de ensino, da infraestrutura disponível, da formação docente e das prioridades políticas locais. Assim, a existência de um marco nacional não elimina as desigualdades regionais, mas, ao contrário, permite evidenciá-las de maneira mais nítida, revelando como uma política nacional padronizada se materializa de forma desigual nos diferentes contextos educacionais.

Nesse contexto, o estado de São Paulo é mobilizado nesta pesquisa não como recorte exclusivo, mas como referência empírica privilegiada para a análise. Sua centralidade na oferta de Educação Profissional Técnica, aliada à capilaridade da implementação da Reforma do Ensino Médio e à diversidade interna de seus territórios, possibilita observar como uma política nacional padronizada — especialmente no caso do Ensino Técnico regulado pelo CNCT — se materializa de forma desigual, produzindo efeitos distintos sobre as trajetórias educacionais dos estudantes. A escolha por São Paulo, portanto, não restringe o alcance da análise, mas contribui para iluminar, em escala ampliada, as contradições entre padronização normativa e desigualdade estrutural no interior do sistema educacional brasileiro, elemento que será analisado empiricamente no terceiro capítulo da tese, dedicado à materialização da política na oferta educacional.

A análise da Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se ultrapasse uma leitura estritamente normativa ou declaratória, incorporando a compreensão de que políticas curriculares operam como instrumentos de reorganização das desigualdades educacionais. Ao reposicionar a Educação Profissional e Técnica como eixo estruturante do Ensino Médio, a reforma mobiliza discursos de modernização, escolha e protagonismo juvenil que, embora apresentem aparência de neutralidade técnica, carregam implicações profundas para o direito à educação enquanto princípio democrático. Não se trata apenas de ampliar percursos formativos, mas de redefinir quais trajetórias são efetivamente possíveis, para quem e em quais condições, o que implica compreender a Reforma do Ensino Médio como uma política que reconfigura a relação entre formação geral e formação profissional no interior da educação básica.

Nesse movimento, a padronização nacional instituída por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos assume papel central. Ao organizar o Ensino Técnico em eixos tecnológicos, definir perfis profissionais e estabelecer parâmetros mínimos de carga horária e organização curricular, o CNCT confere unidade normativa a uma política de alcance nacional. Essa padronização, no entanto, não elimina as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. Ao contrário, ao ser materializada em contextos territoriais profundamente desiguais, tende a evidenciar de forma ainda mais nítida as contradições entre a promessa de uniformidade e a realidade fragmentada da oferta educacional, aspecto que permite compreender como uma política nacional, ao se materializar de forma diferenciada nos territórios, pode contribuir para a reconfiguração das desigualdades educacionais.

É nesse tensionamento, entre padronização normativa e desigualdade estrutural e que se inscreve a análise desenvolvida nesta tese. Ao adotar uma abordagem de escala nacional e mobilizar o estado de São Paulo como referência empírica privilegiada, a pesquisa não busca generalizar resultados, mas iluminar, a partir de um contexto marcado por elevada capilaridade e diversidade interna, os efeitos concretos da vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica. Tal escolha permite observar como uma política concebida em âmbito federal se desdobra de maneira diferenciada nos territórios, impactando de forma desigual as trajetórias educacionais dos estudantes, evidenciando que a reconfiguração do Ensino Médio se expressa não apenas no plano normativo, mas, sobretudo, nas formas concretas de organização da oferta educacional.

Do ponto de vista metodológico, a tese adota o formato multipaper, articulando três artigos científicos que dialogam entre si a partir de um eixo analítico comum, por um mesmo problema de pesquisa. Essa opção não fragmenta a análise, mas organiza a investigação em núcleos temáticos independentes, preservando a unidade teórica, política e metodológica do trabalho. Essa opção permite analisar a Reforma do Ensino Médio a partir de diferentes dimensões — teórica, normativa e empírica, sem fragmentar o objeto de pesquisa, garantindo a análise articulada entre produção acadêmica, formulação político-normativa e materialização da política educacional.

A organização em formato multipaper, nesse sentido, não representa a fragmentação do objeto, mas uma estratégia metodológica que permite analisar a política educacional em diferentes níveis de determinação. Cada artigo que compõe a tese examina a Reforma do Ensino Médio e a vinculação da Educação Profissional Técnica a partir de uma dimensão específica de análise, porém articulada às demais, permitindo compreender a política como resultado de disputas históricas, políticas e sociais que se expressam tanto na produção acadêmica quanto na formulação normativa e na materialização da oferta educacional, o que possibilita compreender, de forma integrada, como a Reforma do Ensino Médio reconfigura a relação entre formação geral e formação profissional e quais são os seus efeitos sobre a organização da educação básica e sobre as desigualdades educacionais.

O primeiro capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre as produções acadêmicas que analisam o Ensino Médio e a Educação Profissional e busca mapear tendências e lacunas presentes na produção científica, evidenciando os principais enfoques críticos sobre o Novo Ensino Médio. O capítulo parte do entendimento de que a produção acadêmica constitui uma dimensão fundamental de análise das políticas educacionais, na medida em que expressa interpretações, disputas teóricas e concepções de formação que orientam a compreensão e a implementação das reformas educacionais. A análise demonstra a centralidade dos debates sobre flexibilização curricular, itinerários formativos e desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que revela a baixa mobilização da estrutura normativa da Educação Profissional e Técnica, especialmente no que se refere ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Ao mapear a produção científica recente, o capítulo busca identificar quais categorias analíticas têm sido mobilizadas para compreender a Reforma do Ensino Médio e a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica, bem como

compreender quais dimensões da política normativa ou relacionada à oferta educacional, têm sido privilegiadas ou secundarizadas nas análises acadêmicas.

A revisão de literatura permite observar que, embora haja ampla produção sobre flexibilização curricular, itinerários formativos e possíveis impactos da reforma sobre as desigualdades educacionais, a Educação Profissional Técnica muitas vezes aparece de forma secundária nas análises, especialmente no que se refere à sua dimensão político-normativa e ao papel de instrumentos de regulação nacional, como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, na organização da oferta educacional.

Nesse sentido, o capítulo evidencia a necessidade de compreender a Educação Profissional Técnica não apenas como uma possibilidade formativa entre outras no interior dos itinerários, mas como elemento estruturante da própria reorganização do Ensino Médio, uma vez que sua oferta depende de normativas específicas, de infraestrutura, de organização de rede e de condições materiais que impactam diretamente a forma como a reforma se materializa nos sistemas de ensino.

Ao identificar tendências e lacunas na produção acadêmica, o capítulo contribui para a construção do referencial teórico e analítico da tese, delimitando as categorias centrais de análise que orientam os capítulos seguintes, especialmente no que se refere às relações entre flexibilização curricular, formação para o trabalho, padronização normativa, organização da oferta e desigualdades educacionais.

Para além da análise do percurso legislativo, o capítulo examina a reforma como expressão de disputas em torno da função social do Ensino Médio, das concepções de formação que orientam a política educacional e do lugar atribuído à Educação Profissional Técnica na formação da juventude. Ao analisar a reforma e sua reconfiguração posterior, o capítulo evidencia que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica se estrutura como parte de um projeto de reorganização curricular e institucional que redefine o papel do Ensino Médio, a relação entre formação geral e formação para o trabalho e as condições de realização do trabalho docente nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, o capítulo permite compreender a arquitetura político-normativa da reforma não apenas como um conjunto de mudanças legais, mas como expressão de disputas hegemônicas em torno dos sentidos da escola pública e da formação das juventudes.

O terceiro capítulo constitui o núcleo empírico da tese e analisa a materialização da Reforma do Ensino Médio na oferta dos itinerários técnicos, utilizando o Estado de São Paulo como exemplo analítico privilegiado, em razão de

seu protagonismo institucional e da capilaridade na implementação da política. O artigo examina como os itinerários técnicos se distribuem territorialmente, quais eixos tecnológicos concentram maior oferta e como se configuram as desigualdades educacionais associadas à implementação da reforma. A análise evidencia que a promessa de liberdade de escolha convive com processos de fragmentação curricular, seletividade da oferta e limites estruturais, especialmente no que se refere à oferta de cursos técnicos de maior complexidade formativa.

Ao analisar a materialização da política na rede estadual de ensino, o capítulo demonstra que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica se concretiza por meio de uma oferta educacional diferenciada entre territórios, escolas e redes, evidenciando que a ampliação da formação técnica ocorre sob condições desiguais de infraestrutura, organização da rede, disponibilidade de docentes e prioridades políticas locais. Nesse sentido, o capítulo evidencia que a implementação da reforma não produz apenas diversificação de percursos formativos, mas uma reorganização da oferta educacional que incide diretamente sobre as trajetórias escolares possíveis para diferentes grupos sociais.

A análise da distribuição territorial dos itinerários técnicos, dos eixos tecnológicos ofertados e das condições concretas de implementação permite compreender que a materialização da política tende a produzir uma diferenciação interna no próprio sistema público de ensino, na qual a Educação Profissional Técnica passa a ocupar posições distintas conforme as condições de oferta e a localização das escolas. Assim, o capítulo demonstra que a materialização da reforma, ao invés de reduzir desigualdades educacionais, tende a configurá-las, produzindo novas formas de segmentação no interior do Ensino Médio público.

Dessa forma, o capítulo empírico permite evidenciar como a política, ao se materializar na oferta educacional, revela os limites da padronização normativa e da promessa de flexibilização curricular, mostrando que a reorganização do Ensino Médio se realiza de forma desigual nos territórios e que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica opera, na prática, como um dos mecanismos de reorganização das trajetórias escolares e de reconfiguração da dualidade estrutural da educação brasileira.

De forma articulada, os três artigos permitem compreender a Reforma do Ensino Médio como uma política que opera simultaneamente no plano do discurso, da normatização e da prática, revelando como a vinculação da Educação Profissional

Técnica ao Ensino Médio reatualiza a dualidade estrutural da educação brasileira e tensiona a perspectiva de formação omnilateral.

Os três capítulos que compõem esta tese não se configuram como estudos independentes, mas como partes de uma mesma investigação, organizada de modo a compreender a Reforma do Ensino Médio e a vinculação da Educação Profissional Técnica em sua totalidade. A estrutura da tese parte do entendimento de que a política educacional deve ser analisada considerando-se, de forma articulada, a produção teórica sobre o tema, as disputas político-normativas que estruturam a política e as formas pelas quais essa política se materializa na realidade educacional.

Nesse sentido, cada capítulo analisa a política a partir de um plano específico de análise, o plano da produção acadêmica, o plano da formulação político-normativa e o plano da materialização da política na oferta educacional — os quais, embora analiticamente distintos, constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo de reconfiguração do Ensino Médio.

Como contribuição, esta tese buscou analisar a Reforma do Ensino Médio para além de sua dimensão normativa, articulando a análise da produção acadêmica, da formulação da política e de sua materialização na oferta educacional, o que permitiu compreender a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica como um processo complexo, que envolve disputas políticas, concepções de formação e condições concretas de implementação.

A análise articulada desses três planos permite evidenciar que a Reforma do Ensino Médio não pode ser compreendida apenas como uma mudança curricular ou como ampliação de oportunidades formativas, mas como uma política que reorganiza a oferta educacional e redefine as trajetórias escolares possíveis no interior do sistema público de ensino.

Ao evidenciar as relações entre política pública, oferta educacional e desigualdades, a análise desenvolvida nesta tese permite afirmar que a vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica, tal como estruturada pela Reforma do Ensino Médio, não representa a superação da dualidade educacional brasileira, mas sua reconfiguração em novas bases curriculares, institucionais e territoriais, produzindo formas diferenciadas de acesso ao conhecimento e à formação profissional.

## **2 – CAPÍTULO 1 – O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA (2017-2025)**

Resumo: Entre 2017 e 2025, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a centralidade atribuída à Educação Profissional Técnica (EPT) desencadearam um crescimento expressivo da produção acadêmica no Brasil. Multiplicaram-se artigos, teses, dissertações e, mais recentemente, revisões de literatura que procuram interpretar os sentidos, os efeitos e as contradições da reforma. Este artigo apresenta um estudo do tipo Revisão de literatura em educação, modalidade de pesquisa que mapeia, sistematiza e analisa criticamente a produção acadêmica sobre determinada temática, buscando identificar não apenas o que foi produzido, mas também o que permanece invisibilizado na agenda de pesquisa. A partir de uma abordagem crítico-dialética, fundamentada em Gramsci (2001), Saviani (2019), Frigotto (2021) e Ferretti (2018), o estudo articula duas etapas metodológicas complementares: (1) mapeamento de revisões de literatura sobre o Ensino Médio, a Reforma de 2017, os itinerários formativos e a EPT, utilizando as plataformas: Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) mapeamento de produção científica voltada para análise da ETP vinculada ao EM. Os resultados indicam a predominância de análises centradas na leitura dos textos legais e normativos, em detrimento de investigações sobre a prática escolar e os efeitos concretos da reforma nas redes públicas, bem como a persistente invisibilização da EPT enquanto objeto específico de estudo. Identificam-se recorrências na mobilização de determinados autores e categorias, ao lado de lacunas temáticas, regionais e metodológicas. A partir de uma leitura gramsciana, argumenta-se que a própria produção científica participa da disputa hegemônica em torno da Reforma do Ensino Médio, ora reforçando, ora tensionando o discurso oficial da flexibilização, da escolha e da empregabilidade. Por fim, o artigo apresenta uma agenda de pesquisa voltada à ampliação de estudos empíricos, ao aprofundamento das análises sobre a EPT e à compreensão das reconfigurações recentes introduzidas pela contrarreforma (Lei nº 14.945/2024).

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Profissional Técnica. Reforma educacional. Revisão de literatura. Políticas curriculares.

## 2.1. Introdução

O presente capítulo tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica sobre o Novo Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica no período de 2017 a 2025, identificando tendências, recorrências e lacunas no campo de pesquisa, especialmente no que se refere à Educação Profissional Técnica.

A Reforma do Ensino Médio brasileiro, imposta pela Medida Provisória nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017, não representou um avanço, mas um retrocesso no campo educacional. Ao vincular obrigatoriamente a EPT ao Ensino Médio e impor os chamados itinerários formativos, reduziu-se a carga horária da formação geral básica, comprometendo a função histórica da escola como espaço de formação crítica e omnilateral<sup>1</sup>. Como lembra Saviani (2019), a retirada de conteúdos da formação geral e a ênfase em percursos fragmentados representa um empobrecimento da função social da escola.

Essa lógica integra um movimento mais amplo de flexibilização curricular que desloca a responsabilidade da formação integral do Estado para o próprio estudante, reforçando a precarização e a fragmentação Ferretti (FERRETI, 2018), também mostra que, ao invés de ampliar possibilidades, a reforma acentuou desigualdades, especialmente na rede pública paulista, onde as ofertas dos itinerários foram limitadas e desiguais (JACOMINI, 2018).

A promulgação da Lei nº 14.945/2024, chamada de *contrarreforma do ensino médio*, buscou responder a esse cenário, restituindo parte da carga horária da Formação Geral Básica. No entanto, como essa inflexão não rompe com os fundamentos da racionalidade neoliberal que estrutura a política, apenas modula sua forma, mantendo o ideário da empregabilidade e da responsabilização individual (FRIGOTTO, 2021). Nesse contexto, a ETP se coloca como eixo privilegiado dos itinerários, mas longe de significar ampliação real de escolhas – o que se apresenta como possibilidade de aprofundamento é apresentado para os alunos como possibilidade de profissionalização e empreendedorismo. O que se apresenta como liberdade estudantil é, na prática, uma “falsa escolha”, já que as escolas públicas

---

<sup>1</sup> A ideia de “formação omnilateral” é oriunda da obra de Karl Marx e refere-se a uma formação humana integral que desenvolve as múltiplas dimensões do ser: intelectual, física, estética, moral e política.

ofertam um número restrito de itinerários, e a lacuna é ainda maior quando se trata de acesso aos itinerários técnicos que, na rede estadual frequentemente estão concentradas em áreas formativas generalistas com baixa exigência de infraestrutura específica o que reforça a histórica dualidade estrutural da educação brasileira — entre uma formação geral crítica reservada a poucos e uma formação técnica instrumental destinada às maiorias (SAVIANI, 2019; JACOMINI, 2018).

Ao recorrer ao pensamento gramsciano, torna-se possível compreender esse movimento como uma estratégia de manutenção da hegemonia<sup>2</sup> por meio da “coerção consentida” (Gramsci, 2001), utilizando a escola como aparelho de reprodução. No entanto, a própria leitura gramsciana abre espaço para reconhecer que a escola também é campo de disputa, onde resistências se organizam e projetos contra hegemônicos podem emergir. É nesse horizonte que se insere a presente revisão de literatura cujo objetivo é a sistematização e análise crítica das produções nacionais que contemplem como temática a Reforma do Ensino Médio e sua vinculação à EPT imposta por meio dos itinerários formativos e técnicos, utilizando o Estado de São Paulo como exemplo por ser um dos primeiros Estados a implementar a Reforma do Novo Ensino Médio, com recorte de produções publicadas entre 2017 – 2025 que se justifica por:

possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

A relevância deste artigo está em pelo menos três dimensões. Em primeiro lugar, por oferecer um mapa analítico da produção em um campo em rápida transformação, marcado por mudanças normativas sucessivas, disputas públicas intensas e impactos diretos sobre milhões de estudantes, docentes e profissionais da educação. Em segundo lugar, por articular essa produção à problemática da EPT, permitindo analisar e refletir sobre a ideia de que o NEM teria democratizado o acesso à formação profissional e técnica. Em terceiro lugar, por dialogar com pesquisas que analisam a reforma desde uma perspectiva crítica, iluminando os vínculos entre o

---

<sup>2</sup> A concepção de hegemonia em Gramsci ultrapassa a dominação coercitiva, articulando a direção intelectual e moral exercida por um grupo social sobre os demais, por meio do consenso e da produção cultural.

NEM, políticas de responsabilização e a hegemonia de uma racionalidade neoliberal na educação.

Interessa-nos compreender: quais são as principais questões investigadas sobre a vinculação da EPT ao Novo Ensino Médio; como a política pública é tematizada; que interpretações predominam sobre a reforma e quais lacunas permanecem abertas na pesquisa acadêmica sobre o tema. Esse artigo não se limita a descrições; ele problematiza os fundamentos do NEM, analisa seus efeitos e evidencia as contradições entre discurso e materialidade. Nesse contexto, a literatura acadêmica sobre o NEM cresce de forma significativa a partir de 2017, acompanhando a implementação da reforma, as resistências e as tentativas de revisão da política, culminando na Lei nº 14.945/2024, frequentemente identificada como “contrarreforma” ou movimento de correção de rumos.

A revisão de literatura que sustenta este artigo foi construída a partir de um levantamento em três bases de reconhecida reputação científica: Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tendo como critério explícito de seleção o alinhamento da produção à EPT e às que contemplem investigação sobre políticas públicas educacionais. Desenvolvido em duas etapas, pautadas em cinco eixos temáticos – a primeira analisa as produções caracterizadas como revisão de literatura sobre a Reforma do Ensino médio, tendo em vista o crescimento significativo deste tipo de artigo – que evidenciou a predominância absoluta de produções sobre disciplinas específicas de Matemática, Física, Biologia, Química e Linguagens, além de estudos regionais.

Tendo identificado apenas 4 produções pertinentes ao artigo no ciclo 1, a pesquisa evoluiu para o ciclo 2 – adotando as mesmas bases de pesquisa e o mesmo recorte temporal, a pesquisa ocupou-se em mapear artigos, teses e dissertações dedicados à investigação da Reforma do ensino médio imposta pela MP N° 746/2017 e a EPT imposta por intermédio dos itinerários formativos e técnicos – cujo resultados indicam a predominância de análise centrada nos textos legais e normativos de implementação da reforma, em detrimento de investigações sobre a prática escolar e seus efeitos.

## 2.2. Referencial teórico: educação, hegemonia e reforma

Embora este artigo tenha como foco uma revisão de literatura, é imprescindível ter um horizonte teórico que oriente a leitura dos trabalhos analisados. A escolha de interpretar a produção sobre o NEM a partir de categorias gramscianas e da crítica às reformas educacionais neoliberais não se configura como um extremo, mas dialoga com a própria literatura revisada, que recorrentemente mobiliza autores como Gramsci (2001), Frigotto (2005, 2011, 2018 e 2022), Kuenzer (2007), Saviani (2007, 2013, 2019 e 2022) e Ramos (2005 e 2021), conforme evidenciado no levantamento realizado nesse estudo. Gramsci compreende a escola como espaço privilegiado de construção de hegemonia, isto é, de produção de consenso em torno de um determinado projeto de sociedade (Gramsci, 2001). A formação escolar não é apenas transmissão de conteúdos, mas processo de formação de sujeitos capazes de aceitar, naturalizar ou contestar a ordem vigente. Nesse sentido, reformas educacionais podem ser lidas como movimentos de reorganização dessa disputa: ora ampliando possibilidades de resistência, ora reforçando mecanismos de controle e subordinação.

Ao olhar para o NEM, a literatura crítica insere a reforma em um ciclo mais amplo de políticas educacionais marcado pela centralidade de categorias como “empregabilidade”, “competências”, “flexibilidade” e “projeto de vida”, muitas vezes associadas à responsabilização individual pela própria trajetória escolar e laboral. Autores como Frigotto e Kuenzer (2014) têm insistido que, sob a aparência de modernização, há uma reatualização da histórica dualidade da educação brasileira: uma escola mais densa, crítica e longa para alguns; uma escolarização encurtada, fragmentada e ajustada às exigências imediatas do mercado para outros, em especial jovens da classe trabalhadora.

Essa leitura é reforçada por análises que situam o NEM no interior de um movimento neoliberal das políticas educacionais, em que conceitos como “eficiência”, “resultados” e “parcerias público-privadas” ganham centralidade. A EPT, nesse cenário, é frequentemente convocada como solução para a crise do Ensino Médio, prometendo empregabilidade, empreendedorismo e autonomia, ao mesmo tempo em que intensifica processos de flexibilização curricular, precarização do trabalho docente e desigualdade territorial de oferta.

Importante destacar que Ferretti (2018) e Frigotto (2019) enfatizam que a compreensão da distinção entre Educação profissional e Educação técnica é fundamental para entender a lógica da reforma. A Educação Técnica de Nível Médio se refere a cursos formalmente reconhecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), com diplomas válidos em todo território nacional e possibilidade de registro em conselhos profissionais, já a Educação Profissional são formações sem regulamentação de carga horária, infraestrutura e exigências de formação docente, bem como nomenclatura e conteúdo, na prática, a Reforma do Ensino Médio consolidou-se um modelo de Educação profissional por meio dos Itinerários formativos. Ambos reforçam a dualidade educacional histórica ao oferecer às camadas populares uma formação reduzida e orientada para a empregabilidade imediata, Ramos (2019) acrescenta que, ao priorizar certificações fragmentadas em detrimento de uma formação técnica sólida, a política esvazia a concepção de educação como direito social e a subordina ao mercado de trabalho.

Ao recortar a produção sobre o NEM com foco na EPT, este artigo se apoia nessas categorias para ler a literatura não apenas como um conjunto de estudos isolados, mas como parte de uma disputa intelectual e política mais ampla sobre o sentido da escola pública e da formação da juventude no Brasil contemporâneo

### **2.3. Metodologia da Revisão**

Este artigo adota uma abordagem de revisão de literatura, com caráter sistemático interpretativo das produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio, seus itinerários formativos e a Educação Profissional Técnica (EPT). A metodologia adotada inspirou-se nas produções do mesmo tipo Revisão de literatura, tal como definidas por Morosini e Fernandes (2014) e por Vosgerau e Romanowski (2014).

Trata-se de uma metodologia que, conforme destaca Ferreira (2002), possui caráter inventariante e descritivo, mas também analítica, que permite identificar tendências, lacunas e enfoques recorrentes do campo investigado, como aponta (Ferreira, 2002). Nesse mesmo sentido, a revisão de literatura contribui não apenas para mapear a produção existente, mas para situar criticamente o objeto de pesquisa no debate acadêmico.

A revisão adotou uma sequência metodológica de etapas progressiva: (1) levantamento das produções; (2) tratamento eliminação de duplicidades; (3) triagem a partir da leitura de títulos e resumos, com aplicação de critérios de inclusão e exclusão; e (4) organização e análise do conjunto selecionado (Bardin, 2011). Essa estrutura foi aplicada ao conjunto de textos que abordam a Reforma do EM e suas interfaces com a EPT, no período de 2017 a 2025, cobrindo desde a promulgação da MP 746/2017, a implementação da Lei 13.415/2017 quando temos a reconfiguração da Reforma por meio da Lei 14.945/2024.

A presente pesquisa foi desenvolvida em dois ciclos complementares e articulados. O primeiro ciclo correspondeu à artigos de Revisão de Literatura sobre o EM e a EPT no Brasil, indexados no Portal de Periódicos da CAPES e produzidos no período de 2017 à 2025 – tendo como objetivo mapear o panorama da produção científica publicadas, identificando os enfoques teóricos predominantes e lacunas analíticas presentes na literatura. Foram utilizadas combinações de descritores estruturadas em torno de dois eixos principais: “Revisão de literatura + Ensino Médio” e “Revisão de literatura + Educação Profissional e Técnica” - a aplicação desses descritores resultou em um escopo inicial de 86 produções.

Na sequência, foram selecionados apenas os textos que se propunham explicitamente a discutir o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio e a Educação Profissional e Técnica em perspectiva de revisão de literatura. Foram excluídos artigos opinativos, relatórios institucionais e estudos sem vínculo direto com o campo educacional, de modo a garantir maior consistência científica ao corpus analisado. A extração e a sistematização das informações foram realizadas em uma planilha analítica elaborada especificamente para esta pesquisa, permitindo organizar os dados de forma sistemática e orientar o processo interpretativo, conforme indicam Ferreira (2002) e Severino (2018).

Após executar as etapas metodológicas já descritas anteriormente, classificou-os em 5 eixos – dos quais 4 atenderam os critérios de critérios de inclusão - excluindo-se artigos opinativos, relatórios institucionais e estudos desconectados do foco educacional, em consonância com Severino (2018), que defende a necessidade de excluir materiais não acadêmicos para assegurar consistência científica. A extração e sistematização das informações foram realizadas em uma planilha analítica e categorizada em 5 eixos conforme vemos no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Classificação de produções tipo Revisão de Literatura por eixo (2017–2025)**

<b>Eixo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Quant.</b>
1	Mudanças curriculares e vinculação entre EM e EPT	4
2	Professores, estudantes e sociedade civil	14
3	Desigualdades educacionais, direito à educação e justiça social	4
4	Contexto político, econômico e ideológico da reforma	7
5	Variações regionais, institucionais e componentes curriculares específicos	57
Total		86

**Fonte:** Elaboração própria, com base plataforma Periódicos CAPES recorte temporal de 2017 - 2025.

A sistematização desses cinco eixos permite visualizar a estrutura interna do campo e evidencia que, embora haja produção relevante sobre currículo, trabalho docente e desigualdades, há notável escassez de estudos dedicados à vinculação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica — especialmente no que diz respeito à qualidade formativa dos itinerários técnicos, às condições reais de oferta e às implicações para as trajetórias das juventudes.

O Ciclo 2 da pesquisa aprofunda o movimento iniciado no Ciclo 1, preservando o mesmo rigor metodológico e a mesma estrutura de busca, mas ampliando significativamente o corpus para abarcar produções empíricas, teóricas e documentais sobre o NEM e a EPT, utilizando o recorte temporal. Se na primeira etapa o foco recaiu sobre revisões de literatura e balanços acadêmicos, aqui o escopo se desloca para investigações que analisam a Reforma a partir de práticas escolares, disputas curriculares, dinâmicas de implementação, disputas políticas, itinerários formativos e a EPT no NEM

As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – utilizou os descritores: ensino médio, novo ensino médio, itinerários formativos, educação profissional e educação técnica obtendo um conjunto robusto, distribuído da seguinte maneira: 217, 41 e 110 respectivamente, totalizando 368 trabalhos. Esse volume exigiu um processo de ordenação consistente, conforme orienta Minayo (2001), para quem a sistematização inicial é parte constitutiva da análise e não apenas uma etapa técnica.

Seguindo esse princípio, todo o material foi organizado utilizando as etapas metodológicas aplicadas no Ciclo 1. Na fase de classificação preliminar, foram

excluídas duplicações, produções fora do recorte temporal, textos opinativos, capítulos de livro, relatórios institucionais e materiais sem método explícito, refinamento que reduziu o corpus para 112 produções. Na sequência, desenvolveu-se a leitura exploratória, também compreendida por Ferreira (2002) como parte do processo interpretativo, permitiu identificar trabalhos cujo diálogo com o NEM era meramente tangencial, sem problematização substantiva sobre itinerários formativos, currículo, juventudes, desigualdades ou EPT. Após essa triagem, obteve-se 54 produções, desenvolvendo nova depuração mantendo apenas produções voltadas para a EPT e a reforma do NE, obtendo como resultado 19 produções entre artigos, dissertações e teses que compõem o núcleo empírico e teórico da do Ciclo 2, apresentado no quadro a seguir.

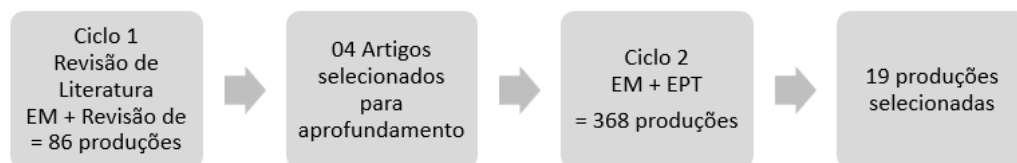
**Quadro 2 – Síntese de categorização por eixos**

<b>Eixos</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autores</b>
Eixo 1	Mudanças curriculares e vinculação entre EM e EPT	Analisa reestruturações curriculares, reorganização da carga horária, integração (ou ausência de integração) entre EPT e Formação Geral Básica, e impacto da flexibilização nos percursos formativos	Arnaud (2020), Santos (2020), Piolli e Sala (2021), e Bordin (2021)
Eixo 2	Professores, estudantes e sociedade civil	Reúne pesquisas que investigam percepções, resistências e experiências de sujeitos escolares diante da reforma	Ferretti, Zibas e Tartuce (2018), Jacomini (2023), e Ortega e Hollerbach (2021)
Eixo 3	Desigualdades educacionais, direito à educação e justiça social	analisa a reforma sob a ótica das desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais, indicando efeitos diferenciados da flexibilização curricular para distintas juventudes	Oliveira (2020), Kossak (2020) e Silva e Resende (2022)
Eixo 4	Contexto político, econômico e ideológico da reforma	analisa a reforma como projeto político articulado à racionalidade neoliberal, ao movimento empresariado, às mudanças na gestão pública e à produção de hegemonia	Ferreira e Ramos (2019), Almeida (2021), Pio (2022), e Moreira (2020)
Eixo 5	Variações regionais, institucionais e componentes curriculares específicos	examinam particularidades de diferentes redes estaduais, arranjos curriculares locais e componentes específicos como Projeto de Vida e itinerários diversificados	Arnaud (2020) e Ortega e Hollerbach (2021)

Fonte: Elaboração própria

A divisão por eixos não representa compartimentos estanques, mas sim núcleos interpretativos que permitem compreender como diferentes autores abordaram a reforma a partir de posicionamentos teóricos e metodológicos distintos. A maioria dos estudos transita entre mais de um eixo, evidenciando a multidimensionalidade do fenômeno investigado. Na sequência, fluxograma para melhor compreensão da metodologia, que seguirá para o Ciclo 2.

Figura 1 – Fluxo da Metodologia adotada para Revisão de Literatura



Fonte: elaboração própria

O Ciclo 2, portanto, não é mera extensão do Ciclo 1, mas aprofundamento crítico que permite tensionar, confirmar ou refutar tendências identificadas nas revisões. Ao fazer isso, oferece uma leitura mais complexa das políticas educacionais, evidenciando como a literatura tem interpretado a vinculação da Educação Profissional e Técnica ao Ensino Médio.

É nesse ponto que a análise se prepara para revelar contradições internas da reforma, sobretudo no tocante à EPT e aos itinerários técnicos, que se tornam centrais no debate contemporâneo sobre formação humana, juventudes e democratização do ensino médio.

## 2.4. Análises dos achados – Ciclo 1

### 2.4.1. Análise dos achados no Ciclo 1

O levantamento evidenciou que a produção científica sobre o Novo Ensino Médio se organiza majoritariamente em torno das alterações curriculares da formação geral básica, com forte incidência de estudos voltados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos itinerários formativos, às competências e a dispositivos curriculares que passaram a assumir novo escopo com a Reforma, como o Projeto de Vida, conforme apontam revisões recentes do campo (Silva; Chrispino; Melo, 2025; Costa, 2023). Nesse conjunto de produções, a EPT aparece de forma periférica ou diluída, raramente assumida como eixo estruturante das análises. Para explicitar esse diagnóstico, do Ciclo 1 foi organizado a partir da análise de quatro revisões de literatura, agrupadas em dois pares analíticos, de acordo com seus objetos, referenciais e contribuições para a leitura do campo.

O primeiro par é composto pelos estudos de Silva, Chrispino e Melo (2025) e Costa (2023), que permitem identificar o movimento predominante do campo

investigativo sobre o Novo Ensino Médio. O trabalho de Silva, Chrispino e Melo (2025) realiza uma revisão sistemática da literatura produzida entre 2017 e 2023, com o objetivo de mapear tendências temáticas, enfoques teóricos e lacunas das pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio. Os autores evidenciam a centralidade conferida às alterações curriculares, à BNCC, aos itinerários formativos e aos novos dispositivos pedagógicos, dialogando com referenciais do campo das políticas educacionais e da análise curricular, como Apple (2001; 2013), Ball (2012) e Dourado (2016; 2021). Nesse conjunto de produções, a Educação Profissional e Técnica aparece de forma residual, geralmente subsumida às discussões sobre flexibilização curricular.

De modo convergente, o estudo de Costa (2023) analisa a produção acadêmica sobre o Projeto de Vida, as competências e habilidades da BNCC e as percepções dos professores do Ensino Médio. A revisão evidencia que esses componentes curriculares assumiram posição central no debate acadêmico recente, especialmente no que se refere aos desafios de implementação, à formação docente e às tensões entre prescrição normativa e prática escolar. Autores que discutem políticas curriculares, regulação educacional e reformas orientadas por competências constituem a base teórica predominante do estudo (Apple, 2001; Ball, 2012). A EPT, quando mencionada, aparece apenas como possibilidade entre itinerários, sem aprofundamento analítico, o que reforça sua posição secundária no campo investigativo.

O segundo par analítico é formado pelos estudos de Anami e Oliveira (2021) e Boechat e Freitas (2022), que permitem compreender como a EPT aparece quando é, de fato, incorporada como objeto de análise. Anami e Oliveira (2021), ao realizarem uma revisão de literatura sobre a articulação entre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica, inserem-se em um campo crítico da educação e mobilizam categorias relacionadas ao trabalho, à formação humana e às desigualdades educacionais. As autoras evidenciam que, nas produções analisadas, a EPT aparece majoritariamente vinculada a políticas compensatórias e a públicos específicos, como os jovens e adultos trabalhadores, permanecendo deslocada do debate estrutural sobre o Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica.

Já o estudo de Boechat e Freitas (2022) dedica-se à análise das concepções de integração no Ensino Médio Integrado, a partir de uma revisão integrativa da literatura. As autoras dialogam com a tradição crítica da educação brasileira, mobilizando autores como Gramsci (2001), Saviani (2007; 2013), Frigotto (2012;

2017), Ciavatta (2005; 2014) e Ramos (2008; 2019), para compreender a integração entre formação geral e formação técnica como projeto histórico em disputa. Embora a EPT ocupe posição central no estudo, o texto evidencia os limites estruturais à efetivação da integração, relacionados à organização curricular, à formação docente e às condições institucionais, o que reforça o caráter tensionado desse projeto no interior das políticas educacionais.

A leitura articulada desses quatro estudos permite afirmar que a Educação Profissional e Técnica ocupa um lugar residual e fragmentado no campo de pesquisa sobre o Novo Ensino Médio. Quando não é ignorada, aparece ora diluída nas discussões sobre flexibilização curricular e competências (Silva; Chrispino; Melo, 2025; Costa, 2023), ora circunscrita a modalidades específicas ou a projetos críticos com limites estruturais reconhecidos (Anami; Oliveira, 2021; Boechat; Freitas, 2022).

Além disso, nenhum dos estudos analisados problematiza a estrutura normativa exigida para o reconhecimento e a validação dos itinerários técnicos, tampouco mobiliza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) como referência estruturante da Educação Profissional no Novo Ensino Médio. Não há menção às exigências de carga horária, certificação, infraestrutura, formação docente específica ou critérios institucionais que sustentam a oferta da formação técnica enquanto política pública. Esse silêncio é analiticamente relevante, pois indica que a EPT tende a ser tratada no debate acadêmico como possibilidade curricular abstrata, desvinculada de sua materialidade normativa e institucional.

Ao cumprir esse mapeamento, o Ciclo 1 contribuiu para evidenciar que a marginalidade da Educação Profissional e Técnica no debate acadêmico não é circunstancial, mas resulta de uma hierarquização dos objetos de pesquisa no interior do campo científico, conforme discutido por Bourdieu (2004). Trata-se, portanto, de um diagnóstico que não encerra a análise, mas fundamenta a necessidade da Etapa 2, dedicada a aprofundar as produções que enfrentam diretamente a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica, considerando seus sentidos, limites e contradições no contexto da Reforma do Ensino Médio.

#### **2.4.2. Análises sobre o referencial teórico e o espaço da EPT no NEM**

A produção acadêmica localizada na Ciclo 1 confirma que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) inaugurou um campo de disputas teóricas intensas, no qual a dualidade estrutural, a hegemonia cultural e a formação politécnica retornam como eixos centrais de interpretação. Mesmo antes de avançarmos para o Ciclo 2, o conjunto de textos analisados revela que pesquisadores de diferentes áreas convergem em torno de preocupações semelhantes: fragmentação curricular, aprofundamento das desigualdades e reforço da lógica neoliberal — especialmente no que diz respeito à presença da EPT como itinerário formativo.

Essa convergência aparece com nitidez quando observamos como os autores acionam seus referenciais teóricos. Entre eles, Saviani (1997; 1989) é amplamente mobilizado para reafirmar que a politecnicidade expressa a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, sustentando uma formação unitária que ultrapassa a mera soma de técnicas. permitindo compreender o funcionamento da organização do trabalho na sociedade - esse entendimento reaparece repetidamente nas teses e dissertações mapeadas nos quatro estudos analisados, sendo utilizado como contraponto direto à organização curricular fragmentada produzida pela reforma de 2017.

A leitura gramsciana também se faz presente de forma consistente. Gramsci (2001) aparece como autor-chave para interpretar a reforma como movimento hegemônico e acionado como direção “intelectual e moral” que produz consenso e molda práticas sociais. A partir dessa chave, a reforma é interpretada não apenas como mudança administrativa, mas como reorganização cultural capaz de criar, legitimar e naturalizar uma visão de mundo orientada pela flexibilização educativa e pela formação ajustada às demandas do mercado.

Frigotto (1988) surge nos textos como referência fundamental para problematizar a subordinação da política educacional à racionalidade econômica. e força que, enquanto a política educacional permanecer vinculada às exigências da acumulação capitalista, qualquer proposta democratizadora será limitada — análise que diversos autores, como por exemplo, Garcia e Silva (2017) do Ciclo 1 mobilizam para interpretar o deslocamento curricular provocado pelos itinerários formativos onde a escola politécnica “aceita o desafio da modernidade técnica” ao mesmo tempo em que busca superar a fragmentação do trabalho produtivo por meio de uma compreensão crítica do processo social de produção. Do mesmo modo, Kuenzer (2017) aparece como uma voz crítica à vinculação direta entre Educação Profissional

e empregabilidade, problematizando a redução da juventude a força de trabalho flexível. Embora a ferramenta não tenha retornado trechos diretos de Kuenzer (2017), as produções utilizam no campo da crítica à dualidade escolar, alinhando-o à tradição recuperada por Frigotto e Saviani (2012), especialmente na defesa de uma formação que não reduza o estudante à lógica produtivista. A literatura levantada também aciona Dore (2014), especialmente no debate sobre trabalho como princípio educativo, e essas interpretações influenciam diretamente como diferentes autores articulam o conceito gramsciano para analisar as disputas do NEM. Além disso, acionam Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005) no debate sobre politecnicidade e formação omnilateral, reforçando que a superação da divisão social do trabalho é componente central de uma proposta educativa emancipatória — citação indireta que aparece de forma recorrente nos achados.

Do ponto de vista metodológico, o Ciclo 1 também mostrou padrões importantes: a predominância de textos oriundos de programas de pós-graduação com orientação crítica, a forte presença de pesquisas qualitativas com análise documental (sobretudo BNCC, MP 746/2016 e Lei 13.415/2017) e a ênfase, em quase todas as produções, na leitura da reforma a partir das relações entre Estado, mercado e gestão educacional.

Importante destacar que o Ciclo 1 revela um campo consolidado e teoricamente robusto, ela também evidencia lacunas estruturais que atravessam a produção acadêmica sobre o EM entre 2017 e 2025 - lacunas que não diminuem o valor dos estudos existentes, mas indicam que o conhecimento produzido até aqui se voltava majoritariamente para dois planos: o plano macroestrutural desenvolve análises conceituais, documentais e políticas — deixando pouco exploradas as dimensões empíricas, pedagógicas e práticas do processo de implementação; enquanto o plano microestrutural volta-se para pesquisas de componentes curriculares, regiões específicas e arranjos locais. Por fim, o uso frequente da categoria hegemonia é utilizada para analisar a reforma como projeto cultural e político, que utiliza a fragmentação curricular como forma de restringir a formação integral – concluindo-se, portanto, que a EPT é utilizada como estratégia neoliberal, marcada pela lógica da empregabilidade, estreitamento da formação geral básica e retrocesso histórico. Essas tendências não apenas sintetizam o que foi encontrado, mas também abrem o caminho para o Ciclo 2.

## **2.5. Análises dos achados por Eixos – Ciclo 2**

### **2.5.1. Eixo 1 – Mudanças Curriculares e Vinculação entre Ensino Médio e EPT**

A análise das produções classificadas no Eixo 1 revela que a reforma do Ensino Médio consolidou um modelo curricular que combina a redução da Formação Geral Básica com a introdução de itinerários formativos profundamente heterogêneos, cuja materialidade se expressa de formas distintas entre redes estaduais. Essa reorganização, repetidamente destacada nas pesquisas, opera como elemento estruturante da flexibilização curricular — entendida tanto como estratégia pedagógica quanto como movimento político de adaptação da educação às lógicas do mercado.

Entre os estudos identificados, destacam-se aqueles que analisam a reconfiguração da carga horária, especialmente no que diz respeito à diminuição do tempo dedicado às áreas tradicionais do conhecimento. Arnaud (2020), ao examinar o Currículo Paulista, evidencia como a integração entre BNCC e itinerários formativos reduziu o escopo da formação geral e ampliou a dependência das escolas em relação a parcerias externas e à Educação Profissional Técnica. O estudo demonstra que a flexibilização tende a fragmentar o currículo, sobretudo quando itinerários técnicos são oferecidos a partir de cursos rápidos, aligeirados ou de baixa articulação com o projeto político-pedagógico das escolas. Essa interpretação projeto curricular orientado por competências, escolhas individualizadas e foco nas habilidades demandadas pelo mercado de trabalho.

Na mesma direção, as pesquisas de Santos (2020) sobre as diretrizes federais da EPT mostram que a integração entre Ensino Médio e formação técnica permanece mais discursiva do que efetiva. Embora a reforma anuncie a ampliação de oportunidades formativas, a autora demonstra que os documentos normativos tratam a EPT como trilha paralela, cuja efetivação depende das condições materiais das redes estaduais. Essa constatação aparece novamente em Piolli e Sala (2021), que analisam a implementação do Novotec no estado de São Paulo e concluem que a expansão da EPT — mesmo quando apresentada como modernização — opera como reprodução da dualidade educacional, uma vez que oferece percursos distintos para estudantes de contextos socioeconômicos diferentes.

A dualidade aparece como categoria central em praticamente todas as produções deste eixo. Artigos como o de Bordin (2021), A Reforma do Ensino Médio e suas implicações na (de)formação da juventude brasileira, evidenciam que a

flexibilização curricular reforça a separação histórica entre uma formação geral prolongada para poucos e uma formação instrumental, de curta duração, para a maioria dos jovens. Esse movimento se articula às observações de Shilton (2022) em *A dualidade da dualidade: o lugar dos cursos técnicos*, no qual o autor demonstra que a EPT inserida como itinerário tende a reproduzir currículos aligeirados e voltados para demandas imediatas do mercado, distanciando-se dos princípios da formação omnilateral e da escola unitária.

Outras produções contribuem para aprofundar essa interpretação. Almeida (2021), ao analisar a reforma à luz da crítica gramsciana, reforça que a flexibilização não apenas altera a estrutura curricular, mas reorganiza a direção moral e intelectual do projeto educativo, criando consenso em torno de um ideal de “escolha” que desconsidera desigualdades históricas. De modo semelhante, Moreira (2020), em seu estudo sobre EPT no NEM, demonstra que a chamada integração entre ensino médio e formação técnica ocorre de forma superficial, muitas vezes por meio de parcerias externas ou cursos subsequentes, e não como parte estrutural de um currículo integrado.

Também é recorrente neste eixo a crítica de que a Reforma produziu erosão da formação geral. Ortega e Hollerbach (2021), ao investigar escolas paulistas, mostram que a redução de disciplinas estruturantes — especialmente na área de Ciências Humanas — dificulta a construção de percursos formativos consistentes e limita a capacidade das escolas de oferecer itinerários diversificados. Essa erosão curricular é percebida pelos autores não apenas como efeito técnico da reforma, mas como parte de um movimento político maior de instrumentalização do ensino, alinhado às agendas neoliberais de avaliação e regulação.

Outro elemento importante dos achados é a disparidade entre discurso e prática. Pesquisas como as de Jacomini (2023) revelam que os itinerários formativos, embora apresentados como possibilidade de autonomia estudantil, encontram obstáculos estruturais nas escolas: falta de professores habilitados, ausência de laboratórios, grades rígidas, sobrecarga docente e ausência de condições para oferta real de escolhas. Em muitos casos, a flexibilização produz “itinerários únicos”, nos quais a escola disponibiliza apenas uma opção, transformando a retórica da escolha em ficção política — questão já sugerida na Etapa 1, mas agora demonstrada empiricamente.

No conjunto, o Eixo 1 mostra que a vinculação entre Ensino Médio e EPT permanece marcada por tensões históricas: não há integração curricular plena, não há articulação orgânica entre saberes científicos e tecnológicos, e não há ruptura com a dualidade educacional denunciada por autores como Kuenzer (2005, 2007, 2011 e 2017), Frigotto (2005, 2011, 2018, 2019, 2021 e 2022) e Saviani (2013, 2019, 2008 e 2007). O que emerge dos achados é um currículo mais flexível no discurso do que na prática, mais fragmentado do que integrado, e mais alinhado às demandas de curto prazo da economia do que aos princípios de uma formação crítica e omnilateral.

Além dos estudos analisados em profundidade, outras produções identificadas na Etapa 2 reforçam a centralidade das transformações curriculares promovidas pela Reforma do Ensino Médio, especialmente no que se refere à relação entre flexibilização, itinerários formativos e Educação Profissional Técnica. Entre elas, destacam-se Artero (2018), ao problematizar a concepção de educação subjacente à reforma; Langer (2019), ao discutir a ideia de “inovação curricular” como mecanismo de modernização gerencial; Oliveira (2020) e Kossak (2020), que evidenciam como a reconfiguração curricular aprofunda desigualdades históricas; Garcia e Czernisz (2020), ao mostrar a minimização da formação juvenil; além de Ferreira e Silva (2019), que analisam a disputa hegemônica instaurada com a MP 746/2016. Também dialogam diretamente com o eixo as análises de Amâncio (2021), Both (2020) e Ferreira e Ramos (2019), todas convergindo para a interpretação de que a flexibilização curricular reforça a dualidade educacional, fragiliza a Formação Geral Básica e desloca o currículo para finalidades pragmáticas vinculadas ao mercado de trabalho.

### **2.5.2. Eixo 2 – Professores, Estudantes e Sociedade Civil**

A análise das produções agrupadas no Eixo 2 evidencia que a Reforma do Ensino Médio, longe de ser um movimento exclusivamente técnico ou curricular, atravessa profundamente as relações de trabalho docente, a experiência estudantil e o papel atribuído à sociedade civil na disputa pela direção moral e intelectual da escola pública. As pesquisas revelam que a implementação do Novo Ensino Médio — frequentemente apresentada como inovação pedagógica ou modernização curricular — produz tensões no cotidiano das escolas que raramente são consideradas pelos formuladores de políticas educacionais.

Os estudos analisados convergem para três movimentos principais: (1) reconfiguração do trabalho docente e intensificação das demandas laborais; (2) produção de contradições entre discurso oficial de escolha e a ausência concreta de opções para estudantes; e (3) apropriação seletiva de discursos da sociedade civil organizada, frequentemente utilizados para legitimar a reforma, mas não para ampliar a participação democrática nas decisões escolares.

No que diz respeito ao trabalho docente, a pesquisa de Ortega e Hollerbach (2021) demonstra que a implementação do Currículo Paulista gerou ampliação da carga de trabalho, necessidade de atuação em componentes curriculares para os quais muitos professores não foram formados e aumento da responsabilização individual. A flexibilização curricular, ao exigir que as escolas organizem itinerários formativos diversificados, cria uma demanda por docentes polivalentes, disponíveis a atuar em áreas híbridas e frequentemente sem formação específica. Isso se conecta às análises mais amplas de Ferretti e Silva (2019), que apontam que a reforma aprofunda a lógica gerencialista de responsabilização, ao passo que reduz espaços de formação crítica e coletiva.

A precarização das condições docentes também aparece em Novo Ensino Médio na prática (Jacomini, 2023), que evidencia como professores vivenciam insegurança profissional diante da falta de clareza sobre conteúdos, metodologias, carga horária e organização curricular dos itinerários. Em muitos relatos analisados pela autora, a implementação ocorre de forma improvisada, com atribuições de aulas definidas às pressas, ausência de materiais pedagógicos e fragilidade institucional para orientar os docentes. Esses resultados dialogam diretamente com a crítica de Arroyo (2014) à desvalorização histórica do magistério, bem como com as análises de Barbosa, Jacomini e Minto (2024) sobre as metas do Plano Nacional de Educação relacionadas à valorização docente — metas que permanecem distantes no contexto da reforma.

No que se refere à experiência estudantil, os achados são igualmente contundentes. O estudo de Ferretti, Zibas e Tartuce (2018) é exemplar ao mostrar que o discurso de “protagonismo juvenil”, amplamente mobilizado para justificar a flexibilização, não corresponde à realidade vivida pelos estudantes. Em muitas escolas analisadas, as opções de itinerários são reduzidas ou inexistentes, de modo que a escolha é substituída pela adesão obrigatória ao único percurso disponível. Essa contradição já havia sido sinalizada na Etapa 1, mas agora ganha densidade

empírica: a ampliação das possibilidades formativas prometida pela reforma transforma-se, na prática, em itinerários “de vitrine”, com poucas condições concretas de escolha.

A análise de Silva e Resende (2022) reforça essa percepção ao evidenciar que os itinerários formativos são experimentados de forma desigual entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Em escolas com maior vulnerabilidade social, a ausência de recursos materiais, laboratórios, bibliotecas e equipamentos tecnológicos compromete a oferta real de itinerários técnicos, limitando as possibilidades de formação dos jovens. Por outro lado, redes privadas e escolas de elite conseguem oferecer percursos diversificados, aprofundando desigualdades já existentes. Nessa direção, as pesquisas de Kossak (2020) e Oliveira (2020) também mostram que a diminuição da Formação Geral Básica impacta diretamente a formação crítica dos estudantes, sobretudo daqueles que dependem exclusivamente da escola pública para sua formação intelectual.

A participação da sociedade civil é outro ponto sensível identificado no Eixo 2. Estudos como o de Cássio, Bruini e Jacomini (2024) analisam como organizações privadas, institutos empresariais e grupos de advocacia educacional influenciaram a formulação e implementação do Novo Ensino Médio, frequentemente sob o discurso de colaboração, modernização e inovação. Essa influência, embora apresentada como “participação social”, na prática configura formas de captura do espaço público por interesses privados. A crítica aparece também em O Movimento pela Base e a (Con)formação da Classe Trabalhadora (Ferreira e Ramos, 2019), que mostra como discursos aparentemente neutros sobre competências, flexibilidade e protagonismo contribuem para consolidar a hegemonia da racionalidade neoliberal no campo educativo.

Os estudos também mostram que a implementação da reforma ocorre sob condições de baixa participação democrática nas escolas. Jacomini (2023) e Ortega e Hollerbach (2021) apontam que professores e estudantes muitas vezes desconhecem as mudanças propostas, recebendo informações fragmentadas e superficiais, o que limita a possibilidade de construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Em síntese, os achados do Eixo 2 revelam que a Reforma do Ensino Médio produz efeitos concretos nas vidas de professores e estudantes que complexificam — e frequentemente contradizem — os discursos de autonomia, inovação e ampliação

de escolhas que fundamentaram sua aprovação. A fragmentação curricular e a compressão da Formação Geral Básica impactam diretamente as possibilidades de formação crítica dos estudantes; a precarização e responsabilização docente fragilizam o trabalho pedagógico; e a apropriação seletiva da participação social reforça a hegemonia de grupos privados, em detrimento da construção democrática de políticas públicas educacionais.

### **2.5.3. Eixo 3 – Desigualdades Educacionais, Direito à Educação e Justiça Social**

Os estudos agrupados no Eixo 3 evidenciam que a Reforma do Ensino Médio não pode ser compreendida apenas como reorganização curricular ou mudança de diretrizes nacionais. Ela deve ser analisada como parte de uma disputa histórica entre projetos de educação antagônicos — um voltado à formação omnilateral dos sujeitos e outro orientado pela racionalidade neoliberal que redefine o papel do Estado, do currículo e dos próprios jovens no interior da sociedade capitalista. Esse eixo revela, com contundência, que a reforma intensifica desigualdades estruturais, aprofunda a dualidade educacional e fragiliza o direito à educação, produzindo efeitos mais severos sobre estudantes das classes populares, majoritariamente negros, periféricos e trabalhadores.

As pesquisas analisadas convergem para a constatação de que a flexibilização curricular — vendida como inovação e autonomia — torna-se mecanismo de estratificação escolar. O estudo de Oliveira (2020), por exemplo, demonstra que escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social encontram maiores dificuldades para oferecer itinerários diversificados, especialmente aqueles de natureza técnica. A ausência de equipamentos, laboratórios, professores especializados e infraestrutura mínima coloca esses estudantes diante de um currículo empobrecido, com poucas escolhas reais. Já nas escolas privadas e em algumas redes públicas de elite, a oferta é ampla, variada e alinhada a interesses de aprofundamento acadêmico. A escolha, portanto, não é distribuída igualmente: para uns, multiplicidade; para outros, restrição.

De forma complementar, Silva e Resende (2022) identificam que a reforma consolida trajetórias educacionais desiguais antes mesmo da chegada ao ensino médio. Nas periferias urbanas, a escola assume função social ampliada —

alimentação, cuidado, sociabilidade — mas não recebe os recursos necessários para garantir condições mínimas de implementação da BNCC e dos itinerários. A fragmentação curricular decorrente da diminuição da Formação Geral Básica afeta diretamente o direito à aprendizagem, sobretudo para jovens que já carregam um histórico de desigualdades acumuladas. A pesquisa evidencia que esses estudantes experimentam um currículo composto por “pedaços desconectados”, prejudicando a compreensão global dos conhecimentos científicos.

As análises de Kossak (2020) reforçam esse ponto ao mostrar como a Reforma reatualiza a velha dualidade educacional brasileira: educação de formação crítica e acadêmica para uns, formação instrumental para outros. Ao examinar trajetórias escolares sob a Lei 13.415/2017, a autora demonstra que a estrutura curricular proposta não rompe com o modelo dual, mas o aprofunda, ao oferecer itinerários mais academicistas para determinadas escolas e itinerários técnicos, aligeirados e voltados para a empregabilidade imediata, para escolas de periferia. Assim, a reforma não promove democratização do ensino médio, mas sua segmentação.

Também merece destaque o estudo de Garcia e Czernisz (2020), que analisa a minimização da formação geral dos jovens pela Lei 13.415/2017. Os autores argumentam que a redução da FGB compromete a formação humana integral e restringe o direito à educação como direito social básico. Eles observam que as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são particularmente impactadas, sendo comprimidas em componentes eletivos ou itinerários pouco estruturados. Essa reorganização, segundo os autores, produz um “currículo estreito”, que não dialoga com os desafios sociais, políticos e culturais da juventude contemporânea.

A crítica estrutural à desigualdade também aparece nas investigações de Almeida (2021), que mobiliza o referencial gramsciano para interpretar a reforma como estratégia de produção de consenso em torno da concepção neoliberal de formação. Para o autor, não se trata apenas de mudança curricular, mas de reorganização do sentido social atribuído ao ensino médio: de formação crítica e cidadã para preparação funcional para o mercado de trabalho. Essa mudança impacta profundamente o direito à educação, pois redefine o próprio horizonte formativo do jovem trabalhador.

Além disso, estudos como o de Santos (2020) — embora voltados à EPT — revelam que a ampliação da formação técnica anunciada pela reforma beneficia de maneira desigual as redes estaduais. Em muitos casos, a EPT se materializa como

itinerário único ofertado pela escola, o que reduz ainda mais as possibilidades de escolha de jovens de territórios vulneráveis. A promessa de ampliação de oportunidades, portanto, opera como mecanismo de intensificação das desigualdades educacionais.

Outra contribuição importante vem dos estudos que analisam a relação entre território e desigualdade. Arnaud (2020) demonstra que, mesmo dentro da mesma rede estadual, escolas situadas em regiões centrais e periféricas apresentam condições radicalmente distintas para implementar itinerários formativos. Nas regiões periféricas, faltam laboratórios, salas equipadas, professores formados e infraestrutura básica, o que limita a oferta de itinerários robustos. Já em escolas centrais ou seletivas, os itinerários se tornam mais diversificados e academicamente ricos.

No plano teórico-político, Ferreira e Ramos (2019) e Cássio, Bruini e Jacomini (2024) ajudam a compreender como a sociedade civil organizada influencia — e disputa — a formulação da reforma. Entretanto, suas análises mostram que a participação é desigual: grupos empresariais têm maior capacidade de incidir no processo, enquanto coletivos estudantis, movimentos populares e organizações comunitárias têm menor impacto efetivo nas decisões que moldam o currículo. Essa assimetria reforça desigualdades na própria produção da política, perpetuando uma lógica em que o direito à educação é condicionado por interesses privados.

Em conjunto, os trabalhos analisados mostram que o Novo Ensino Médio, longe de promover justiça social, opera como mecanismo regulador que ajusta trajetórias escolares às exigências da economia neoliberal. A promessa de escolha e flexibilização, quando aplicada de maneira desigual, converte-se em aprofundamento das desigualdades. Para jovens trabalhadores, periféricos, negros e indígenas, o currículo mais estreito e fragmentado compromete o acesso à formação crítica, reduzindo as possibilidades de ingresso no ensino superior e de mobilidade social. Para escolas privadas ou de elite, a reforma abre espaços para aprofundamento acadêmico, línguas estrangeiras, laboratórios qualificados e formação integral mais sólida. O Eixo 3, portanto, evidencia que a reforma desconsidera desigualdades estruturais já presentes no sistema educacional brasileiro, violando o princípio constitucional do direito à educação em sua dimensão qualitativa. A reforma não apenas mantém a histórica dualidade educacional — denunciada por Saviani (2008), Kuenzer (2017) e Frigotto (1988, 2022) — mas a reconfigura sob uma nova lógica:

uma dualidade modernizada, travestida de flexibilização, autonomia e projetos de vida, que se ajusta às exigências de um capitalismo financeirizado, mas não às necessidades formativas das juventudes brasileiras.

#### **2.5.4. Eixo 4 – Contexto Político, Econômico e Ideológico da Reforma**

Os trabalhos agrupados no Eixo 4 deixam claro que a Reforma do Ensino Médio não nasce de uma demanda pedagógica, tampouco emerge do cotidiano das escolas ou das juventudes. Pelo contrário: ela se inscreve em um projeto político mais amplo de reorganização do Estado, da educação e da função social da escola, articulado ao avanço das políticas neoliberais no Brasil desde a década de 1990 e intensificado após 2016. O conjunto das análises evidencia que o Novo Ensino Médio funciona como mecanismo privilegiado de produção de hegemonia, alinhado aos interesses de grupos empresariais, organismos internacionais e think tanks que disputam a condução das políticas educacionais.

As pesquisas de Ferreira e Ramos (2019) e Bezerra e Brito (2020) apontam que a aprovação da MP 746/2016 — convertida posteriormente na Lei 13.415/2017 — rompeu com princípios democráticos de participação, acelerando mudanças estruturais por meio de um processo decisório centralizado e pouco transparente. Esses autores, dialogando com o conceito gramsciano de Estado ampliado, mostram como a reforma articula sociedade política e sociedade civil em torno de um mesmo projeto: construir consenso social sobre uma concepção de educação orientada pela produtividade, pela lógica de competências e pela responsabilização individual.

Diversos estudos desta etapa também evidenciam o papel de organizações privadas na formulação da reforma. O trabalho de Ferreira e Ramos (2019), ao analisar o Movimento pela Base, mostra como esses grupos se constituíram como intelectuais orgânicos da reforma, ocupando espaços estratégicos nos conselhos, comissões e processos de elaboração curricular. Essa presença não é episódica, mas estruturante: ela redefine o sentido da educação pública ao deslocar o debate da formação integral para o campo da performance, mensuração e adequação do jovem às demandas da economia flexível.

No mesmo sentido, as análises de Jacomini (2018), Cássio, Bruini e Jacomini (2024) e Peloso (2020) mostram como políticas curriculares recentes incorporam discursivamente noções como “autonomia”, “flexibilidade”, “projeto de vida” e

“protagonismo”, esvaziando seus sentidos críticos e reconfigurando-os como instrumentos de governança neoliberal. É a pedagogia da responsabilização, na qual o fracasso escolar deixa de ser entendido como fenômeno estrutural para ser reinterpretado como falha individual. Assim, o discurso da escolha — central na retórica do Novo Ensino Médio — transforma-se em dispositivo moralizador que coloca sobre o jovem o peso de escolher “corretamente” seu futuro, mesmo quando as condições materiais lhe são negadas.

Os estudos também revelam o peso dos organismos internacionais na orientação da política educacional brasileira. A pesquisa de Boutin (2021) mostra como a UNESCO, ao produzir documentos que articulam competências socioemocionais, empreendedorismo e aprendizagens flexíveis, influenciou diretamente os textos normativos da reforma. Essa influência, longe de ser neutra, integra um movimento global de adequação da educação às demandas da economia pós-fordista, alinhando as juventudes às necessidades de mercados instáveis, fragmentados e altamente competitivos.

Outra dimensão recorrente é a interpretação da reforma como estratégia de ajuste fiscal. O estudo de Langer (2019) revela como a flexibilização curricular se articula à redução de custos, ao deslocamento de responsabilidades para as escolas e à expansão de parcerias público-privadas. Sob o discurso da inovação, instala-se a privatização por dentro: contratação de serviços, plataformas digitais, cursos terceirizados e programas como o Novotec, que ampliam a presença do setor privado na oferta educacional, sobretudo nas áreas técnicas e tecnológicas.

A crítica gramsciana aparece com força em Almeida e Silva (2021), que interpretam a reforma como movimento orgânico de construção de hegemonia neoliberal, no qual a educação é reorganizada para produzir sujeitos ajustados ao novo espírito do capitalismo. Para os autores, a reforma não é apenas pedagógica: é ideológica. Ela opera na constituição de uma nova subjetividade juvenil baseada na adaptabilidade, na performance e na lógica do “empreendedor de si” — conceito que se articula diretamente à racionalidade neoliberal descrita por Dardot e Laval (2016). A literatura também evidencia que a reforma aprofunda a despolitização da escola. Pesquisas como as de Silva (2020) e Amâncio (2021) mostram como a redução da Formação Geral Básica — sobretudo das áreas de Ciências Humanas — não é casual, mas estratégica. Ao reduzir o espaço institucional para discussão crítica, memória histórica, análise social e leitura política, a reforma contribui para fragilizar a

capacidade de compreensão do mundo por parte dos jovens, alinhando-se ao projeto de uma educação “mínima”, operacional e desprovida de densidade reflexiva.

Por fim, estudos como o de Oliveira (2020) e Moreira (2020) mostram que a reforma contribui para reforçar a lógica meritocrática que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Ao deslocar a responsabilidade pela trajetória escolar para o estudante e sua “autogestão” — frequentemente materializada no Componente Projeto de Vida — o Estado se desobriga de garantir as condições materiais efetivas para a aprendizagem. O jovem periférico, negro, trabalhador e submetido à precarização estrutural passa a ser culpabilizado por não alcançar os objetivos traçados por uma política que nunca considerou suas condições reais de existência.

Em síntese, os achados do Eixo 4 mostram que o Novo Ensino Médio é expressão acabada de uma racionalidade política que combina austeridade fiscal, privatização por dentro, responsabilização individual, redução da formação crítica e produção de subjetividades ajustadas à lógica neoliberal. Mais do que uma política curricular, trata-se de um projeto de sociedade — no qual a escola pública perde sua dimensão social e emancipatória para tornar-se dispositivo de conformação às exigências de um capitalismo financeirizado.

### **2.5.5. Eixo 5 – Variações Regionais, Institucionais e Componentes Curriculares Específicos**

O conjunto de produções reunidas no Eixo 5 evidencia que a implementação do Novo Ensino Médio assume configurações distintas conforme o território, a rede estadual, os arranjos institucionais e os componentes curriculares adotados. Esse eixo revela que a reforma, embora regulamentada nacionalmente, opera de maneira profundamente desigual, resultando em currículos distintos para jovens que vivem em estados, municípios e escolas diferentes. As desigualdades regionais tornam-se ainda mais pronunciadas quando analisamos componentes curriculares específicos — como Projeto de Vida, eletivas, trilhas diversificadas e itinerários técnicos — que dependem, quase sempre, da disponibilidade local de infraestrutura, professores habilitados e articulações com o setor privado.

Um dos estudos mais representativos é o de Ortega e Hollerbach (2021), que já havia aparecido em outros eixos, mas ganha aqui novas camadas analíticas. Ao examinar a implementação do Currículo Paulista, as autoras mostram que o estado

de São Paulo — pioneiro na estruturação de itinerários, eletivas e Projeto de Vida — enfrentou dificuldades significativas de padronização e coerência curricular entre as regiões. Escolas de regiões centrais e metropolitanas conseguiram ofertar itinerários diversificados, enquanto escolas do interior e da periferia enfrentaram escassez de docentes, inexistência de equipamentos e impossibilidade de ofertar opções compatíveis com o discurso oficial de escolha. Essa variação interna à mesma rede evidencia o caráter desigual da política, produzindo um “Novo Ensino Médio paulista” que não é homogêneo, mas múltiplo e fragmentado.

O estudo de Piolli e Sala (2021) aprofunda essa heterogeneidade ao investigar a implementação do Novotec. Os autores mostram que o programa se assenta em parcerias externas — especialmente via Centro Paula Souza — e cria diferenças estruturais entre escolas que possuem convênios e aquelas que não possuem. Enquanto algumas unidades conseguem ofertar cursos técnicos articulados, outras sequer têm infraestrutura básica. A ampliação da EPT, portanto, torna-se dependente da capilaridade institucional e das decisões políticas regionais, e não de uma política nacional sistemática. A análise reforça que o itinerário técnico não se distribui igualmente, permanecendo como privilégio de determinados territórios.

Produções como Projeto de Vida nas redes estaduais (Lima, 2021) e Reflexões sobre a autonomia e organização curricular (Lima, 2020) também revelam a dimensão específica dos componentes curriculares. Embora o Projeto de Vida seja apresentado como espaço de desenvolvimento integral e reflexão sobre escolhas, pesquisas mostram que, na prática, ele assume formatos distintos: ora se aproxima de orientação profissional tradicional; ora reproduz discursos motivacionais e empreendedores; ora se esvazia em atividades desconectadas que não dialogam com o currículo. Em regiões com maior vulnerabilidade social, o componente tende a reforçar discursos meritocráticos e individualizantes, alinhados à lógica neoliberal de responsabilização pessoal pela trajetória escolar.

Outro conjunto de produções analisa variações regionais fora de São Paulo. Almeida (2021), ao estudar a reforma em contextos do Nordeste, mostra que estados com menor capacidade administrativa enfrentam maiores obstáculos para implementar itinerários diversificados, dependendo fortemente de parcerias com Institutos Federais. Já Silva (2020), ao analisar a implementação no Sul, destaca a existência de redes municipais articuladas que tensionam a reforma e preservam espaços de Formação Geral Básica. Esses achados evidenciam que o Novo Ensino

Médio se territorializa de formas distintas, resultando em múltiplas experiências regionais que não podem ser compreendidas a partir de um modelo homogêneo.

As pesquisas documentais analisadas neste eixo contribuem para compreender como os currículos estaduais incorporam — ou tensionam — a BNCC. Arnaud (2020), ao investigar documentos curriculares de São Paulo, identifica que a rede adota a BNCC de maneira alinhada à racionalidade gerencial, fortalecendo itinerários e eletivas como espaços de flexibilização. Já estudos como o de Langer (2019) mostram que alguns estados incorporam a BNCC com maior foco em competências socioemocionais, o que produz currículos híbridos e, muitas vezes, contraditórios, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

Um ponto recorrente nas produções é a análise dos componentes curriculares específicos, especialmente aqueles criados ou reforçados pela reforma. Estudos como O conteúdo do discurso de protagonismo juvenil (Ferretti, Zibas e Tartuce, 2018) e Protagonismo juvenil nas políticas educacionais (Ferretti e Tartuce, 2020) mostram que tais componentes reproduzem discursos de empreendedorismo, autocontrole e escolha individual, alinhados à perspectiva neoliberal. Já pesquisas como as de Both (2020) analisam o risco de fragmentação curricular nas escolas que tentam preservar propostas de integração, especialmente no Ensino Médio Integrado.

Por fim, estudos como Contextos de influência e produção do texto da política (Neves, 2020) evidenciam que as variações regionais não são efeitos colaterais, mas parte integral da estratégia de implementação, permitindo que atores privados, programas estaduais e arranjos locais definam a versão concreta da reforma. Esse mecanismo permite a expansão de parcerias público-privadas e de agendas empresariais que se territorializam de forma desigual pelo país.

O conjunto das produções do Eixo 5 revela que o Novo Ensino Médio não é apenas uma política nacional de caráter uniforme, mas um mosaico de implementações regionais, marcado pela desigualdade institucional, pela captura de componentes curriculares e pela forte influência de dinâmicas locais. Ao mesmo tempo, evidencia que a promessa de autonomia e flexibilização, ao invés de democratizar oportunidades, aprofunda assimetrias entre estados, escolas e estudantes.

Após análise dos eixos identificados, a análise integrada das 19 produções selecionadas revela que o Novo Ensino Médio constitui um campo de disputa marcado por tensões estruturais, heterogeneidade regional, contradições internas e forte

presença da racionalidade neoliberal na formulação e implementação da política. Embora cada eixo temático ilumine dimensões específicas da reforma, a leitura ampliada permite identificar convergências significativas entre as produções, bem como lacunas persistentes que estruturam o debate acadêmico contemporâneo.

No plano curricular, os estudos reunidos evidenciam que a flexibilização proposta pela Lei 13.415/2017 aprofunda a fragmentação do Ensino Médio, reduz a centralidade da Formação Geral Básica e intensifica a dualidade educacional. A promessa de diversificação dos percursos formativos, frequentemente mobilizada como argumento central da reforma, contrasta com a materialidade encontrada nas escolas: itinerários únicos, ausência de infraestrutura, cursos aligeirados e dificuldade de ofertar componentes técnicos consistentes, especialmente em regiões periféricas e vulneráveis. Os dados mostram que a diversificação anunciada se transforma, na prática, em restrição de escolhas — um currículo mais estreito para jovens que já enfrentam desigualdades profundas.

Do ponto de vista político-ideológico, os estudos analisados convergem ao apontar que a reforma se insere em um projeto maior de reorganização do Estado sob a lógica neoliberal. A centralidade das competências, da autonomia individual e da flexibilização curricular articula-se à privatização por dentro — via parcerias, plataformas, terceirizações e programas estaduais— e à produção de subjetividades ajustadas às exigências do mercado. Os textos demonstram que a participação da sociedade civil é assimétrica: organizações empresariais possuem maior capacidade de influência na formulação da política do que professores, estudantes e comunidades escolares.

## **2.6. CONCLUSÃO**

A análise sistemática das produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio, realizada em duas etapas complementares, permite afirmar que a reforma instituída pela Lei 13.415/2017 — e reconfigurada em seus desdobramentos estaduais — constitui um dos movimentos mais significativos de reestruturação da educação básica brasileira nas últimas décadas, mas também um dos mais controversos. A Revisão de literatura apresentado revela que, apesar da retórica de flexibilização, modernização e ampliação de oportunidades formativas, a reforma aprofunda

desigualdades históricas, fragiliza a formação geral, intensifica a dualidade educacional e transfere à escola a responsabilidade por uma série de demandas que não encontra suporte material ou político.

A revisão sistemática da produção acadêmica evidencia que, embora haja diversidade de enfoques e objetos de análise, as pesquisas convergem ao apontar que a reforma redefine o papel da escola pública, deslocando progressivamente seu compromisso com a formação integral para um modelo orientado pela flexibilização curricular, pela adaptação às demandas do mercado e pela responsabilização individual de estudantes e docentes. Nesse sentido, a reforma não rompe com a dualidade histórica da educação brasileira; ao contrário, a reatualiza sob novas roupagens discursivas, incorporando categorias como autonomia, escolha e protagonismo juvenil, sem garantir as condições materiais e institucionais necessárias para sua efetivação.

No plano curricular, os estudos analisados demonstram que a flexibilização promovida pelo Novo Ensino Médio aprofunda a fragmentação da formação escolar, reduz a centralidade da Formação Geral Básica e amplia a desigualdade no acesso ao conhecimento. A diversificação dos itinerários formativos, apresentada como eixo estruturante da política, materializa-se de forma profundamente desigual, especialmente nas redes públicas estaduais, onde limitações de infraestrutura, escassez de docentes especializados e arranjos organizacionais precários condicionam a oferta educacional. Assim, o que se anuncia como ampliação de possibilidades transforma-se, na prática, em restrição de percursos para grande parte das juventudes, sobretudo aquelas inseridas em territórios periféricos e socialmente vulneráveis.

A vinculação da Educação Profissional e Técnica ao Ensino Médio, central nesta tese, revela-se particularmente problemática nesse contexto. A incorporação da EPT por meio dos itinerários formativos ocorre sem o devido enfrentamento das exigências normativas, pedagógicas e estruturais que caracterizam a formação técnica de nível médio. A baixa mobilização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos nas pesquisas e na implementação da política contribui para a invisibilização da complexidade da EPT, favorecendo a concentração da oferta em cursos de menor densidade formativa e reforçando a lógica da formação instrumental e aligeirada. Desse modo, a promessa de ampliação do acesso à formação técnica convive com

processos de seletividade, improvisação curricular e aprofundamento da dualidade educacional.

No cotidiano das escolas, a literatura analisada aponta que a reforma reconfigura de maneira desigual as relações entre currículo, trabalho docente e experiência estudantil. Os professores passam a lidar com intensificação da carga de trabalho, insegurança curricular e pressões gerenciais associadas à lógica de resultados, ao mesmo tempo em que enfrentam dificuldades para compreender e operacionalizar itinerários frequentemente mal definidos. Para os estudantes, a ideia de escolha aparece dissociada das condições reais de oferta, transformando-se em um dispositivo simbólico que transfere responsabilidades sem garantir informação, acompanhamento ou alternativas concretas. Assim, o discurso do protagonismo juvenil, longe de ampliar a autonomia, tende a reforçar processos de responsabilização individual em contextos de profunda desigualdade estrutural.

Do ponto de vista político-ideológico, os estudos convergem ao situar o Novo Ensino Médio como parte de um projeto mais amplo de reorganização do Estado sob a lógica neoliberal. A centralidade das competências, da flexibilidade e da autonomia individual articula-se a processos de privatização indireta, por meio de parcerias, plataformas, programas específicos e arranjos institucionais que ampliam a influência de organizações empresariais na formulação e implementação das políticas educacionais. A participação da sociedade civil, embora evocada nos discursos oficiais, ocorre de forma assimétrica, com limitada escuta de professores, estudantes e comunidades escolares.

A análise empírica desenvolvida na tese, tomando o Estado de São Paulo como exemplo analítico privilegiado, evidencia que a implementação da reforma assume contornos ainda mais desiguais quando observada no território. A política se materializa como um mosaico de arranjos locais, marcado por diferentes capacidades institucionais, recursos disponíveis e decisões administrativas, produzindo efeitos profundamente desiguais entre escolas e regiões. Essa constatação desafia leituras simplificadas da reforma e reforça a necessidade de análises que considerem as condições concretas de implementação, e não apenas os marcos normativos ou os discursos oficiais.-os achados da pesquisa também evidenciam lacunas importantes no campo acadêmico, indicando a necessidade de aprofundamento de estudos sobre os itinerários técnicos nas redes estaduais, sobre as condições reais de infraestrutura para a oferta da EPT e sobre os impactos da reforma no trabalho docente e nas

trajetórias juvenil. Tais lacunas demonstram que, apesar da ampla produção crítica acumulada desde 2017, o campo ainda carece de investigações empíricas sistemáticas capazes de captar os efeitos concretos da reforma no cotidiano das escolas públicas.

Diante desse cenário, a tese reafirma que o Novo Ensino Médio não pode ser compreendido apenas como uma reforma curricular, mas como um dispositivo político que redefine a função social da escola pública, reorganiza o trabalho docente e produz novas formas de desigualdade educacional. Ao deslocar o foco da garantia do direito à educação para a lógica da escolha individual e da adaptação ao mercado, a reforma fragiliza o compromisso histórico da escola pública com a formação humana integral.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir para o debate crítico sobre as políticas educacionais contemporâneas, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para a compreensão dos limites estruturais do Novo Ensino Médio e para a defesa de uma educação pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com a equidade. Ao evidenciar contradições, revelar lacunas e articular diferentes dimensões da política, a tese não encerra o debate, mas reafirma a necessidade de reconstrução de projetos educacionais que coloquem a formação humana, o direito à aprendizagem e a justiça social no centro das políticas públicas

A síntese produzida neste artigo não encerra o debate, mas busca abrir caminhos. Ao mapear tendências, revelar contradições e identificar lacunas, este estudo busca contribuir para debate sobre o Ensino Médio brasileiro e oferece subsídios para repensar políticas públicas que rompam com a lógica da dualidade e avancem na consolidação de uma escola pública democrática, crítica e omnilateral.

## 2.7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P.; SILVA, S. R. **A perspectiva epistemológica em Antonio Gramsci e a Pesquisa de Políticas** Educacionais. Educação Temática Digital. v. 17. n. 1. p. 27-41. Campinas, 2015.
- ALMEIDA, G. **Para o "novo" ensino médio, uma "nova" sociologia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Curitiba, 2020.
- ALMEIDA, R. C. B. F. **Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, Propostos, Políticas e Implicações**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. 2022.
- AMÂNCIO, N. M. **O "novo" ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada**. Tese (Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará). Fortaleza, 2022.
- ANAMI, K. T.; OLIVEIRA, F. P. Z. **A educação de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica: uma revisão de literatura**. Revista Temas em Educação. João Pessoa, Brasil, v. 30, n.3, p. 1-20, set/dez, 2021.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Editora Porto, 2001.
- ARNAUD, A. A. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.
- ARNAUD, A. A. **Currículo paulista em transição: um estudo comparativo de sua implementação em 2008 e 2020**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.50, 2024.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Editora Vozes. 2014
- ARROYO, Miguel G. **Pensar o Ensino Médio: Porque?**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, C. V. V. L.. (Org.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Editora UFMG, 1ed., p. 53-74. Belo Horizonte, 2014.

ARTERO, T. T. **A concepção de educação contida na reforma do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2019.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; MINTO, C. A. **As metas 17 e 18 do PNE (2014-2024) e a valorização do magistério no Brasil.** Avaliação e Políticas Públicas em Educação; v. 32, n. 125. Rio de Janeiro, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, 2011.

BEZERRA, V. O.; BRITO, S. H. A. **Em busca do consenso: "Novo Ensino Médio", intelectuais orgânicos e hegemonia.** Revista Práxis Educacional, v. 15, n. 35, p. 310-328. Bahia, 2019.

BOECHAT, L. T.; FREITAS, N. L. **Concepção de integração no Ensino Médio Integrado: uma revisão de literatura.** Editora Essentia. v.24, n.2, p. 371-396. Campos dos Goytacazes, 2022.

BORDIN, L. **Reconfigurações curriculares no Novo Ensino Médio. Currículo sem Fronteiras,** v. 21, n. 2, p. 115–140, 2021.

BOTH, V. C. **Fragmentação curricular e ensino médio: tensões na implementação da reforma.** Educação e Pesquisa, v. 46, p. 1–19, 2020.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Editora Vozes. Petrópolis, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 30 de abril de 2024.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF.

BRASIL. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília: MEC, 2023.

CÁSSIO, F.; BRUINI, E. C.; JACOMINI, M. A. **Participação da "sociedade civil" nas políticas educacionais de São Paulo.** Revista Educação em Foco, vol. 29. Juiz de Fora, 2024.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise orgs.. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. **O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto.** Revista Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 961-978. Campinas, 2013.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos?.** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205. Belo Horizonte, 2014.

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

DOURADO, L. F.; MARQUES, L. R.; SILVA, M. V. **Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação.** Revista Retratos da Escola, v. 15, n. 33, p. 633-688. Brasília, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Por uma Política de Estado para o Ensino Médio: rompendo a dualismo entre formação propedêutica e profissional.** Texto apresentado na Audiência Pública do Senado Federal. 17 mai 2023.

FERREIRA, P. F. **Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2021.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. Revista Educação & Sociedade, n. 79. 2022.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**. Aval Político Público, v.26, n. 202, p. 1176-1196. Rio de Janeiro, 2018.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, C. J. **Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação**. Revista Educação & Sociedade, vol. 25, n. 87, p. 401-422. Campinas, 2024.

FERRETTI, C. J; TARTUCE, G. L. B. P; ZIBAS, D. M. L. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 51-85. 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. v. 1. 320p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARMEL, A. R. **Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores do IFPR**. 2019. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE.

JACOMINI, M. A. **Novo Ensino Médio na prática**. RETRATOS DA ESCOLA, v. 16, p. 267-283, 2022.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1. 104p.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Revista Educação & Sociedade, vol. 30, n. 106, p. 303-318. Campinas, 2009.

PIO, L. P. **Elaboração de projetos de vida dos alunos do Ensino Técnico e Médio: contribuições para o futuro**. Dissertação – UNICID, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 39, de 2021**. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 85, de 19 de novembro de 2019**. Institui o Programa Inova Educação. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 20 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 88, de 2022**. Normatiza a organização dos itinerários formativos. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 41, de 2023**. Regulamenta ajustes na matriz curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 82, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 84, de 2024**. Define diretrizes complementares para a reestruturação curricular do Ensino Médio paulista. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2024.

SAVIANI, D. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético**. Perspectiva (UFSC), v. 31, p. 185-209, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

### **3 - CAPÍTULO 2 — ENTRE A REFORMA E A CONTRARREFORMA: DISPUTAS NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A VINCULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA AO ENSINO MÉDIO**

RESUMO: O artigo analisa como a vinculação da Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio se estrutura a partir da reforma do imposta pela MP n° 746/2017, convertida na Lei n° 13.415/2017 e sua posterior revisão pela Lei n° 14.945/2024, evidenciando disputas político-pedagógicas, impactos estruturais e contradições na implementação. A partir de uma perspectiva histórica e crítica, demonstra como a reforma intensificou desigualdades, fragmentou a formação geral e deslocou para os estudantes a responsabilidade por escolhas condicionadas. A contrarreforma recupera parte da formação comum, mas enfrenta limites materiais, disputas de hegemonia e desafios de implementação. O texto examina itinerários formativos, trabalho docente, oferta técnica, desigualdades territoriais e impactos nas trajetórias educacionais, articulando análise legislativa (MP n° 746/2017, Lei n° 13.415/2017, Lei n° 14.495/2024 e documentos normativos) e referenciais teóricos gramscianos. Nesse sentido, a análise evidencia que a vinculação da Educação Profissional Técnica ao Ensino médio permanece atravessada pelas disputas entre racionalidade gerencialista e o caráter neoliberal permanece como eixo central das políticas educacionais brasileiras e exige leitura crítica, investimento público e participação social para evitar que a promessa de liberdade oculte mecanismos de segmentação e manutenção das desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Desigualdades educacionais, Itinerários formativos, Neoliberalismo, Políticas educacionais

#### **1. Introdução**

Este artigo examina, em perspectiva crítica, a Reforma do Ensino Médio de 2017 e sua posterior revisão pela contrarreforma de 2024, analisando as motivações políticas, os fundamentos teóricos e as consequências pedagógicas que moldam a etapa final da educação básica brasileira. A discussão se desenvolve a partir da compreensão de que tais reformas não se limitam a rearranjos curriculares, mas

expressam disputas profundas em torno do papel da escola pública, da formação da juventude e da função social do Ensino Médio (EM) no Brasil contemporâneo. A aprovação da Lei nº 14.945/2024, frequentemente referida como contrarreforma, insere-se nesse contexto de críticas, mobilizações sociais e tensionamentos institucionais. Embora não represente uma ruptura integral com o modelo anterior, a nova legislação recompõe parcialmente a centralidade da formação geral e tensiona a lógica estritamente gerencial que orientou a reforma de 2017, sem, contudo, eliminar as disputas hegemônicas que atravessam o campo das políticas educacionais.

É nesse terreno contraditório que se situa a análise desenvolvida neste artigo. O currículo é compreendido como espaço de mediação das disputas políticas que atravessam a vinculação da Educação Profissional Técnica (EPT) ao EM, no qual se confrontam projetos formativos distintos: de um lado, uma racionalidade orientada pela eficiência, pela performatividade e pela adequação ao mercado; de outro, a defesa de uma formação integral, crítica e socialmente referenciada. A partir dessa chave analítica, problematizam-se os itinerários formativos, a expansão da formação técnica e seus impactos sobre a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Ao longo do texto, discutem-se ainda as condições de trabalho e de formação docente diante das exigências impostas pelo Novo Ensino Médio, bem como os desafios estruturais enfrentados pela educação pública. A análise articula documentos normativos e institucionais, tomando o Estado de São Paulo como referência por ter sido uma das primeiras redes a implementar a reforma, a partir de 2018, estruturando um modelo com 11 itinerários formativos e 276 componentes curriculares, sem constituir recorte empírico exclusivo do artigo. Por fim, o artigo retoma a discussão dos limites e as possibilidades materiais e territoriais que condicionam a oferta educacional, a promessa de flexibilização tende a operar como mecanismo de segmentação, e não de democratização do Ensino Médio.

Nesse sentido, a análise proposta insere-se no debate sobre as disputas políticas e pedagógicas que atravessam a redefinição do Ensino Médio, especialmente no que se refere ao currículo, à organização dos percursos formativos e às condições concretas de implementação das reformas.

## **2. Disputas na configuração da política pública educacional no Ensino Médio paulista**

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, derivada da Medida Provisória nº 746/2016, inaugurou uma nova arquitetura curricular para o Ensino Médio brasileiro. Amparada por uma retórica de modernização, flexibilização e protagonismo juvenil, a reforma promoveu a divisão do currículo em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), obrigatoriamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos, organizados por áreas do conhecimento e formação técnica e profissional. Essa estrutura, fortemente inspirada por modelos gerencialistas e pautas de eficiência performativa, acabou por reproduzir desigualdades históricas ao transferir a responsabilidade pela escolha do percurso educacional ao estudante — sem, contudo, garantir condições materiais para o exercício pleno dessa escolha.

A crítica gramsciana à dualidade estrutural<sup>3</sup> da escola brasileira — que historicamente reserva à elite uma formação humanista e crítica, enquanto destina aos filhos da classe trabalhadora uma formação utilitarista e instrumental — ressurge com força no modelo dos itinerários formativos, agora revestido pela linguagem do “protagonismo juvenil” e da “personalização da aprendizagem”. Como alertam Saviani (2019), Frigotto (2017) e, Kuenzer (2018), a Reforma do Ensino Médio aprofundou o fosso entre as redes públicas e privadas, limitando o acesso à formação científica e humanística justamente àqueles que mais dela necessitam.

Em resposta às crescentes críticas e mobilizações de setores acadêmicos, sindicatos, movimentos sociais e estudantes, foi aprovada a Lei nº 14.945/2024, frequentemente nomeada como “contrarreforma”. Essa nova legislação revogou pontos centrais da reforma anterior, um dos principais aspectos da nova lei foi a recomposição da carga horária das disciplinas da FGB, garantindo maior densidade na formação comum e restituindo parte das disciplinas que haviam sido enfraquecidas ou marginalizadas — como Filosofia, Sociologia, Artes, Química, Física e Biologia.

A implementação da nova lei não está isenta de desafios. Como destacam Frigotto (2020), Ramos (2008) e Ciavatta (2005), a disputa entre projetos de formação

---

<sup>3</sup> A expressão “dualidade estrutural” da educação brasileira refere-se à coexistência histórica de duas redes distintas de ensino: uma voltada para as elites, com foco na formação geral e humanista, e outra para as classes populares, centrada na preparação para o trabalho e ocupações técnicas.

— um orientado pela lógica empresarial, outro comprometido com uma concepção omnilateral<sup>4</sup> — permanece como eixo estruturante das reformas educacionais no Brasil. As resistências de setores alinhados à racionalidade gerencialista, as dificuldades orçamentárias enfrentadas pelas redes estaduais e a ausência de um plano robusto de transição colocam em risco a efetividade da contrarreforma. Nesse cenário, ainda persiste uma matriz técnico-performativa que atravessa a estrutura do Ensino Médio, o que exige atenção para que a retomada da formação geral não seja capturada por discursos de eficiência administrativa ou de responsabilização individual.

Ainda que não represente uma ruptura total com o modelo de 2017, a Lei nº 14.945/2024 sinaliza um deslocamento importante no campo da disputa educacional. Ao estabelecer a retomada da centralidade da formação geral e da função social da escola, o texto legal incorpora parcialmente as demandas de diferentes frentes de resistência e tensiona o domínio da racionalidade empresarial sobre a política educacional – evidenciado desde sua tramitação, que ocorreu em meio à forte pressão de entidades acadêmicas, sindicatos, organizações estudantis e movimentos sociais que - desde 2017, denunciavam os efeitos regressivos da reforma aprovada pela MP nº 746/2016.

O Projeto de Lei que deu origem à contrarreforma (PL nº 5230/2023) foi apresentado pelo Ministério da Educação após consulta pública nacional promovida pela Setec/MEC e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), envolvendo universidades federais, institutos federais, secretarias estaduais de educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes (UBES). No Congresso Nacional, o texto foi debatido em audiências públicas com especialistas como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Luiz Carlos de Freitas e representantes do Sistema S. Na Câmara, a relatoria ficou com a deputada Professora Dorinha Rezende (União/TO), que

---

<sup>4</sup> O conceito de educação omnilateral deriva da tradição marxista e aparece na pedagogia histórico-crítica como horizonte formativo que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação humana. Ver Saviani, *Pedagogia histórico-crítica* (2021); Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna* (2007).

incorporou ao parecer demandas históricas pela recomposição da carga horária da formação geral. No Senado, o relator foi o senador Flávio Arns (PSB/PR), que reforçou a necessidade de reequilibrar a estrutura curricular e reduzir assimetrias entre redes estaduais.

A aprovação final da lei resultou de uma rara convergência entre atores acadêmicos, gestores estaduais, movimentos estudantis e parlamentares, que compreenderam a necessidade urgente de corrigir as distorções produzidas pela reforma de 2017. Entidades como a ANPEd, ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional (CONIF), Central Única dos Trabalhadores (CUT), CNTE, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, assim como organizações estudantis como UNE e UBES, exerceram pressão contínua por meio de notas técnicas, estudos, mobilizações nacionais e participação ativa nas audiências públicas. O MEC consolidou essas contribuições e encaminhou o texto ao Congresso como parte do novo Plano de Ação para a Educação Básica. A lei foi aprovada com ampla maioria, refletindo um processo democrático muito mais participativo que o modelo autoritário de 2016 — que instituiu, via Medida Provisória, mudanças estruturais profundas sem debate público. Essa diferença revela não apenas uma alteração de conteúdo, mas de modo de produção da política educacional no Brasil contemporâneo.

Na perspectiva de Jacomini (2024), a ampliação da participação social na formulação de políticas educacionais tensiona a racionalidade neoliberal e reabre espaços de disputa democrática no interior do Estado, a fim de impulsionar mudanças estruturais na educação brasileira, que, como indica Saviani (2008) deve se constituir por meio de um processo coletivo e não de imposições verticais desvinculadas do debate público.

A importante presença das organizações da sociedade civil nas discussões que permearam a elaboração dos dois últimos planos, embora tenha sido fundamental para fazer avançar questões pontuais nas propostas protagonizadas pelos governos, não foi suficiente para instituir planos de educação capazes de saldar a dívida histórica do Estado com o direito à educação do povo brasileiro. (Jacomini, 2024, p. 10).

Diante desse cenário complexo, no qual a disputa entre projetos formativos se intensifica — de um lado, a racionalidade gerencial alinhada à eficiência técnica; de outro, a defesa de uma formação crítica e omnilateral — torna-se essencial visualizar de forma objetiva como essas concepções distintas se materializam nos textos legais.

A comparação entre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Contrarreforma (Lei nº 14.945/2024) revela, de maneira clara, as inflexões político-pedagógicas que marcam a transição entre os dois modelos. Para explicitar essas diferenças estruturantes, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza os principais elementos de cada legislação, evidenciando continuidades, rupturas e suas implicações para a organização do Ensino Médio brasileiro.

Para explicitar essas diferenças de forma sistematizada, o quadro 1, a seguir, sintetiza os principais elementos das duas legislações, permitindo visualizar, de maneira objetiva, as continuidades, rupturas e suas implicações na organização do Ensino Médio brasileiro.

**Quadro 1 – Comparativo entre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Contrarreforma (Lei nº 14.945/2024)**

Elemento	Lei nº 13.415/2017 (Reforma)	Lei nº 14.945/2024 (Contrarreforma)
Carga Horária da Formação Geral Básica	Mínimo de 1.800 horas	2.400 horas - recomposição da carga horária da Formação Geral Básica
Itinerários Formativos	Obrigatórios, com escolha precoce por parte do estudante	Permanecem, mas com maior regulação e previsão de acompanhamento pedagógico
Componente Projeto de Vida	Tornado obrigatório, com forte enfoque no “protagonismo juvenil”	Mantido, porém com revisão do conteúdo e foco formativo mais crítico
Disciplinas Científicas e Humanas	Redução ou eliminação em muitas redes (ex.: Filosofia, Sociologia etc.)	Reintrodução como obrigatórias no núcleo comum
Implementação	Verticalizada, sem escuta ampla da comunidade escolar	Demandada participação social e escuta ativa da comunidade educativa
Fundamentação	Inspirada por modelos de gestão privada e internacionalização curricular	Reforço da função social da escola pública e da formação integral e democrática
Papel do Estado	Indutor de políticas de flexibilização curricular	Responsável pela garantia de condições mínimas de oferta e equidade educacional

Fonte: Elaboração própria a partir da legislação vigente (BRASIL, 2017; 2024) e análise crítica desenvolvida na pesquisa.

A síntese apresentada no quadro evidencia que as alterações promovidas pela contrarreforma mantêm a lógica de flexibilização e a centralidade dos itinerários formativos e técnicos assumem centralidade na materialização dessas diretrizes, constituindo-se como espaço privilegiado para a observação dos efeitos concretos da política.

### 3. Itinerários formativos e técnicos: concepções e desafios

A noção de “itinerário formativo” ganhou centralidade na proposta da Reforma do Ensino Médio como resposta à crítica recorrente de que a etapa era excessivamente engessada, com um currículo enciclopédico e pouco conectado às demandas dos jovens. A Lei nº 13.415/2017, portanto, inaugura oficialmente o conceito no ordenamento jurídico educacional brasileiro, determinando que os estudantes deverão escolher entre diferentes possibilidades de aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional.

Como analisam Kuenzer (2017) e Barbosa (2019), a introdução dos itinerários formativos na legislação educacional expressou a tentativa de romper com o currículo enciclopédico<sup>5</sup>, propondo percursos de aprofundamento articulados a projetos de vida e à formação técnica ou profissional. Contudo, essa mudança se insere em um movimento mais amplo de flexibilização curricular que, longe de garantir autonomia, desloca para os estudantes a responsabilidade de escolher entre possibilidades condicionadas pelas desigualdades materiais que atravessam as redes públicas.

Em tese, os itinerários formativos dariam ao estudante a possibilidade de construir um percurso educacional mais coerente com seus interesses, projetos de vida e aspirações profissionais. No entanto, esse ideal de escolha encontra limites concretos na realidade das escolas públicas, especialmente naquelas situadas em territórios periféricos e vulneráveis. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de professores habilitados e as restrições orçamentárias das redes estaduais fazem com que, na prática, a liberdade de escolha se restrinja à oferta disponível em cada unidade escolar, minando a promessa de autonomia estudantil, conforme vemos na nota a seguir:

A possibilidade de escolha prevista na reforma esbarra nas condições materiais das escolas públicas. Em grande parte das unidades, especialmente nas regiões periféricas, a oferta de itinerários é reduzida e limitada por infraestrutura escassa, ausência de laboratórios, falta de professores habilitados e restrições orçamentárias. Nessas condições, a suposta autonomia estudantil transforma-se em escolha forçada pela disponibilidade mínima existente. (REPU, 2023, p. 14).

---

<sup>5</sup> O termo “currículo enciclopédico” refere-se à organização do ensino centrada na transmissão fragmentada e acumulativa de conteúdos, característica de modelos tradicionais de escolarização, criticados por sua insuficiência na promoção de uma formação integral (FRIGOTTO, 2001)

Nesse cenário, a análise crítica de diferentes relatórios institucionais torna-se fundamental para compreender o descompasso entre o discurso normativo e as condições reais das escolas públicas. Além disso, Silva e Ramos (2008) destacam que a concepção de formação por itinerários acarreta uma fragmentação curricular que pode comprometer a formação integral do estudante. Ao optar por um único eixo de aprofundamento — por vezes definido mais pela oferta do que pela escolha —, o jovem tende a ter uma formação parcializada, com lacunas significativas nas demais áreas do conhecimento. Essa tendência, longe de promover uma educação mais para o mundo contemporâneo, pode resultar na formação de sujeitos com competências específicas, mas desprovidos de uma visão crítica, ampla e interconectada da realidade social.

As desigualdades entre as redes de ensino também se acentuam com a implementação dos itinerários. Enquanto algumas escolas privadas e centros de excelência conseguem ofertar uma ampla gama de percursos, aprofundamentos interdisciplinares, conforme, oficinas, projetos e vivências – como observado no estudo de Pio (2022), grande parte das escolas públicas limita-se a um ou dois itinerários, muitas vezes compostos de forma improvisada e sem diálogo com a realidade local.

Aparentemente, a liberdade de escolha preconizada pela Reforma do Ensino Médio esbarra na realidade econômica, histórica e social de cada escola. A conclusão prática extraída disso é que o destino dos estudantes será determinado pelas condições materiais das instituições de ensino (Machado, 2021, p. 64).

Outro ponto crítico diz respeito à antecipação de escolhas profissionais. Ao induzir adolescentes de 15 ou 16 anos a optarem por uma área de aprofundamento, a reforma pressiona os jovens a se definirem precocemente, desconsiderando que o Ensino Médio deveria ser, sobretudo, um espaço de formação ampla, de acesso a múltiplas linguagens, saberes e experiências. A escola, nesse sentido, deixa de ser espaço de descoberta para tornar-se uma espécie de terminal técnico de orientação ao mercado. Como analisa Jacomini (2024), a racionalidade neoliberal opera deslocando para o indivíduo a responsabilidade por decisões complexas, naturalizando desigualdades estruturais e apresentando escolhas condicionadas como se fossem liberdade plena.

A exigência de que jovens definam precocemente seus percursos formativos reduz o Ensino Médio a um mecanismo de orientação ocupacional, retirando-lhe o papel de garantir uma formação ampla, crítica

e culturalmente referenciada. Nesse processo, escolhas passam a ser feitas não a partir dos interesses dos estudantes, mas das limitações impostas pela oferta escolar. (RAMOS, 2008, p. 64).

Por fim, a incorporação da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos precisa ser analisada com atenção. Ainda que a inclusão da Educação Técnica e Profissional (ETP) possa “ampliar” as oportunidades de inserção no mundo do trabalho, há risco de que essa dimensão se sobreponha à formação geral, instrumentalizando o currículo e desviando a escola pública de sua função social. A crítica gramsciana à dualidade estrutural da escola — que separa uma formação humanística para as elites e uma formação utilitária para os setores populares — ressurgiu com força nesse modelo de itinerários, agora revestido de uma retórica de liberdade e protagonismo juvenil.

Como observa Ferretti (2018), a vinculação EPT instituída pelos itinerários técnicos esbarram em limitações estruturais das redes públicas. A análise dos aspectos legais e políticos da Reforma do Ensino Médio evidencia o modo como a política pública educacional foi implementada de maneira verticalizada, com forte apoio de setores empresariais e baixa participação dos sujeitos escolares. A aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem à Lei nº 13.415/2017, foi marcada pela urgência legislativa e pela fragilidade do debate democrático. Como destaca Silva (2021)

A instituição da Medida Provisória nº 746/2016 explicitou o modo autoritário de produção da política educacional naquele período. A reforma foi anunciada sem diálogo prévio com as comunidades escolares, ignorando contribuições de pesquisadores, entidades profissionais e organizações estudantis. O processo atropelou instâncias participativas e deslocou o debate público, transformando uma mudança estrutural do Ensino Médio em decisão concentrada no Executivo. Essa forma de condução, ao privilegiar grupos empresariais e desconsiderar a pluralidade de vozes da escola pública, comprometeu a legitimidade democrática da política. (SILVA, 2021, p. 98).

Essa ausência de diálogo com professores, estudantes, sindicatos, pesquisadores e comunidades escolares comprometeu a legitimidade da reforma, que foi rapidamente aprovada sem amplo processo de escuta pública. A partir dessa estratégia de imposição, a reforma buscou reposicionar o papel da escola no interior de um projeto de educação alinhado aos interesses do mercado, da eficiência e da empregabilidade. Ferretti (2018) enfatiza que “a reforma reflete uma agenda neoliberal

que busca adequar o ensino médio às demandas do mercado, em detrimento da formação crítica” (p. 79).

Além disso, a linguagem mobilizada pelos defensores da reforma — centrada em termos como “flexibilização”, “protagonismo”, “autonomia” e “formação por competências” — operou uma despolitização do debate educacional, substituindo discussões estruturais por soluções técnicas e imediatistas. A construção do consenso em torno da reforma foi favorecida por campanhas midiáticas e relatórios de instituições privadas, como o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação e a Fundação Lemann, que atuaram na formulação e disseminação da proposta.

A reforma, portanto, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de mudanças normativas e organizacionais. Ela deve ser lida como expressão de um projeto hegemônico de reconfiguração do Estado, da escola pública e do próprio sentido da educação. Como indica Gramsci (2001), as transformações institucionais não ocorrem isoladamente, mas estão inseridas em uma disputa mais ampla pelos sentidos da cultura, da política e da formação dos sujeitos sociais. A reforma do Ensino Médio, nesse contexto, representa um capítulo importante da luta pela hegemonia no campo educacional brasileiro.

#### **4. Impactos na formação acadêmica e profissional**

A reconfiguração promovida pela Reforma do Ensino Médio produziu efeitos diretos na formação dos estudantes, tanto em sua dimensão acadêmica quanto nas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. A flexibilização curricular, defendida como inovação pedagógica, resultou, na prática, na fragmentação do percurso formativo e na redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica — especialmente aquelas ligadas às Ciências Humanas, às Artes e às Ciências Naturais.

Diversas pesquisas apontaram que a flexibilização curricular introduzida pela Reforma do Ensino Médio resultou na redução das cargas horárias das disciplinas da Formação Geral Básica, sobretudo aquelas ligadas às Ciências Humanas e às Ciências da Natureza, como Filosofia, Sociologia, Artes, Física e Química. Estudos como os de Harmel (2019) e Hendges (2023) mostram que, ao deslocar parte substancial da carga horária para os itinerários formativos, a reforma produziu uma reorganização curricular que diminuiu o tempo destinado ao desenvolvimento de

competências críticas, linguísticas, científicas e socioculturais. Segundo esses autores, a supressão dessas áreas enfraquece o caráter integrador do Ensino Médio e restringe a possibilidade de compreensão ampla da realidade social e histórica.

Ramos (2008), Maia (2022) e Silva (2019) reforçam que a perda de disciplinas estruturantes compromete a função formativa do Ensino Médio, pois reduz o acesso dos estudantes a saberes que fundamentam o pensamento crítico, a argumentação e a leitura complexa do mundo. Para esses autores, a retirada ou diminuição dessas áreas, especialmente em escolas públicas — articula-se à especialização precoce promovida pela reforma, conduzindo a trajetórias fragmentadas e impactando negativamente o desempenho acadêmico e a preparação para estudos posteriores. Assim, a priorização de escolhas rápidas e trilhas profissionalizantes opera como mecanismo de segmentação educacional, ampliando desigualdades e afastando o Ensino Médio de sua função social mais ampla.

Segundo Kuenzer (2020), a flexibilização curricular pode dificultar a consolidação de conhecimentos essenciais, afetando o desempenho acadêmico e a trajetória educacional. O modelo adotado, ao priorizar escolhas precoces, desarticuladas e nem sempre contextualizadas, compromete a formação crítica e ampla que caracteriza a função social da escola pública. Em vez de promover uma educação integral, a reforma incentivou uma trajetória formativa parcializada, marcada pela superespecialização precoce e por lacunas significativas em áreas fundamentais do conhecimento.

No campo da EPT, as desigualdades se intensificam, especialmente no que se refere à oferta dos itinerários técnicos e às condições de acesso a formação de maior complexidade a situação é ainda mais desigual. Ferretti (2018) e Ramos (2019) alertam que a oferta desigual dos itinerários técnicos prejudica a equidade educacional e a inclusão social. A distribuição dos itinerários formativos com ênfase em formação técnica não obedeceu a critérios pedagógicos ou territoriais, mas foi condicionada por fatores logísticos, como disponibilidade de professores, infraestrutura mínima e acordos com instituições externas. Como resultado, estudantes de regiões vulneráveis, especialmente na rede estadual, foram limitados a poucas opções — muitas vezes sem vínculo com suas aspirações, vocações ou realidades locais.

Além disso, ao induzir uma antecipação das escolhas profissionais, a reforma desconsidera o tempo necessário para que o jovem construa, com maturidade, seu

projeto de vida e sua identidade acadêmica e cidadã. Essa lógica de escolha precoce — intensificada pelo componente curricular obrigatório "Projeto de Vida" — desloca o foco da formação para o desempenho individual e para a preparação técnica, deixando em segundo plano a dimensão formativa, ética, política e cultural do ensino médio.

A obra de Soares (2021) revela um ponto cego fundamental do discurso dos itinerários formativos: a própria construção da adolescência como categoria política dentro da reforma. Ao examinar como o sujeito adolescente é produzido nos documentos oficiais, o autor demonstra que a política mobiliza uma imagem de jovem “empreendedor de si”, capaz de gerir escolhas complexas — como optar entre percursos técnicos e formativos — num cenário marcado por desigualdades profundas. Esse enquadramento é coerente com a racionalidade neoliberal que orienta o Novo Ensino Médio: a responsabilização individual é deslocada para o estudante, enquanto o Estado se distancia de suas obrigações de garantir condições materiais, estrutura de oferta e percursos formativos integrais. Desse modo, a “liberdade de escolha” associada aos itinerários opera como tecnologia de governo, mascarando relações de coerção e ajustamento às demandas do mercado.

Ao conectar a categoria adolescência às engrenagens da reforma, Soares (2021) expõe a face da vinculação entre Educação Profissional e itinerários integrados: a produção de um jovem pensado antes como mão de obra futura do que como sujeito de direito. A política cria uma figura juvenil pronta para decidir precocemente por cursos técnicos, muitas vezes sem acesso à formação propedêutica robusta, reforçando o deslocamento da escola pública para o papel de triagem social. Nesse sentido, o itinerário técnico aparece menos como possibilidade de emancipação e mais como mecanismo de segmentação formativa, articulado a interesses econômicos que exigem qualificação rápida, barata e adaptável. A leitura de Soares (2021), portanto, ilumina como a reforma captura subjetividades e transforma expectativas de vida em escolhas curriculares, consolidando itinerários que reproduzem o projeto neoliberal de governar a juventude pela promessa de autonomia enquanto restringe estruturalmente suas possibilidades reais.

## 5. Formação e capacitação docente

A implementação do Novo Ensino Médio trouxe consigo a exigência de uma profunda reorganização do trabalho docente. Professores foram convocados a ministrar novas disciplinas, adaptar metodologias, operar plataformas digitais e, ao mesmo tempo, atuar como orientadores de projetos de vida e mediadores de trilhas formativas, muitas vezes sem qualquer processo prévio de formação continuada adequada. A ausência de uma política estruturada e permanente de capacitação para os novos arranjos curriculares comprometeu seriamente a qualidade e a coerência pedagógica das mudanças implementadas.

Silva e Machado (2019) afirmam que “a falta de preparo dos professores compromete a qualidade da oferta dos novos currículos, gerando resistência e dificuldades pedagógicas” (p. 102). Essa resistência não pode ser interpretada como uma indisposição à mudança, mas como uma reação legítima à ausência de diálogo, às condições precárias de trabalho e à sobreposição de funções. A figura do docente foi, simultaneamente, desafiada e fragilizada no processo reformista.

Gatti (2021) ressalta que qualquer reforma educacional que pretenda alcançar efetividade e sustentabilidade deve estar ancorada em políticas públicas contínuas de formação docente. Tais políticas devem ser dialógicas, territoriais, articuladas com as universidades públicas e baseadas nas reais necessidades dos profissionais da educação. No entanto, o que se observou na prática foi um conjunto de cursos superficiais, realizados de forma remota, com pouca escuta dos educadores e alto grau de padronização metodológica, esvaziando o sentido formativo da capacitação.

A ausência de tempo, de recursos e de reconhecimento também colaborou para um cenário de desmotivação, adoecimento e desarticulação entre os coletivos docentes. Em diversas escolas da rede pública de São Paulo, por exemplo, o tempo de formação coletiva foi substituído por encontros burocráticos de planejamento técnico-administrativo, afastando os professores do centro do debate curricular e enfraquecendo o papel pedagógico da escola. A cultura do cumprimento de metas e da entrega de resultados passou a ocupar o lugar da construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Segundo Jacomini e Penna (2021), as reformas educacionais recentes — especialmente no estado de São Paulo — intensificaram o processo de burocratização da escola, deslocando o trabalho docente do campo pedagógico para tarefas

administrativas, o que tem provocado adoecimento, desmobilização dos coletivos de professores e enfraquecimento das instâncias de participação democrática. As autoras destacam que o tempo destinado à formação coletiva vem sendo substituído por reuniões focadas em metas e resultados, contribuindo para a perda de sentido do trabalho pedagógico e para a fragmentação da ação docente.

Além disso, a política educacional vigente operou uma separação entre “formadores” e “formados” que, em vez de horizontalizar saberes, instaurou uma lógica hierárquica e prescritiva. Materiais prontos, videoaulas, tutoriais e orientações vindas da Secretaria de Educação passaram a pautar o trabalho docente, restringindo a autonomia pedagógica e a capacidade crítica dos educadores. Nesse cenário, a chamada “formação continuada” torna-se muitas vezes um instrumento de conformação, e não de fortalecimento do professor como sujeito político e intelectual.

Portanto, é urgente recolocar a formação docente no centro do debate educacional, não apenas como resposta técnica às exigências da reforma, mas como condição indispensável para a existência de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada. Como defendem Pimenta (2010) e Tardif (2002), a profissionalidade docente se constrói na tensão entre saberes da experiência, da ciência e da prática institucional, exigindo tempo, espaço, escuta e valorização efetiva.

## **6. Desafios e perspectivas para a educação pública**

A implementação da Reforma do Ensino Médio nas redes públicas de ensino, especialmente na rede estadual paulista, escancarou os limites estruturais, financeiros e políticos que atravessam a escola pública brasileira. O projeto de flexibilização curricular e diversificação dos percursos escolares não encontrou, na maioria das unidades escolares, as condições mínimas para se efetivar com qualidade e equidade. Laboratórios insuficientes, ausência de conectividade, escassez de profissionais habilitados e sobrecarga das equipes gestoras constituem a paisagem cotidiana das escolas que receberam o Novo Ensino Médio sem planejamento nem escuta ativa.

De acordo com GEPUD e REPU (2023), “as limitações financeiras e estruturais comprometem a efetividade da reforma, exigindo maior investimento e diálogo com os diversos atores educacionais” (p. 60). As escolas foram pressionadas a reorganizar seus horários, redesenhar currículos, incluir novos componentes e ofertar itinerários

técnicos, sem que houvesse investimento proporcional para infraestrutura, material didático, formação docente ou suporte pedagógico.

Silva (2021) destaca que “a participação social e o controle democrático são fundamentais para o aprimoramento das políticas educacionais” (p. 120). No entanto, esse princípio foi ignorado na condução da reforma, substituído por um modelo de gestão educacional que priorizou eficiência administrativa em detrimento do diálogo pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais foram reinterpretadas de forma centralizada, e os planos de implementação estadualizados – como o caso do Inova Educação em São Paulo – reforçaram o distanciamento entre formulação e realidade escolar.

A gestão escolar, por sua vez, tornou-se o ponto de tensão entre as diretrizes oficiais e o cotidiano das unidades escolares. Os gestores passaram a acumular responsabilidades de natureza administrativa, pedagógica, técnica, burocrática e até emocional, sendo responsabilizados pelo cumprimento de metas e indicadores, muitas vezes sem autonomia nem estrutura para tomar decisões. A ausência de políticas intersetoriais e de apoio institucional fortaleceu o isolamento das escolas e enfraqueceu sua capacidade de resistir à lógica da performatividade imposta pelas reformas.

Diante desse cenário, pensar perspectivas para a educação pública passa necessariamente por recuperar a dimensão coletiva, política e social da escola. É preciso romper com a ideia de que a inovação se dá apenas por meio da flexibilização curricular, da personalização das aprendizagens ou da adesão a plataformas digitais. A verdadeira inovação educacional está na construção de espaços de escuta, de reinvenção do cotidiano escolar, de ampliação do repertório cultural e científico dos estudantes, e no fortalecimento do papel da escola como espaço de encontro, de conflito e de projeto comum.

A mobilização e participação de grêmios estudantis, redes de pesquisa e coletivos de professores foram fundamentais para a reconfiguração da reforma, mesmo que ainda falha. Contudo, é no tensionamento com a política oficial que se abrem possibilidades de reconfiguração da organização escolar, apontando para formas de construção mais dialógicas, contextualizadas e comprometidas com a justiça social. Ainda que fragmentadas, essas experiências revelam a potência do comum e a força da escola pública como território de disputa viva.

A ausência de mecanismos claros, transparentes e participativos para avaliação e monitoramento da Reforma do Ensino Médio comprometeu não apenas sua efetividade, mas também sua legitimidade. Embora o discurso oficial enfatizasse o uso de dados e evidências para embasar políticas públicas, os instrumentos de acompanhamento implementados foram fragmentados, desarticulados e, muitas vezes, incapazes de captar a complexidade das realidades escolares.

De acordo com Ferretti (2018), “a ausência de indicadores claros compromete o acompanhamento efetivo da reforma, dificultando a identificação de falhas e o aprimoramento das práticas” (p. 82). Os dados divulgados por instituições como o INEP (2022) revelam dificuldades operacionais, descompassos entre discurso e prática, e uma grande heterogeneidade nos resultados alcançados entre as redes estaduais.

A cultura da responsabilização individual, típica das políticas públicas neoliberais, transferiu para os sujeitos escolares — especialmente gestores e professores — a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da reforma, sem considerar as desigualdades históricas, territoriais e estruturais que marcam a educação brasileira. Os mecanismos de avaliação passaram a operar como instrumentos de controle e regulação, e não como ferramentas pedagógicas voltadas à melhoria das práticas e ao fortalecimento das comunidades escolares.

Para além das avaliações externas padronizadas, é urgente construir processos de avaliação participativa, qualitativa, territorializada e emancipadora, que incluam a escuta ativa de professores, estudantes, famílias e demais atores escolares. A avaliação, nesse contexto, deve ser entendida como parte do processo educativo, e não como dispositivo de exclusão ou ranqueamento.

## **7. Considerações finais**

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, derivada da MP nº 746/2016, representou um marco de inflexão na história das políticas curriculares brasileiras. Com forte influência do setor empresarial, a reforma reposicionou o Ensino Médio sob a lógica da flexibilização, da escolha individual e da empregabilidade precoce. A dualidade estrutural, historicamente denunciada por autores como Gramsci (2001),

Saviani (2019) e Frigotto (2017), reapareceu com nova roupagem, reiterando o padrão de desigualdade formativa entre estudantes das elites e das classes populares.

A crítica social, acadêmica e estudantil à reforma cresceu entre 2020 e 2023, culminando na aprovação da Lei nº 14.945/2024, que revogou dispositivos centrais da legislação anterior e reposicionou a formação geral básica como eixo estruturante do Ensino Médio. Essa contrarreforma, embora não tenha eliminado a lógica dos itinerários formativos, resgatou a centralidade das disciplinas clássicas e buscou recompor a função pública da escola.

Ainda que representem projetos distintos, as duas legislações expressam a disputa hegemônica em torno da função social da escola. De um lado, a concepção performativa, individualizante e gerencialista da reforma; de outro, a tentativa de recuperar o sentido de educação como direito, território comum e construção coletiva. A reforma se deu sob pressão política, sem debate público. A contrarreforma se deu sob pressão social, com escuta ampliada, ainda que limitada pelas contradições do sistema.

Como aponta Gramsci (2001), a hegemonia não se impõe apenas por coerção, mas por consenso ativo — muitas vezes construído sob retóricas de liberdade e inovação. O desafio atual é não apenas resistir à reconfiguração neoliberal da escola pública, mas construir uma outra escola, crítica, plural, democrática e enraizada nas necessidades históricas da juventude brasileira.

Para além das disputas normativas e teóricas, os dados concretos revelam a materialidade da reforma nas escolas públicas paulistas, a análise dos dados do Censo Escolar entre 2018 e 2023 revela a dimensão concreta da Reforma do Ensino Médio na rede pública estadual paulista. Se o discurso oficial prometia ampliação de escolhas, diversificação de percursos e protagonismo juvenil, os dados mostram outra realidade: restrição de oferta, itinerários limitados, formação técnica precária e aprofundamento das desigualdades entre escolas, regiões e estudantes.

Mais do que ilustrar políticas, os números expõem silêncios e contradições. Eles evidenciam não apenas o que foi feito, mas sobretudo o que foi deixado de fazer. Por isso, a leitura dos dados aqui não é neutra: ela está atravessada por uma perspectiva crítica, comprometida com a justiça educacional e com a afirmação da escola pública como direito.

A Reforma do Ensino Médio foi implementada em São Paulo por meio do Programa Inova Educação e da proposta do Currículo Paulista, iniciando seu ciclo de

expansão obrigatória a partir de 2022. A partir daí, o número de turmas com oferta dos itinerários formativos cresceu de forma acelerada, mas sem que houvesse crescimento equivalente em infraestrutura, formação docente ou reorganização dos tempos e espaços escolares.

O modelo foi imposto pela reforma sob lógica de eficiência, com baixa escuta dos sujeitos escolares e pouquíssima adaptação às realidades locais. Mais de 40% das escolas da rede estadual que ofertam itinerários técnicos não possuem laboratório adequado, e cerca de 30% não têm sala de informática funcional. A ausência de rede elétrica estável e de conexão à internet compromete ainda mais a execução de projetos e trilhas previstas no Novo Ensino Médio.

A taxa de professores com formação específica para as disciplinas eletivas e itinerários varia amplamente entre escolas, com casos de componentes técnicos ministrados por professores com formação fora da área, em função da carência de profissionais habilitados. Em muitas unidades, a formação técnica se resume a componentes eletivos de baixa carga horária (2h ou 3h semanais), sem critérios claros de progressão ou certificação. Em vários casos, o curso técnico oferecido não garante diploma, apenas certificado interno da escola, sendo apenas uma formação profissional.

Esses dados indicam que, embora a reforma tenha sido implementada formalmente, sua realização material é parcial, desigual e, em muitos casos, simbólica. O "direito de escolha", na prática, está subordinado à lógica da oferta mínima e à improvisação institucional.

Embora o discurso do protagonismo juvenil tenha ganhado força nos documentos oficiais, os dados mostram que a liberdade de escolha dos estudantes foi mais um ideal retórico do que uma realidade concreta. Em muitas escolas, a oferta de itinerários está restrita a uma ou duas opções — geralmente relacionadas às áreas de Linguagens e Ciências Humanas — e a maioria dos estudantes é automaticamente alocada em turmas sem direito à consulta.

## 8. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; MINTO, C. **A. As metas 17 e 18 do PNE (2014-2024) e a valorização do magistério no Brasil.** Avaliação e Políticas Públicas em Educação; v. 32, n. 125. Rio de Janeiro, 2024.

BARBOZA, W. M. S. **A propaganda oficial sobre o Novo Ensino Médio: uma análise de discurso crítica.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019.

BOTH, E. **A integração curricular ameaçada: a escola em partido, Novo Ensino Médio e BNCC.** Instituto Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Jaguari, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 30 de abril de 2024**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 21 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Programa de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 set. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise orgs. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. **O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**. Aval Político Público, v.26, n. 202, p. 1176-1196. Rio de Janeiro, 2018.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P.; ZIBAS, D. M. L. **Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 51-85. 2006.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. v. 1. 320p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARMEL, A. R. **Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores do IFPR. 2019**. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE.

JACOMINI, M. A. **Novo Ensino Médio na prática**. RETRATOS DA ESCOLA, v. 16, p. 267-283, 2022.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1. 104p.

PIO, L. P. **Elaboração de projetos de vida dos alunos do Ensino Técnico e Médio: contribuições para o futuro**. Dissertação – UNICID, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 85, de 19 de novembro de 2019**. Institui o Programa Inova Educação. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 20 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 39, de 2021**. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 41, de 2023**. Regulamenta ajustes na matriz curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 82**, de 17 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 84**, de 2024. Define diretrizes complementares para a reestruturação curricular do Ensino Médio paulista. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 88, de 2022**. Normatiza a organização dos itinerários formativos. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, R. C. **A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado). UFSC.

#### **4- CAPÍTULO 3 – A ILUSÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: DISTINÇÕES ENTRE ENSINO TÉCNICO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Resumo: O artigo analisa as distinções conceituais, históricas e legislativas entre o Ensino Técnico de Nível Médio e a Educação Profissional, articulando-as às transformações impostas pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e suas reconfigurações posteriores (Lei nº 14.945/2024). Discute-se a construção ideológica de uma “profissionalização precoce” difundida pela reforma, confrontando-a com a trajetória histórica da dualidade educacional brasileira e com o papel da Educação Profissional Técnica (EPT) na formação de jovens de classes populares. A pesquisa adota abordagem de caráter analítico crítico, articulando revisão literatura com análise de documentos (leis, resoluções e diretrizes nacionais e estaduais) e dados do Censo Escolar do INEP, referentes ao período de 2018 a 2023, mobilizando o Estado de São Paulo para a pesquisa. A análise dialoga com autores como Frigotto (2001), Kuenzer (2007), Ramos (2011 e 2014), Saviani (2007, 2008, 2013), Ferretti (2018, 2019, 2005, 2011 e 2022) e Jacomini (2016, 2021), situando a EPT entre a promessa de inclusão e a manutenção das desigualdades estruturais. Os resultados indicam que a vinculação da EPT por meio dos itinerários no EM ampliou o discurso da profissionalização, sem assegurar requisitos estruturais e pedagógicos, impactando em EM fragmentado em detrimento de uma omnilateral.

Palavras-chave: Ensino médio, Educação profissional, Itinerários formativos.

##### **1. A materialização da reforma no Estado de São Paulo**

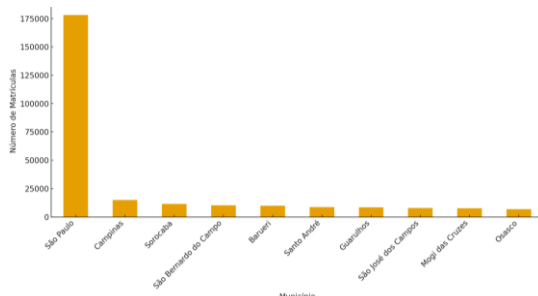
A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo permite observar as desigualdades que atravessam a oferta da Educação Profissional Técnica, a partir de dados da SEDUC-SP e do Censo Escolar (INEP), é possível analisar como a política se expressa, evidenciando limites estruturais, assimetrias regionais e restrições concretas às possibilidades de escolha dos estudantes. É preciso ressaltar que esses impactos não atingem todos os estudantes da mesma forma. A desigualdade social, racial, territorial e de gênero se sobrepõe aos efeitos da

reforma, aprofundando o fosso entre diferentes grupos. Estudantes da rede privada ou de centros de excelência continuam tendo acesso a uma formação plural, crítica e interdisciplinar, enquanto estudantes da rede pública, em especial das periferias, enfrentam currículos limitados, com baixa oferta e recursos escassos.

Os dados <sup>6</sup>SEDUC/SP 2022-2023 e do Censo Escolar (INEP, 2023) do Estado de São Paulo, por exemplo, evidenciam uma profunda desigualdade regional na oferta de componentes curriculares e itinerários formativos no estado de São Paulo. Enquanto as regiões centrais da capital e as redes privadas apresentam escolas com infraestrutura adequada, laboratórios equipados e maior diversidade de percursos de aprofundamento, os territórios periféricos, especialmente as DREs Leste, Sul, Diretoria Regional do Vale do Ribeira, Pontal do Paranapanema, Sorocaba e Presidente Prudente — exibem padrões de oferta restrita, com poucas possibilidades de escolha e grande concentração de escolas que disponibilizam apenas um itinerário ou nenhum eixo técnico.

Relatórios da SEDUC-SP (2022; 2023) reforçam esse cenário, comprovando que escolas situadas em territórios vulneráveis enfrentam limitações estruturais que dificultam a implementação efetiva da reforma. A ausência de laboratórios, a insuficiência de materiais pedagógicos, a falta de professores habilitados e o subfinanciamento das redes estaduais resultam em trajetórias escolares mais restritas e menos qualificadas. Assim, a desigualdade regional não apenas limita o acesso à formação plural e interdisciplinar, mas aprofunda o distanciamento entre centros de excelência e escolas periféricas, comprometendo a equidade educacional no estado. Como podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Matrículas em Cursos Técnicos por Município (Top 10) -SP 2024**



Elaboração própria: Fonte Censo Escolar 2024 (INEP)

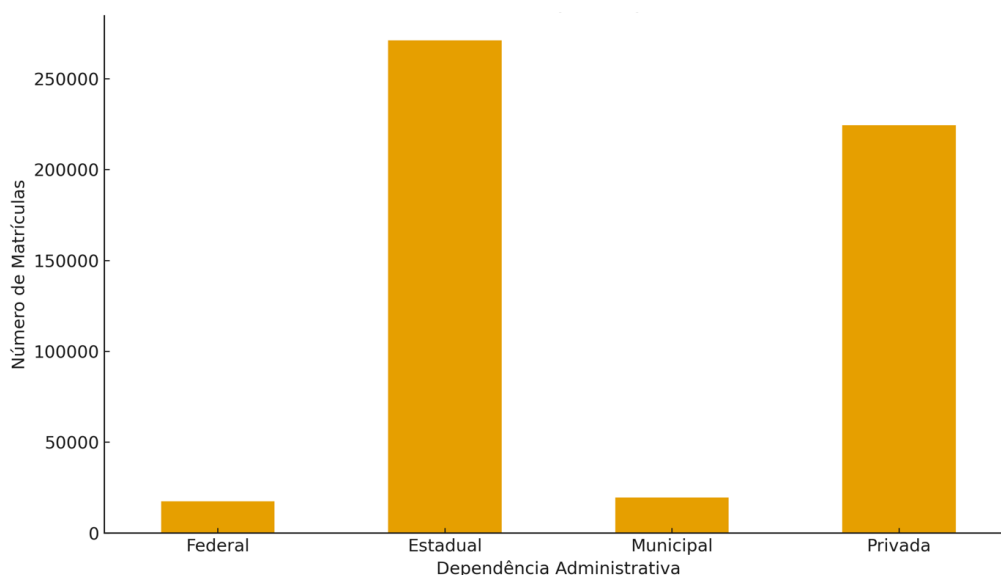
---

<sup>6</sup> A análise sobre a inserção dos itinerários formativos técnicos e matrículas no Estado de São Paulo foi realizada com base em dados públicos da SEDUC-SP (microdados) e do Censo Escolar, desagregados por Diretoria de Ensino e município.

Os dados mais recentes do Censo Escolar (2024), conforme podemos observar no gráfico 1, evidencia uma forte concentração de matrículas em cursos técnicos na capital paulista, que sozinha reúne mais de 178 mil estudantes, valor muito superior ao observado nos demais municípios do estado. Essa assimetria revela que a política de expansão da EPT continua marcada pela desigualdade territorial: enquanto regiões metropolitanas centrais contam com infraestrutura consolidada e ampla oferta, municípios periféricos e do interior apresentam níveis muito menores de acesso, reproduzindo desigualdades históricas e limitando as possibilidades reais de escolha dos estudantes.

Para compreender como a oferta da EPT se distribui entre as redes de ensino, é fundamental observar as diferenças na capacidade de cada dependência administrativa em manter estruturas, professores habilitados e condições materiais. As bases do Censo Escolar 2024 permitem visualizar essa arquitetura desigual, evidenciando que a expansão dos cursos técnicos não avança de forma homogênea no território paulista. Assim, antes de analisarmos as implicações político-pedagógicas dessa oferta, é necessário identificar quem, de fato, sustenta a maior parte das matrículas e como essa responsabilidade tem sido assumida pelas diferentes esferas de governo. O gráfico a seguir sintetiza essa distribuição, permitindo uma leitura inicial da assimetria que marca o acesso ao ensino técnico no Estado de São Paulo – onde, com base no Censo Escolar de 2024, observamos as matrículas por dependência administrativa.

**Gráfico 2 – Matrículas em Cursos Técnicos por Dependência Administrativa - SP 2024**



Elaboração própria: Fonte Censo Escolar 2024 (INEP)

Conforme vemos no gráfico 2, a distribuição das matrículas em cursos técnicos no estado de São Paulo revela uma assimetria estrutural entre as redes de ensino. Os dados do Censo Escolar 2024 mostram que a maior parte das matrículas está concentrada na rede estadual, que assume o papel central na oferta técnica de nível médio, enquanto a participação das redes federal e municipal permanece residual. Já a rede privada, embora não alcance o volume da rede estadual, mantém uma presença significativa, indicando que o acesso ao ensino técnico continua condicionado pelas dinâmicas de mercado e pela capacidade de pagamento das famílias. Essa diferença expressiva entre as dependências administrativas evidencia que a expansão da formação técnica não se deu de forma homogênea no território paulista, refletindo desigualdades históricas de financiamento, infraestrutura e capacidade de oferta — desigualdades que se intensificam quando observamos as possibilidades reais de escolha dos estudantes nas escolas públicas periféricas.

Em síntese, a reforma acentuou uma lógica de responsabilização individual pela trajetória acadêmica e profissional dos jovens, sem garantir as condições estruturais, pedagógicas e institucionais necessárias para que essa trajetória se desenvolva de forma autônoma e emancipada, responsabilizando-o por seu sucesso ou fracasso – que em se tratando dos itinerários formativos escancara uma face cruel por trás do discurso de escolha e viabilidades que os jovens teriam por meio da reforma, em especial ao promover um “empreendedorismo” juvenil.

Além das desigualdades territoriais, os dados também indicam padrões mais amplos na distribuição da Educação Profissional Técnica no estado, permitindo observar tendências relacionadas à expansão da oferta, à participação das redes de ensino e às condições de acesso dos estudantes.

## **2. Percorso histórico, marcos legais da Educação profissional e Técnica no Brasil**

A

história da educação brasileira está diretamente vinculada à organização social e às formas de produção em cada período histórico. Durante o período colonial e boa parte do Império, sem universidades no território até 1808, a formação superior era privilégio de poucos que podiam ir a Coimbra. À maioria, quando havia instrução, cabiam rudimentos e ofícios organizados para manter a hierarquia produtiva. Esse

arranjo inicial — elites com capital cultural e redes transatlânticas, e camadas populares vinculadas a aprendizados práticos — sedimentou, em longo curso, a dualidade entre formação geral prolongada e formação rápida voltada ao trabalho (CUNHA, 1975).

A República e a industrialização acelerada do século XX trouxeram o Estado para o centro da organização do trabalho-escola. As Escolas de Aprendizes Artífices (1909) inauguram uma política pública de formação profissional gratuita; a Era Capanema (anos 1940) estrutura o ensino industrial; o Sistema S (SENAI/SENAC) consolida uma qualificação setorial de massa, sintonizada às demandas das empresas. Esse movimento corresponde a um padrão histórico mais amplo, no qual a educação profissional é convocada a responder às exigências econômicas emergentes. Como observa Harmel (2019).

Essa leitura ilumina a forma como, a partir dos anos 1960, sob o “desenvolvimentismo autoritário”, os acordos MEC–USAID difundem uma racionalidade curricular pragmática, administrada por metas de eficiência: a escola deveria “entregar” produtividade; a LDB 5.692/71 radicaliza a profissionalização no 2º grau, instituindo a habilitação técnica como regra; e a Lei 7.044/82 faz o caminho de volta ao reconhecer os efeitos colaterais da profissionalização compulsória, como precarização da formação geral e manutenção das desigualdades.

A partir dos anos 1960, sob o “desenvolvimentismo autoritário”, os acordos MEC–USAID<sup>7</sup> difundem uma racionalidade curricular pragmática, administrada por metas de eficiência: a escola deveria “entregar” produtividade. A LDB 5.692/71 radicaliza a profissionalização no 2º grau, instituindo a habilitação técnica como regra; a Lei 7.044/82 faz o caminho de volta, ao reconhecer seus efeitos colaterais — precarização da formação geral e manutenção das desigualdades (Cunha, 1975; Frigotto, 2001).

---

<sup>7</sup> Os Acordos MEC–USAID, firmados a partir de 1964 entre o Ministério da Educação brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID), estruturaram uma ampla reforma educacional voltada à modernização técnico-produtiva durante a ditadura civil-militar. Esses acordos introduziram no sistema escolar brasileiro uma racionalidade administrativa inspirada no modelo norte-americano, enfatizando eficiência, produtividade, formação para o trabalho e reorganização curricular por objetivos. Pesquisas clássicas apontam que tais acordos reforçaram o caráter instrumental, tecnicista e pragmático da educação média, contribuindo para a segmentação entre formação geral e formação profissional. Entre as análises mais consolidadas sobre o tema destacam-se Cunha (1975; 2005), Saviani (2008) e Schwartzman (1981).

Com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, a EPT ganha condições de se articular a uma educação básica de direito, mas a disputa pela forma dessa articulação reaparece com força nos anos 1990/2000 – o Decreto 2.208/97 separa rigidamente o técnico do médio; o Decreto 5.154/2004 reabre o caminho para modelos integrado, concomitante e subsequente. Este pêndulo normativo não é acidental: ele expressa o conflito entre duas concepções de formação — de um lado, a formação integral/omnilateral (trabalho, ciência, cultura e tecnologia numa mesma tessitura); de outro, a adestradora e utilitarista, que toma “competências” como atalho para a empregabilidade imediata demonstra que a disputa entre modelos de formação — integrado/omnilateral versus utilitarista/competencial — atravessa toda a história da EPT no Brasil. Ainda que essa oposição evidencie tendências centrais, é importante considerar que essas disputas não se configuram de forma estritamente binária, envolvendo múltiplas mediações e arranjos no interior das políticas educacionais, resultando em movimentos pendulares que acompanham mudanças econômicas e reformas educacionais Ramos (2014).

Saviani (2019) reforça que a centralidade das competências reduz a formação geral e compromete a compreensão histórica, científica e cultural necessária à formação omnilateral do sujeito. Ferretti (2018) argumenta que a ênfase na empregabilidade imediata opera como dispositivo de adaptação ao mercado, esvaziando o sentido formativo da escola pública. Jacomini (2022) acrescenta que essa lógica reforça desigualdades estruturais, pois a flexibilização curricular tende a restringir o acesso dos estudantes da rede pública a uma formação plena, deslocando-os para percursos de baixa densidade formativa.

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), em contexto de neoliberalismo tardio<sup>8</sup> e austeridade fiscal, recoloca a EPT como um itinerário formativo. Em termos de discurso, a reforma promete personalização, flexibilidade e aproximação com o “mundo do trabalho”; na prática, abriu espaço para arranjos curriculares fragmentados, ampliação de ofertas de baixa densidade e terceirizações, com assimetria entre redes e territórios. Ferretti (2018) aponta que a redefinição da

---

<sup>8</sup> A expressão neoliberalismo tardio é empregada para designar a fase recente de aprofundamento da racionalidade neoliberal, caracterizada pela intensificação da lógica gerencial, da austeridade fiscal e da responsabilização individual no âmbito das políticas públicas. No campo educacional, essa racionalidade se manifesta na flexibilização curricular, na centralidade das competências e na subordinação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho (Dardod; Laval, 2016).

Formação Geral Básica pela BNCC deslocou conteúdos estruturantes e ampliou a margem para itinerários de baixa densidade formativa, intensificando a disputa sobre o que compõe a cultura geral da escola média. A Lei 14.945/2024 surge, então, como resposta institucional às tensões e aos efeitos ao longo do ciclo 2017–2023, operando como reacomodação normativa no interior do projeto de reforma, sem romper com seus fundamentos estruturais (Jacomini, 2022). O quadro a seguir sintetiza a linha do tempo da EPT no Brasil, destacando os principais marcos legais e seus efeitos estruturantes.

**Quadro 1 — Linha histórica e legal da Educação profissional no Brasil**

Ano	Norma/ Documento	Dispositivo central	Efeito sobre a EPT	Contexto político e econômico
1909	Decreto nº 7.566	Cria as Escolas de Aprendizizes Artífices	Origem estatal da formação profissional pública e gratuita	Primeira República; política de modernização industrial
1942	Dec.-Lei nº 4.073 – Lei Orgânica do Ensino Industrial	Estrutura de modernização do ensino técnico	Formação industrial e tecnicista	Era Vargas; Estado Novo; centralização e disciplinamento
1942–46	Dec.-Leis nº 4.048 (SENAI) e 8.621 (SENAC)	Criação do Sistema S	Expansão da qualificação setorial empresarial	Consolidação industrial; corporativismo estatal
1961	Lei nº 4.024 – 1ª LDB	Organiza o sistema nacional de ensino	Mantém a EPT segmentada e subordinada	Desenvolvimentismo nacionalista
1964–85	Acordos MEC–USAID	Cooperação técnica EUA–Brasil	Introduz gestão e currículo produtivista	Ditadura militar; capitalismo dependente
1971	Lei nº 5.692 – 2ª LDB	Profissionalização compulsória no 2º grau	Massificação sem qualidade; formação utilitarista	Milagre econômico; tecnicismo educacional
1982	Lei nº 7.044	Revoga a obrigatoriedade	Reforça a formação geral	Abertura política; crítica ao tecnicismo
1988	Constituição Federal	Direito universal à educação	Expansão da EPT como dever estatal	Governo Sarney; Nova República; redemocratização
1996	Lei nº 9.394 – LDB atual	Articulação entre EPT e educação básica	Base legal da integração	Governo FHC; reformas do Estado; neoliberalismo inicial
1997	Decreto nº 2.208	Desvincula ensino técnico do médio	Reforça dualidade estrutural	Governo FHC; ajuste fiscal e privatizações
2004	Decreto nº 5.154	Revoga 2.208; reintroduz integração	Restabelece EPT modalidades integrado, concomitante e subsequente	Governo Lula; neodesenvolvimentismo; expansão da EPT
2008	Lei nº 11.892	Cria os Institutos Federais	Expansão pública e verticalização da EPT	Governo Lula; expansão com políticas públicas de inclusão social e continuidade da expansão da EPT

Continua na próxima página

**Quadro 1 — Linha histórica e legal da Educação profissional no Brasil (continuação)**

Ano	Norma/ Documento	Dispositivo central	Efeito sobre a EPT	Contexto político e econômico
2011	Lei nº 12.513 – PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico	Ampliação de vagas e parcerias privadas	Governo Dilma; políticas de expansão produtivista e interiorização
2017	Lei nº 13.415	Reforma do Ensino Médio	EP vira itinerário formativo; flexibilização curricular	Governo Temer; neoliberalismo tardio e austeridade
2024	Lei nº 14.945 – Contrarreforma	Reequilibra carga horária e corrige distorções	Tentativa de recompor formação geral	Governo Lula; pós-pandemia; revisão da reforma e tentativa de recomposição da formação geral

Fonte: Elaboração própria

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que as transformações na Educação Profissional e Técnica no Brasil não se dão de forma linear, mas expressam disputas históricas entre diferentes projetos de formação. A articulação entre marcos legais, contextos político-econômicos e efeitos sobre a EPT revela que cada inflexão normativa está vinculada a orientações mais amplas do Estado e às formas de organização da produção. Nesse sentido, a trajetória da educação profissional acompanha os movimentos do próprio capitalismo brasileiro, assumindo configurações distintas conforme as estratégias de desenvolvimento adotadas em cada período.

Ainda que essas interpretações não sejam consensuais no campo econômico, é possível identificar que no campo educacional, a literatura contemporânea produzida sobre a reforma do EM e sua questionável proposta de inovação voltada para o trabalho identifica que o pano de fundo econômico ganha protagonismo. No capitalismo periférico brasileiro, as fases de modernização produtiva frequentemente se traduziram, na escola, em exigências de flexibilização e adaptação rápida para viabilizar força de trabalho: da industrialização por substituição de importações (com viés tecnicista) ao neoliberalismo dos anos 1990 (privatizações, reengenharia organizacional), do neodesenvolvimentismo incompleto dos anos 2000 (expansão com inclusão parcial) ao retorno da austeridade e do “fazer mais com menos” na década de 2010. É nesse terreno que “empregabilidade” vira palavra-chave e que a EPT, muitas vezes, é convocada como solução técnica para problemas sociais (Frigotto, 2001).

A promessa de “saída profissional imediata”, amplificada por campanhas públicas e privadas, recobre o fato de que a escola não cria postos de trabalho; ao contrário, é o padrão de desenvolvimento que define as oportunidades possíveis. Para tornar o projeto mais atraente, o discurso oficial da reforma mobilizou slogans de modernização, protagonismo e liberdade de escolha, compondo uma narrativa publicitária distante de suas implicações concretas. Como afirma Pio (2022), o Novo Ensino Médio foi apresentado à sociedade por meio de uma narrativa publicitária que exaltava liberdade de escolha, flexibilidade e protagonismo juvenil, ocultando que tais conceitos operavam como estratégias retóricas para legitimar uma reestruturação curricular orientada por interesses econômicos.

Nesse sentido, o Ensino Técnico Profissional é central no Novo Ensino Médio e sua oferta está sendo expandida em todo o país, com discricionariedade pelas redes estaduais de ensino. A principal justificativa para essas alterações estruturais do ensino médio brasileiro, segundo o próprio Ministério da Educação, estava embasada na ideia de considerar “as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Wei, 2023, p. 18)

É frente à esta questão que a compreensão da estrutura e diferenciação entre a Educação Profissional e a Educação Técnica torna-se fundamental,

Nos anos 1990, com a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a EPT passa a ser reconhecida como modalidade própria, e o termo curso técnico de nível médio se torna oficial, rompendo com a antiga “habilitação de 2º grau”. Essa transição marca o início da regulação moderna da EPT, articulando-a às ideias de competência, empregabilidade e flexibilização. O Decreto nº 2.208/1997 desvincula o ensino técnico do médio, reforçando o caráter pós-secundário da formação, e o Decreto nº 5.154/2004 restaura a integração, introduzindo o conceito de módulos com terminalidade e certificações intermediárias — o início da arquitetura de qualificações progressivas, que o CNCT (2004) viria a padronizar.

Com o (CNCT) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), o vocabulário se estabiliza: passa-se a falar em “habilitação técnica” (para o Diploma final) e em “qualificações profissionais intermediárias” (Certificados para os módulos concluídos). O CNCT encerra o ciclo das variações terminológicas, criando uma gramática unificada que subordina os currículos às demandas do mercado, organizados em eixos tecnológicos e perfis de competência.

Essa padronização, embora apresentada como avanço técnico, opera como forma de centralização normativa e de racionalização da desigualdade, pois, ao

uniformizar a linguagem, mascara as diferenças de infraestrutura, corpo docente e condições de oferta entre redes e regiões. Como destaca Frigotto (2001), a EPT no Brasil mantém uma “aparência de modernização inclusiva com conteúdo de subordinação estrutural”, que se expressa tanto nos itinerários formativos quanto nas certificações intermediárias.

### **3. Por que a “simples” troca de nomes importa**

A história das nomenclaturas da EPT no Brasil acompanha, quase ponto a ponto, a reconfiguração do papel da escola frente ao trabalho. As Leis Orgânicas dos anos 1940 organizaram “ensinos” separados (industrial, comercial, agrícola, normal), todos voltados à preparação de mão de obra, não à integração formativa com o secundário, o que preservou a estratificação social inicial do sistema. Essa matriz dual acompanha o país desde a criação do SENAI/SENAC e marca a origem do “vocabulário profissionalizante” brasileiro.

Nos anos 1970, a imposição da “habilitação profissional de 2º grau” (Lei 5.692/1971) tentou fundir a escolarização média a uma identidade ocupacional precoce. A revogação da obrigatoriedade (Lei 7.044/1982) não apagou o léxico, mas exibiu o limite de uma profissionalização que, sem infraestrutura e sem docentes preparados, restringia trajetórias em vez de ampliá-las.

Com a LDB/1996 e o Decreto 2.208/1997, a EPT ganha modalidade própria e se descola do Ensino Médio — um gesto político que reconfigura a formação geral e deslocar a técnica para fora do “núcleo comum”. O Decreto 5.154/2004 reverte esse movimento e traz a arquitetura que usamos até hoje, utilizando a estrutura de módulos ou etapas com terminalidade, qualificações intermediárias e integração curricular. Esse é o ponto de inflexão em que “nome” vira “mecanismo”, as saídas intermediárias passam a operar como certificações por etapas, com diploma técnico apenas ao final e condicionado à conclusão do Ensino Médio.

A Resolução CNE/CEB 1/2005 nomeia oficialmente esse “novo dicionário”: Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação Profissional e Técnica de Nível Médio e Educação Profissional; mais tarde, a Res. 6/2012 e a Res. 1/2014 atualizam e amarram o CNCT, criando tabelas de convergência (nomes antigos/ atuais), perfis, cargas mínimas e infraestruturas, que os sistemas devem seguir. Em termos práticos,

o CNCT encerra a “babel” de rótulos e submete a oferta a parâmetros nacionais – o que inclui, inclusive, períodos de transição obrigatórios nas atualizações.

A partir de 2017, a Lei N°13.415 reconstrói o EM por itinerários formativos, e a BNCC-EM (2018) consolida a gramática de competências e habilidades no centro do currículo — inclusive como recomendação para arranjos diversificados. É aqui que a linguagem da EPT migra para toda a educação básica, onde itinerários, competências, certificações e flexibilização viram a “nova norma”, com EPT como um desses caminhos. Não é apenas semântica: trata-se de um desenho de governança curricular que desloca a disputa pedagógica para parâmetros de desempenho e empregabilidade, conferindo verniz técnico a opções profundamente políticas.

Esse léxico de “competências/habilidades” se articula com a certificação por etapas, os PPCs podem prever qualificações intermediárias (cada etapa com pelo menos 20% da carga mínima do curso, conforme o próprio CNCT), e o diploma técnico depende da conclusão do técnico + EM. Na prática, a “flexibilidade” fragmenta percursos, permite contratações com menor remuneração (qualificado, mas não diplomado) e empurra a integralidade da formação para depois — sobretudo onde a infraestrutura e o corpo docente não dão conta.

O CNCT reforça a função de padronização, alinhando as formações à perfis classificados na CBO<sup>9</sup> e estabelece infraestrutura mínima, criando continuidade regulatória entre escola e mercado de trabalho. De novo, vemos que mudar nomes não é mero detalhe; é reconfigurar os mecanismos de validação social do conhecimento — quem certifica/diploma, como e quando o faz, e quem pode seguir estudando.

---

<sup>9</sup> CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, instrumento do Ministério do Trabalho responsável por organizar e reconhecer oficialmente as ocupações no Brasil, servindo de base para a regulação do trabalho. Em diversas áreas, o exercício da profissão está condicionado à normatização e à fiscalização por Conselhos Profissionais de Classe.

**Quadro 2 –Nomenclaturas e marcos legais do Ensino Técnico de Nível médio no Brasil**

Período	Marco Legal / Institucional	Nomenclatura dominante	Transformações estruturais
1909–1946	Criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909); Decretos-Lei 4.073/1942 (Ensino Industrial) e 6.141/1943 (Ensino Comercial)	Ensino industrial, agrícola ou comercial	Educação profissional com caráter assistencialista, voltada à formação de mão de obra barata para o nascente setor industrial. Dualidade entre escola de elite e escola do trabalho
1971–1982	Lei 5.692/1971 (profissionalização obrigatória do 2º grau); Lei 7.044/1982 (revoga obrigatoriedade)	Habilitação profissional de 2º grau	Integração compulsória da formação profissional ao ensino médio. Reforço da lógica tecnocrática e produtivista; depois, recuo e crise da profissionalização
1996–2004	Lei 9.394/1996 (LDB); Decreto 2.208/1997	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Modalidade específica. Separação formal entre Ensino Médio e Técnico. Supressão das “habilitações” anteriores
2004–2012	Decreto 5.154/2004 (revoga o 2.208/97 e reintegra as modalidades); Resolução CNE/CEB nº 1/2005	Habilitação técnica	Reintrodução da integração entre EM e técnico, com certificações parciais. Organização curricular por módulos e terminalidades intermediárias
2012–2014	Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e nº 1/2014	CNCT Habilitação profissional técnica de nível médio	Padronização de nomenclaturas, eixos tecnológicos e perfis de competência. Criação das “tabelas de convergência” entre denominações antigas e novas
2017–2024	Lei 13.415/2017 (Novo EM); BNCC (2018); Lei 14.945/2024 (Contrarreforma)	CNCT Sem alteração de nomenclatura*	Flexibilização curricular; expansão do léxico de competências e habilidades para toda a educação básica; centralidade do trabalho e empreendedorismo

\*EM condicionado à aprovação da formação técnica de nível médio (quando matrícula for vinculada)

Fonte: Elaboração própria

A introdução do vocabulário de competências e habilidades na legislação educacional brasileira não foi um fenômeno espontâneo nem puramente pedagógico. Ela decorre da reconfiguração produtiva global dos anos 1980 e 1990, que deslocou a ênfase da qualificação técnica para a empregabilidade — conceito propagado por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO.

Essas instituições passaram a defender uma educação “centrada em resultados”, em que o desempenho mensurável substitui a formação crítica. A chamada reforma do Estado brasileiro, iniciada nos governos Collor e FHC, pode ser compreendida como parte desse movimento, ao incorporar ao campo educacional o ideário da gestão por competências, inspirado em modelos empresariais de produtividade (Frigotto, 2001).

Quando a LDB nº 9.394/1996 introduz os princípios da “adequação ao mundo do trabalho” e da “formação de competências”, verifica-se que o país já estava

fortemente influenciado por essa agenda internacional, ainda que esse alinhamento se dê de forma desigual e tensionada no interior das políticas educacionais (Saviani, 2008). A noção de habilidade aparece como desdobramento da competência, traduzindo-se em microperfis avaliáveis — saber-fazer, saber-ser, saber-conviver, que deslocam o eixo da educação de um projeto social para um projeto performativo.

A BNCC (2018) consolida esse paradigma, estendendo a lógica das competências para toda a educação básica. O que antes era um instrumento da educação técnica se torna a matriz da educação nacional, unificando o vocabulário da EPT e do ensino fundamental/médio. O objetivo explícito é “formar o sujeito integral”, mas o efeito real é alinhar a escola aos parâmetros de produtividade e inovação do mercado global.

Do ponto de vista crítico, autores como Frigotto (2001), Saviani (2019) e Kuenzer (2007) observam que esse deslocamento não é neutro: ele substitui o direito à formação pelo dever de adaptação, transformando a competência em critério moral e o desempenho em justificativa para a desigualdade. O estudante deixa de ser visto como sujeito de conhecimento e passa a ser empreendedor de si mesmo, responsável por converter sua escolaridade em capital humano.

Em síntese, o discurso das competências e habilidades opera como uma nova forma de controle simbólico, revestida de neutralidade técnica, mas profundamente vinculada à racionalidade neoliberal que estrutura as reformas educacionais contemporâneas.

#### **4. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT): padronização e controle da oferta**

A criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) marcou um ponto de inflexão na história da educação profissional brasileira. Instituído em 2008 pela Portaria MEC nº 870/2008, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o CNCT nasceu da necessidade de organizar e padronizar a nomenclatura dos cursos técnicos em todo o país, que até então se apresentava dispersa, sobreposta e com designações regionais ou locais muitas vezes confusas.

Antes do CNCT, o ensino técnico convivia com uma verdadeira “babel terminológica”: escolas distintas usavam nomes diferentes para cursos com conteúdos idênticos — “Técnico em Processamento de Dados”, “Técnico em Informática”, “Técnico em Programação”, “Técnico em Computação” —, o que dificultava a equivalência nacional dos diplomas e a supervisão pelos órgãos de ensino. A implantação do CNCT buscou padronizar os eixos tecnológicos, definindo perfil profissional, competências gerais, carga horária mínima e infraestrutura necessária para cada curso (Ferretti, 2018).

O CNCT organiza os cursos técnicos em 13 eixos tecnológicos – posteriormente ampliados para 14 - que cobrem desde “Ambiente e Saúde” até “Informação e Comunicação”, “Gestão e Negócios”, “Controle e Processos Industriais”, entre outros. Essa estrutura permitiu que o MEC criasse um mapa unificado das formações técnicas, vinculando cada curso a um eixo e estabelecendo critérios nacionais de atualização.

Cada nova edição do catálogo — publicada a cada cinco anos — substitui ou reagrupa cursos anteriores, e as instituições têm prazo para adequação. No primeiro ciclo, concedeu-se um prazo de cinco anos para que as escolas que ofertavam cursos com nomenclaturas diferentes solicitassem revalidação e adequação aos eixos. Após esse período, todos os cursos deveriam constar no CNCT para continuarem válidos nacionalmente, conforme Parecer CNE/CEB 11/2012.

O processo teve impacto direto na rede estadual paulista. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) emitiu pareceres<sup>10</sup> orientando que, mesmo as escolas estaduais, deveriam adequar seus cursos às denominações e eixos, sob pena de perda de validade do diploma. O parecer também reconheceu a possibilidade de manter nomes próprios temporariamente, desde que o conteúdo estivesse coerente com o eixo correspondente e houvesse plano de migração aprovado. Com o CNCT, o MEC passou a “controlar” de forma mais centralizada o que é considerado um curso técnico válido. Nenhuma instituição — pública ou privada — pode registrar curso

---

10 Sobre o processo de adequação dos cursos técnicos paulistas ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), ver os Pareceres CEE nº 201/2011, CEE nº 285/2012 e CEE nº 76/2014, que orientam as escolas estaduais quanto à atualização das denominações, organização por eixos tecnológicos e adequação curricular, estabelecendo prazos e prevendo a perda de validade do diploma em caso de não conformidade.

técnico fora dos eixos estabelecidos, e cada curso precisa ser cadastrado e vinculado ao código CNCT no SISTEC para poder emitir diplomas reconhecidos.

Como se vê, a Educação Técnica tem estrutura complexa, normativas distintas e parâmetros rígidos à serem seguidos – a atualização periódica do catálogo (edições de 2008, 2012, 2014, 2016, 2020 e 2023) acompanha mudanças tecnológicas e do mundo de trabalho, mas ao ser vinculado ao Ensino Médio regular reflete tensões políticas, onde cada revisão tende a reforçar a ideia de “flexibilidade curricular”, substituindo a concepção de formação integral por competências e habilidades — um movimento fortemente criticado por autores como Kuenzer (2007) e Frigotto (2001).

Se, por um lado, o CNCT trouxe avanços na organização, condições mínimas para funcionamento e transparência dos cursos técnicos, por outro, evidencia a lógica da profissionalização segmentada por sua vinculação ao Ensino Médio preparando o campo para a posterior vinculação. A rigidez na padronização formal não eliminou as desigualdades regionais, mas legitimou um modelo de oferta diferenciada — nas regiões centrais, cursos com maior densidade tecnológica; nas periféricas, cursos administrativos e de serviços.

Essa homogeneização sob controle federal dialoga com o que Gramsci (2001) chamaria de “aparelho de hegemonia”: um instrumento de Estado que, sob o discurso da modernização, organiza e reproduz o consenso em torno do trabalho subordinado (Saviani, 2019).

Em síntese, o CNCT não apenas padroniza o ensino técnico, mas define os limites do que é reconhecido como saber técnico legítimo. Ele cria uma fronteira institucional entre o que “pode” e o que “não pode” ser ensinado, estabelecendo um campo regulado que reforça o controle central sobre a formação profissional — controle esse que, no caso de São Paulo, será observado nas tabelas e quadros apresentados a seguir.

**Quadro 3 –Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – edição 2023**

Eixo Tecnológico	Exemplos de Cursos Técnicos	Descrição sintética e características
1. Ambiente e Saúde	Enfermagem, Análises Clínicas, Meio Ambiente	Forma profissionais para áreas de saúde, laboratórios e controle ambiental; exige infraestrutura específica.
2. Controle e Processos Industriais	Mecatrônica, Eletrotécnica, Automação Industrial, Mecânica	Eixo de alta complexidade tecnológica; envolve laboratórios, instalações e professores especializados.
3. Gestão e Negócios	Administração, Logística, Recursos Humanos, Comércio	O mais expandido no Brasil; foco em organização empresarial e serviços. Baixa exigência laboratorial.
4. Informação e Comunicação	Informática, Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores	Exige laboratórios de informática; um dos eixos com maior aderência ao mercado atual.

**Quadro 3 –Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – edição 2023 (continuação)**

Eixo Tecnológico	Exemplos de Cursos Técnicos	Descrição sintética e características
5. Infraestrutura	Edificações, Saneamento, Transporte	Relaciona-se à engenharia civil e serviços urbanos; demanda equipamentos e projetos práticos.
6. Controle e Produção Industrial	Química, Plásticos, Petróleo e Gás	Eixo industrial pesado; cursos concentrados em ETECs e instituições privadas.
7. Recursos Naturais	Agropecuária, Florestas, Pesca	Fortemente vinculado a áreas rurais e agronegócio.
8. Segurança	Segurança do Trabalho, Defesa Civil	Cursos voltados à prevenção e gestão de riscos; exigem laboratórios de EPI e simulação.
9. Produção Cultural e Design	Artes Visuais, Design de Interiores, Moda	Formação em criação estética e indústrias criativas; oferta limitada na rede pública.
10. Produção Alimentícia	Alimentos, Panificação, Laticínios	Exige laboratórios de química e boas práticas; baixo número de escolas com condições.
11. Turismo, Hospitalidade e Lazer	Eventos, Guia de Turismo, Hotelaria	Eixo em expansão no pós-pandemia; presente em regiões turísticas.
12. Militar e Defesa	Operações Militares, Gestão Defensiva	Eixo restrito a instituições militares e parcerias federais.
13. Desenvolvimento Educacional e Social	Biblioteconomia, Serviços Escolares, Tradução e Interpretação de Libras	Voltado à educação e ao atendimento social; baixa oferta em redes estaduais.
14. Produção Industrial – versão 2023	Nanotecnologia, Materiais Avançados, Energias Renováveis	Novos eixos inseridos na edição 2023 do Catálogo; ainda sem implementação na rede estadual.

Fonte: Elaboração própria com base em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Edição 2023 (Portaria MEC nº 870/2008 e atualizações).

Na prática, ao analisarmos a padronização trazida pelo CNCT, aqui exemplificada pelos cursos ofertados pelo Estado de São Paulo (conforme Quadro 6), observa-se a predominância de cursos vinculados ao setor de serviços em comparação às áreas técnicas mais complexas. O Ensino Técnico viabilizado pela Reforma de 2017 – mesmo após a contrarreforma de 2024 - ao invés de democratizar, hierarquizou o acesso, dinâmica que pode ser observada, de forma exemplificada, no Estado de São Paulo: enquanto estudantes das Escolas Técnicas (ETECs) ou Institutos Federais acessam eixos de ponta; quem permanece na rede estadual comum fica restrito a formações administrativas e de serviços, reproduzindo, sob novas bases normativas, a histórica dualidade educacional analisada por Saviani (20019) e Kuenzer (2007), agora reconfigurada no contexto da Reforma do Ensino Médio (Ferretti, 2018).

Cada eixo tecnológico não representa apenas uma área do conhecimento, mas também um nível de complexidade técnica, determinado pelo tipo de infraestrutura necessária para atender exigências determinadas por Conselhos Profissionais de Classe (CPC), que regulamentam a atuação de profissionais técnicos, com

ocupações classificadas na CBO e, desta forma, com exigência de registro profissional de Classe obrigatório, conseqüentemente, de elevada remuneração, se comparadas aos cursos de baixa e média complexidade, conforme quadro 4, a seguir.

**Quadro 4- Alguns conselhos de classe que regulamentam profissões de técnicos habilitados de nível médio**

Eixo Tecnológico	Exemplos de Cursos Técnicos	Conselho de Classe(s) Relação
Informação e Comunicação	Técnico em Informática / Desenvolvimento de Sistemas	Conselho Federal de Informática (CONFEI)
Controle e Processos Industriais	Técnico em Mecatrônica / Eletrotécnica	CFT / CRTs (ex: CRT-SP)
Ambiente e Saúde	Técnico em Enfermagem / Análises Clínicas	COREN (conselho de enfermagem)
Produção Industrial	Técnico em Química ou Plásticos	CFQ (Conselho Federal de Química)

Fonte: elaboração própria

A análise da complexidade dos eixos tecnológicos permite compreender que a estrutura material e institucional da educação profissional brasileira é profundamente distinta. A partir dessa leitura, torna-se possível classificar os cursos técnicos segundo três graus de complexidade: alta, média e baixa. Essa gradação reflete não apenas o investimento requerido, mas também o capital técnico e simbólico necessário para o funcionamento dos cursos, conforme vemos a seguir:

**Quadro 5 – Classificação dos graus de complexidade na Educação Técnica**

Grau de Complexidade	Características principais	Infraestrutura mínima (laboratórios e recursos)	Formação e perfil docente
Alta Complexidade	Exige múltiplos laboratórios especializados, equipamentos de alta precisão e professores com formação técnica superior ou experiência consolidada. Cursos com alta carga horária prática e exigência de registro profissional.	Laboratórios de automação, elétrica, química, enfermagem, mecânica, biotecnologia; uso de softwares técnicos, equipamentos industriais e parcerias externas.	Engenheiros, biomédicos, químicos, enfermeiros, tecnólogos e professores com licenciatura e certificação técnica.
Média Complexidade	Requer laboratórios básicos e prática supervisionada, mas permite adaptações estruturais. Formação técnica sólida, mas de menor densidade tecnológica.	Laboratórios de informática, simulação e ambiente controlado; práticas laboratoriais pontuais.	Professores com formação técnica ou graduação na área e experiência profissional.
Baixa Complexidade	Necessita apenas de salas de aula equipadas e laboratório de informática básico. Ênfase em conteúdos teóricos, gestão e serviços administrativos.	Laboratório de informática, sala multimídia e equipamentos audiovisuais.	Docentes generalistas ou com formação em gestão, pedagogia ou áreas correlatas.

Fonte: Elaboração própria com base em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – Edição 2023 (Portaria MEC nº 870/2008 e atualizações).

Como pode ser observado no quadro 5, os cursos de alta complexidade demandam múltiplos laboratórios, equipamentos especializados e docentes com formação técnica superior (engenheiros, biomédicos, químicos), sendo, por isso, concentrados em ETECs, Institutos Federais e redes privadas. Os de complexidade média exigem laboratórios de informática e práticas supervisionadas, viabilizando-se com estrutura adaptada. Já os de baixa complexidade necessitam de professores generalistas e salas equipadas com computadores compostos de hardware de baixa complexidade/potência e softwares gratuitos, sendo estes, os mais facilmente implementados em escolas regulares (Ferretti, 2018).

Não obstante, as desigualdades formativas não se explicam apenas por escolhas pedagógicas, mas também por determinantes infraestruturais e regulatórios. Onde formação de baixa complexidade e custo mínimos, ganha força por meio do discurso da empregabilidade e expansão rápida. O resultado é a consolidação de uma EPT dual, em que os cursos de alta densidade tecnológica permanecem restritos às elites técnicas, enquanto as redes públicas comuns se tornam espaço da formação “gerencial e polivalente” de baixo custo (Kuenzer, 2007; Saviani, 2019).

O Estado de São Paulo é mobilizado, ao longo desta análise, como exemplo empírico da implementação de políticas nacionais de EPT, em razão de sua escala na rede pública de ensino, de sua ampla capilaridade territorial e de sua centralidade histórica na formulação e difusão de políticas educacionais, sem constituir recorte exclusivo do artigo.

Esse arranjo evidencia que a oferta da Educação Profissional Técnica não se organiza apenas a partir de diretrizes curriculares, mas depende diretamente de condições materiais desiguais entre as redes de ensino. A exigência de laboratórios especializados, equipamentos específicos e docentes com formação técnica aprofundada não se distribui de maneira homogênea no território, o que condiciona, de forma estrutural, as possibilidades reais de acesso dos estudantes a determinadas áreas de formação. Nesse sentido, a diferenciação entre cursos de alta, média e baixa complexidade não expressa apenas variações pedagógicas, mas revela a materialização das desigualdades no interior da própria política educacional.

Ao mesmo tempo, essa organização da oferta dialoga com uma racionalidade que tende a priorizar percursos formativos mais curtos, de menor custo e maior viabilidade de implementação, especialmente nas redes públicas estaduais. Tal dinâmica reforça a centralidade de critérios gerenciais na definição das políticas

educacionais, deslocando o debate sobre formação integral para a lógica da eficiência e da empregabilidade. Como indicam Frigotto (2001) e Kuenzer (2007), esse movimento contribui para a reatualização da dualidade educacional brasileira, na qual diferentes grupos sociais acessam distintos níveis de complexidade formativa, produzindo trajetórias educacionais desiguais desde a educação básica.

**Quadro 6 – Presença de Cursos técnicos na Rede Estadual de São Paulo em 2023 por Eixos tecnológicos, laboratórios e conselhos de classe**

Eixo Tecnológico	Laboratórios Exigidos (Infraestrutura mínima)	Conselho(s) de Classe / Registro Profissional	Grau de Complex.	Presença na Rede Estadual de SP
1. Ambiente e Saúde	Laboratórios de análises clínicas, microbiologia, enfermagem, anatomia, informática e biologia aplicada.	COREN (Enfermagem), CFBio (Biologia), CRF (Farmácia), CFBM (Biomedicina).	Alta	6,38
2. Controle e Processos Industriais	Laboratórios de elétrica, mecânica, automação, pneumática e robótica; softwares de controle.	CFT/CRTs (Técnicos Industriais), CREA (Engenharias).	Alta	12,15%
3. Gestão e Negócios	Laboratórios de informática, escritório-modelo e sala de simulação empresarial.	CFA/CRA (Administração), CRC (Contabilidade).	Baixa	37,15%
4. Informação e Comunicação	Laboratórios de informática, redes, manutenção de hardware e desenvolvimento de sistemas.	Não há conselho específico; registro técnico opcional via CFT.	Média	26,30%
5. Infraestrutura	Laboratórios de topografia, edificações, saneamento e transporte; oficinas de construção.	CREA (Engenharia Civil), CAU (Arquitetura).	Alta	2,48%
6. Controle e Produção Industrial	Laboratórios de química, física aplicada, materiais, produção e controle de qualidade.	CFQ (Conselho Federal de Química), CFT/CRTs.	Alta	5,18%
7. Recursos Naturais	Laboratórios de solos, irrigação, agroindústria, genética vegetal e zootecnia.	CREA (Agronomia), CFT (Técnicos Agrícolas).	Média/Alta	3,80%
8. Segurança	Laboratórios de prevenção de riscos, EPI, simulação de desastres e primeiros socorros.	MTE (registro profissional), CFT (Segurança do Trabalho).	Alta	0,73%
9. Produção Cultural e Design	Laboratórios de design, estúdios de fotografia, audiovisual e multimídia.	CDR (Designers), SBPC (sem conselho formal).	Média	2,93%
10. Produção Alimentícia	Laboratórios de manipulação de alimentos, microbiologia, química e controle sanitário.	CFQ, MAPA (registro setorial).	Alta	1,11%
11. Turismo, Hospitalidade e Lazer	Laboratórios de recepção, cozinha didática, eventos, multimídia e hotelaria.	Ministério do Turismo (credenciamento específico).	Média	1,79%
12. Militar e Defesa	Laboratórios de simulação, operações e segurança institucional.	Ministério da Defesa / Forças Armadas.	Alta	
13. Desenvolvimento Educacional e Social	Laboratórios de informática, biblioteca multimídia e práticas pedagógicas.	CREF (Educação Física), conselhos de Educação (regulação indireta).	Média	
14. Produção Industrial*	Laboratórios de Nanotecnologia, Materiais Avançados, Energias Renováveis	Sem definição oficial	Alta	

\* A versão 2023 criou o 14º Eixo - Produção Industrial - redefinindo e reorganizando a distribuição dos Eixos 1, 2, 6, 7 e 10 - originais de 2008

Fonte: elaboração própria com base no suplemento Técnico Censo Educacional 2023 – no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2020; Resolução CNE/CEB nº 2/2020 e Resolução CNE/CP nº 2/2024), e documentos dos respectivos conselhos profissionais.

A leitura do quadro 6 revela um padrão: dos 14 eixos tecnológicos do CNCT, apenas dois — Gestão e Negócios e Informação e Comunicação — concentram a quase totalidade da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) na rede estadual paulista, somando mais de 63% das matrículas. Em terceiro lugar, mas ainda muito distante, aparece Controle e Processos Industriais, com cerca de 12,1% das matrículas, enquanto todos os demais eixos mantêm participação marginal ou inexistente.

Os demais eixos, sobretudo aqueles que demandam laboratórios especializados, equipamentos de alto custo e corpo docente técnico, praticamente não aparecem na rede. Ambiente e Saúde representa apenas 6,3% das matrículas; Produção Industrial, 5,1%; Controle e Processos Industriais, apesar de maior relevância histórica, fica em 12,1%. Há eixos cuja presença é quase residual: Segurança (0,7%), Produção Alimentícia (1,1%) e Turismo e Hospitalidade (1,8%). Essa distribuição não é uma contingência administrativa, mas um sintoma estrutural: a complexidade e o custo de implementação são externalizados pelo Estado, que “decide” quais formações assume — e, sobretudo, quais formações não assume — reproduzindo a histórica dualidade educacional denunciada por Frigotto (2001) e Saviani (2019).

Ao cruzar esses parâmetros normativos com os dados declarados, evidencia-se que o problema da oferta do Ensino Técnico no Brasil não é apenas pedagógico, mas estrutural. O alto grau de formação tecnológica integral previsto em catálogo é substituído pela gestão racional da escassez: o acesso ao técnico de maior densidade é limitado ou, por vezes, inexistente na escola pública. Essa distância entre o prescrito e o real reforça a transferência da responsabilidade pela formação técnica mais complexa para o setor privado — especialmente para o Sistema S —, enquanto a rede estadual absorve apenas os eixos de baixa exigência material. Esse movimento confirma a tese gramsciana de que a hegemonia não se realiza apenas nos discursos, mas nos próprios instrumentos de regulação técnica que delimitam e organizam as possibilidades formativas da juventude. Na prática, o CNCT funciona como um mecanismo de regulação e legitimação dessa desigualdade. Ainda que essa dinâmica se expresse de forma mais ampla no plano das normativas nacionais, é importante considerar que sua materialização envolve diferentes níveis de mediação, incluindo práticas institucionais, decisões escolares e condições locais de implementação. Sob o discurso da padronização e da qualidade, o CNCT define o que pode ser reconhecido como saber técnico legítimo e o que fica fora do escopo do Estado.

Assim, ele reforça o papel do poder público como gestor da oferta mínima, transferindo a responsabilidade da formação de alta complexidade para outras esferas — principalmente o setor privado e o Sistema S (Kuenzer, 2007).

O direito à formação tecnológica integral é substituído pela gestão racional da escassez, onde o acesso ao conhecimento de ponta é medido pelo CEP, pelo tipo de escola e pela renda das famílias (Frigotto, 2001).

**Quadro 7 – Evolução normativa do Ensino Técnico e sua relação com o Ensino Médio (1961–2024)**

Período / Norma Legal	Principais disposições sobre o Ensino Médio e Técnico	Características do modelo	Vinculação entre Ensino Médio e Técnico
Lei 4.024/1961 – Primeira LDB	Organiza o sistema nacional de ensino em níveis: primário, médio (ginasial e colegial) e superior. Prevê modalidades clássicas, científicas e técnicas no ensino médio.	Estrutura dual, com ensino secundário voltado às elites e ensino técnico para formação profissional específica.	Opcional – coexistência entre ensino secundário e técnico.
Lei 5.692/1971 – Reforma do 1º e 2º graus (Regime Militar)	Unifica o ensino médio como “2º grau” e torna obrigatória a profissionalização. Define o ensino técnico como parte integrante do currículo.	Expansão quantitativa e caráter instrumental: o aluno deveria sair “apto ao trabalho”.	Obrigatória – vinculação total.
Lei 7.044/1982	Revoga a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau.	Retorno parcial à flexibilidade curricular.	Opcional – o técnico volta a ser paralelo.
Lei 9.394/1996 – Nova LDB	Define a Educação Profissional e Tecnológica como modalidade própria (arts. 39 a 42). Exige conclusão do ensino médio para titulação como técnico.	Reestruturação da EPT, com possibilidades: integrada, concomitante ou subsequente.	Articulação facultativa – depende da oferta institucional.
Decreto 2.208/1997	Regulamenta a LDB e separa formalmente o ensino técnico do médio. Proíbe a oferta integrada.	Desvinculação total; cursos técnicos tornam-se pós-médios.	Desvinculada.
Decreto 5.154/2004	Revoga o 2.208/97 e restaura a possibilidade de integração entre ensino médio e técnico.	Reabertura da integração; consolida as três formas de articulação (integrada, concomitante, subsequente).	Opcional e regulamentada.
Lei 11.741/2008	Altera a LDB para incluir a EPT como parte da Educação Básica.	Fortalece o ensino médio integrado; amplia o conceito de EPT.	Integrada.
Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio	Cria itinerários formativos e flexibiliza o currículo. Permite que parte da carga horária seja composta por formação técnica e profissional.	Introduz a lógica da “escolha do estudante” e da empregabilidade.	Integração parcial e flexibilizada.
Lei 14.945/2024 – Contrarreforma	Reajusta o Novo Ensino Médio, limitando a carga de itinerários e redefinindo a integração com a EPT.	Retoma parte da carga horária geral; reforça críticas à superficialidade dos itinerários técnicos.	Integração regulada, foco em recompor formação geral.

Fonte: elaboração própria com base nas Leis 4.024/61, 5.692/71, 7.044/82, 9.394/96, 11.741/2008, 13.415/2017 e 14.945/2024; Decretos 2.208/97 e 5.154/2004.

## **5. A exigência de conclusão do Ensino Médio para a obtenção do título de técnico**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) permanece como a norma que regula de forma estruturante a EPT no Brasil. Seus arts. 39 a 42 — alterados pontualmente por leis complementares, mas não revogados — definem que a educação profissional pode ser articulada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, mas que o diploma de técnico de nível médio só é conferido a quem comprovar a conclusão do ensino médio. Conforme preconiza a LDB nº 9.394/96 - art. 36-D, incluído pela Lei 11.741/2008: “o diploma de técnico de nível médio será conferido a quem concluir o curso técnico e comprovar a conclusão do ensino médio”.

Esse artigo foi complementado e detalhado pelo Decreto 5.154/2004, que regulamentou a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, restabelecendo a integração que havia sido proibida pelo Decreto 2.208/1997. O art. 4º do Decreto 5.154/2004 reafirma que a EPT pode ser oferecida nas formas: integrada, para quem concluiu o ensino fundamental e cursa simultaneamente o médio e o técnico; concomitante, quando o estudante faz o ensino médio e o técnico em instituições distintas, mas em paralelo; subsequente, para quem já concluiu o ensino médio. Em todas as três, a titulação formal depende da certificação do ensino médio: “Art. 9º A certificação de conclusão de curso técnico de nível médio depende da conclusão do ensino médio.”

O Parecer CNE/CEB 11/2012<sup>11</sup>, posteriormente homologado pelo MEC, consolidou esse entendimento, esclarecendo que o estudante pode cursar o técnico concomitantemente, mas “somente será considerado técnico ao comprovar a conclusão do ensino médio”. Esse parecer ainda reforça que a certificação parcial (de módulos) não substitui o diploma técnico, mas apenas reconhece competências intermediárias.

---

<sup>11</sup> O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado pela Portaria MEC de 14 de dezembro de 2012, estabelece que a formação técnica cursada de forma concomitante ao Ensino Médio somente gera habilitação profissional quando houver a conclusão da educação básica. O documento também determina que certificações parciais referentes a módulos ou etapas intermediárias não constituem diploma técnico, funcionando apenas como comprovação de competências específicas adquiridas no percurso formativo.

A Lei 13.415/2017, que reformou o ensino médio, manteve essa exigência. Mesmo ao incluir a formação técnica e profissional como um dos “itinerários formativos”, ela não alterou o dispositivo de titulação previsto na LDB. O que muda é apenas a forma de oferta: parte da carga horária do ensino médio pode ser composta por componentes técnicos, mas a certificação profissional plena ainda depende da integralização dos dois percursos (formação geral + formação técnica). A Lei 14.945/2024, que revisou e ajustou o Novo Ensino Médio, tampouco revogou esse princípio. Pelo contrário, seu art. 3º reforça a necessidade de “preservar a integralidade da formação geral básica”, deixando claro que a formação técnica integrada não substitui o ensino médio, mas o complementa.

Essa exigência legal tem implicações diretas na estrutura de acesso e permanência. Ao condicionar o diploma técnico à conclusão do ensino médio, o Estado institui uma barreira formal — o que, embora garanta nível mínimo de escolaridade, também restringe o acesso de jovens trabalhadores que não conseguem concluir o percurso regular. Historicamente, a legislação brasileira tem oscilado entre ampliar a oferta e restringir o reconhecimento: a Lei 5.692/71 impôs a profissionalização compulsória, enquanto o Decreto 2.208/97 rompeu a integração, e o Decreto 5.154/2004 buscou equilibrar ambas as lógicas.

Hoje, sob o Novo Ensino Médio, essa condição se combina com uma oferta desigual: os cursos de baixa complexidade, inseridos como itinerários formativos, permitem certificações internas (por competências), mas não geram diploma técnico, conforme visto no quadro 6. Já os cursos técnicos plenos, ofertados por ETECs, Institutos Federais e Sistema S, mantêm o processo seletivo e a exigência formal de titulação.

**Quadro 8 – Cursos técnicos ofertados na rede estadual do Estado de São Paulo no ano de 2026**

<b>Modalidade / Curso Técnico</b>	<b>Quantidade</b>
Administração	1.276
Vendas	500
Desenvolvimento de Sistemas	437
Logística	412
Agronegócio	181
Farmácia	85
Ciência de Dados	54

**Quadro 8 – Cursos técnicos ofertados na rede estadual do Estado de São Paulo no ano de 2026 (continuação)**

<b>Modalidade / Curso Técnico</b>	<b>Quantidade</b>
Enfermagem	47
Hospedagem	38
Eletroeletrônica	29
Eletromecânica	16
Segurança do Trabalho	12
Mecatrônica	9
Manutenção de Máquinas Industriais	8
Mecânica	8
Qualidade	8
Demais cursos (≤6 ofertas cada)	residual

Fonte: elaboração própria com base nos dados SEDUC/SP

A análise da distribuição dos cursos técnicos ofertados no Ensino Médio paulista em 2025 evidencia que, embora o discurso oficial destaque a ampliação das possibilidades formativas, a materialização dos chamados “itinerários técnicos” ocorre majoritariamente no interior do NEM – em escolas regulares da rede estadual, não se confundindo com a oferta de cursos técnicos desenvolvidos em instituições especializadas, como Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), Institutos Federais e outras parcerias. A oferta também não significa que as turmas se consolidarão – sendo necessário um acompanhamento contínuo da execução das matrículas consolidadas. Desta forma, será possível averiguar se tal oferta cumpriu as exigências exigidas no CNCT.

Não obstante, constatamos a concentração de vagas em poucos eixos profissionais, como os Cursos como Administração, Vendas, Logística e Desenvolvimento de Sistemas, que representa parcela significativa da oferta, revelando a centralidade de formações de baixa densidade científica e forte aderência ao setor de serviços. Tal configuração reforça a crítica de que os itinerários formativos, longe de constituírem formação técnica, operam como mecanismos de adaptação funcional da juventude às demandas imediatas do mercado de trabalho, reproduzindo a histórica dualidade educacional denunciada por Saviani (2019) e Frigotto (2001). A promessa de escolha, nesse contexto, transforma-se em escolha restrita, condicionada pela infraestrutura disponível, pela oferta docente e por uma lógica de

racionalização curricular que privilegia a empregabilidade em detrimento da formação integral.

Apesar do discurso de ampliação de oportunidades, o acesso aos cursos técnicos no Brasil continua marcado por critérios seletivos que refletem as desigualdades de origem escolar e social. As instituições públicas e paraestatais — notadamente o Sistema S, as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e os Institutos Federais — mantêm processos de ingresso que, embora justificados pela busca de mérito, acabam reproduzindo as barreiras de classe que estruturam o próprio sistema educacional.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Decreto nº 5.154/2004, os cursos técnicos podem ser cursados de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. Na prática, contudo, cada modalidade estabelece um filtro distinto: nos cursos integrados, o aluno precisa disputar vagas ainda no ingresso ao ensino médio, como ocorre nas ETECs e IFs; nos concomitantes, depende de compatibilizar horários e trajetórias em duas instituições, o que é quase inviável para quem trabalha; nos subsequentes, o aluno precisa ter concluído o ensino médio e enfrentar nova seleção, em um momento da vida em que muitos já estão fora da escola.

Essa estrutura cria o que Frigotto (2001) chama de “barreira invertida da democratização”: o acesso formal é ampliado, mas os mecanismos concretos de ingresso e permanência se tornam mais competitivos e desiguais. No Estado de São Paulo, por exemplo, o Centro Paula Souza, responsável pela rede de ETECs, realiza semestralmente o “vestibulinho”, com provas de múltipla escolha que avaliam língua portuguesa, matemática e ciências. O processo é competitivo: na edição de 2024, a relação candidato/vaga chegou a 9,2:1 em Enfermagem, 7,5:1 em Mecatrônica e 6,8:1 em Informática para Internet, segundo dados oficiais do portal do Vestibulinho das ETECs (2024).

No SENAI-SP, a seleção é ainda mais restrita: os cursos mais disputados, como Eletrotécnica e Mecânica de Precisão, alcançam relações superiores a 12 candidatos por vaga, com provas abrangendo raciocínio lógico, ciências e língua portuguesa.

Os Institutos Federais, como o IFSP, adotam sistemas mistos: análise de histórico escolar, notas do ensino fundamental e, em alguns campi, provas classificatórias. Mesmo com políticas de cotas, a concorrência continua alta —

chegando a 10 candidatos por vaga nos cursos de Eletrotécnica e Informática (IFSP, 2024).

Esses números demonstram que o ingresso nos cursos de maior densidade tecnológica e melhor infraestrutura é restrito aos estudantes com formação básica sólida, quase sempre oriundos de escolas particulares ou de redes públicas com melhor desempenho.

Em contraste, os cursos oferecidos nas escolas estaduais comuns, no âmbito do Novo Ensino Médio, não exigem provas de seleção. São incorporados ao currículo regular como itinerários formativos de baixa complexidade, nos quais o estudante “escolhe” um percurso técnico simplificado. No entanto, esses itinerários: não conferem diploma de técnico, apenas certificações parciais; não exigem infraestrutura específica; e não envolvem conselho de classe ou regulamentação profissional.

A consequência é paradoxal: o discurso da escolha individual encobre um processo de dualização interna da escola pública. Enquanto um pequeno grupo acessa cursos técnicos plenos em instituições seletivas, a maioria é redirecionada para itinerários “profissionalizantes” de baixo custo e baixa empregabilidade. Como aponta Saviani (2019), essa é a atualização da “pedagogia da adaptação”: a formação da juventude popular para aceitar as condições do mercado, e não para transformá-las.

**Quadro 9 – Tipos de ingresso e grau de seletividade por instituição (São Paulo, 2024)**

Instituição	Forma de Ingresso	Critérios	Cursos Mais Concorridos (candidato/vaga)	Tipo de Certificação
ETEC (Centro Paula Souza)	Vestibulinho semestral	Prova objetiva (LP, Mat., Ciências)	Enfermagem 9,2:1 • Mecatrônica 7,5:1 • Informática 6,8:1	Diploma técnico de nível médio
SENAI-SP	Processo seletivo próprio	Prova classificatória com 60 questões	Eletrotécnica 12:1 • Mecânica 10:1 • Automação 8:1	Diploma técnico de nível médio
IFSP	Análise de histórico e/ou prova	Histórico do ensino fundamental e cotas	Eletrotécnica 10:1 • Informática 9:1	Diploma técnico de nível médio
Rede Estadual (Novo EM)	Matrícula direta (sem seleção)	Escolha de itinerário formativo	Não se aplica	Certificação parcial (sem diploma técnico)

Fonte: elaboração própria com base em dados do Vestibulinho ETEC, IFSP e SENAI-SP (2024).

A análise mostra que, na prática, há dois regimes de acesso à educação técnica: Um sistema seletivo, de alta complexidade e reconhecimento formal, voltado a quem já dispõe de capital escolar e condições de estudo; E um sistema inclusivo apenas em aparência, sem rigor técnico nem certificação, voltado à maioria dos estudantes da rede estadual.

Esse descompasso entre o discurso da ampliação e a realidade da segmentação revela o mecanismo de reprodução da desigualdade educacional na política de profissionalização contemporânea. O Estado, ao reduzir a oferta de cursos técnicos integrais e expandir itinerários precários, recria a hierarquia social sob a forma de escolha pedagógica — deslocando a responsabilidade do fracasso para o indivíduo (Frigotto, 2001).

Não obstante, a EPT é um campo de disputa hegemônica. De um lado, projetos que a tomam como “atalho” para o mercado (competências mínimas, certificação rápida, terceirização); de outro, a perspectiva de integração omnilateral, em que trabalho é princípio educativo e técnica não se reduz a operação, mas implica compreensão crítica dos processos produtivos, científicos e culturais. Entre 2017 e 2024, a experiência dos itinerários técnicos evidenciou o risco de “especialização sem base” — estudantes pulando a etapa formativa comum, colecionando microhabilidades e saindo sem lastro conceitual. A resposta normativa de 2024 não resolve tudo, mas recoloca na mesa a pergunta de fundo: o que queremos que um jovem aprenda no Ensino Médio, em qualquer território do país?

No estado de São Paulo, programas como o Inova Educação e a expansão de trilhas técnicas articularam-se a parcerias com o Sistema S e redes privadas, com forte variação territorial. As evidências apontam que onde a infraestrutura e a equipe técnica eram mais robustas, a EPT ganhou densidade; onde faltavam laboratórios, docentes com formação específica e tempo de planejamento, prevaleceu a lógica do “mínimo viável”. Conforme alertado por estudo do GEPUD (2022): “a falta de estrutura e de planejamento adequado no Inova Educação, como a ausência de materiais, espaços físicos e formação para docentes, comprometeu a implementação do programa e expôs a desigualdade entre as escolas da rede estadual” (p. 26).

Esse contraste reforça que políticas de EPT sem padrões mínimos de qualidade acabam reproduzindo a velha dualidade: formação “plena” para poucos, formação “rápida” para muitos.

## 6. Parecidos, mas diferentes – Educação profissional x Ensino Técnico

As distinções entre Ensino Técnico e Educação Profissional ultrapassam diferenças terminológicas; revelam projetos distintos de sociedade. No marco legal, o ensino técnico corresponde a um nível e modalidade de ensino, com terminalidade própria e certificação específica, geralmente voltada a um campo profissional delimitado — administração, informática, enfermagem, logística, entre outros. Já a educação profissional, como categoria mais ampla, abarca desde a formação inicial e continuada até os cursos técnicos e tecnológicos, articulando-se transversalmente à educação básica e superior. Em outros termos, o ensino técnico é um dos degraus dentro do continuum da educação profissional (RAMOS, 2014).

No Estado de São Paulo, a complexidade da implementação fica ainda mais evidente no uso do currículo. A partir de 2018, com a adesão antecipada à Reforma e a criação do Programa Inova Educação, o currículo paulista passou a contar com 11 itinerários e 276 componentes, uma ampliação de possibilidades que, na prática, se traduziu em desorganização pedagógica e desigualdade entre escolas. Contudo, o novo modelo implantado em 2024 tenta corrigir parte dessas distorções, mas o faz sem renunciar à lógica da flexibilização que atende os interesses hegemônicos em detrimento à formação omnilateral, como bem evidencia Jacomini (2022):

Na essência, a reforma do ensino médio representa uma ruptura com a oferta de uma formação científica e humanística comum e geral a todos/as os/as estudantes que concluem a educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/1996. A reforma reforça e legitima a dualidade escolar ao direcionar estudantes das classes populares para 'itinerários formativos' que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos. (2022, p. 267 – 268).

A leitura proposta por Jacomini explicita que a flexibilização curricular não se traduz em ampliação de oportunidades formativas, mas na reorganização desigual do acesso ao conhecimento, especialmente para estudantes das redes públicas. Para Frigotto (2021), a reformulação da política pública que impacta milhares de jovens é conduzida como um movimento de ajuste da reforma, sem transformação do conteúdo: a escola continua sendo espaço de adaptação, e não de emancipação.

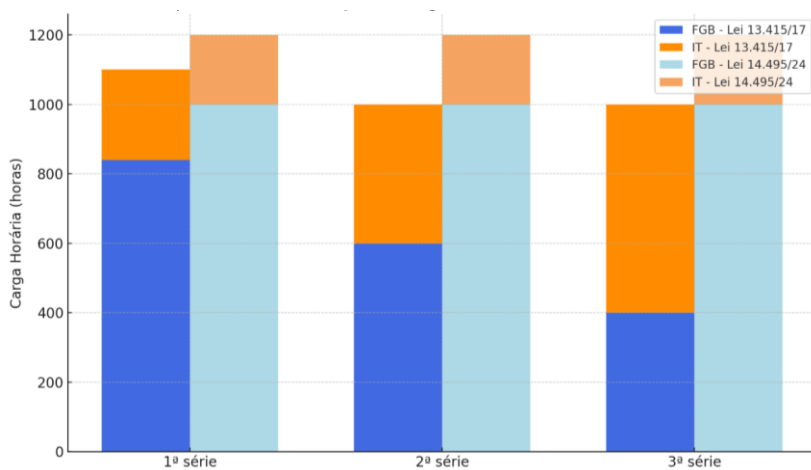
Desta forma, é possível observar o protagonismo que os itinerários formativos assumem por meio na reforma, pela incorporação da EP à Educação Básica por meio da reforma do EM - o Estado de São Paulo tem se apoiado em plataformas digitais, trilhas genéricas e componentes sem clara articulação com os conteúdos da formação geral. Isso produz um cenário de dispersão curricular, onde se perde a densidade dos saberes e se compromete a continuidade formativa. Essa lógica já foi utilizada no Brasil na década de 1980, como bem lembra Ferreti (2018), supostamente atenderia de forma personalizada as diversidades regionais, não estabelecendo quantidade de itinerários formativos que os entes federados adotariam, o gráfico 3 apresenta um comparativo de distribuição de carga horária na estrutura curricular paulista.

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora.

Essa organização, apresentada como estratégia de flexibilização, produz efeitos que extrapolam a dimensão curricular, alcançando diretamente as condições de permanência e aprendizagem dos estudantes. Ao distribuir a carga horária de forma desigual entre formação geral e itinerários, a política redefine não apenas o tempo escolar, mas também o acesso aos conhecimentos considerados fundamentais, tensionando o próprio sentido de formação básica.

É nesse contexto que a análise da distribuição da carga horária se torna elemento central para compreender os desdobramentos da reforma e de sua revisão. A comparação entre os modelos permite visualizar, de maneira objetiva, como se reorganizam as prioridades formativas e quais implicações decorrem dessa reconfiguração no interior do Ensino Médio.

**Gráfico 3 – Comparativo da Distribuição de Carga Horária: Leis 13.415/2017 x 14.495/2024**



Elaboração própria: com base nas Leis n°13415/17 e 14.495/24

A leitura do gráfico 3 revela a natureza regressiva da reforma de 2017 no que tange à Formação Geral Básica. Ao longo das três séries do Ensino Médio, observa-se uma redução progressiva da carga horária da FGB, em favor da ampliação dos itinerários, que, na maioria das vezes, não passaram de conteúdos genéricos, descontextualizados ou de baixa densidade pedagógica, por fim a representação da modalidade à distância. Como adverte Saviani (2019), a substituição da formação omnilateral por trilhas fragmentadas e instrumentalizadas representa um empobrecimento do currículo, mascarado por um vocabulário de modernização. Contudo, embora a centralização da FGB tenha retornado como eixo articulador do novo modelo, o papel dos itinerários permanece preservado, ainda que sob outra roupagem.

A disciplina “Projeto de Vida”, a reorganização das trilhas técnicas sob o bloco de aprofundamento e a manutenção da flexibilidade intraescolar sugerem uma nova engenharia curricular, mais contida, mas ainda marcada pela lógica da formação para o mercado e não para a cidadania crítica. O estudante transita entre temas variados, projeto de vida, empreendedorismo, tecnologias, mídias — sem uma estrutura que garanta aprofundamento, criticidade e conexão com os conhecimentos científicos consolidados

Aprofunda os problemas, pois instrumentaliza o currículo e cria a falsa expectativa de uma opção para os alunos, pois aquilo que anuncia como itinerários formativos não possibilita melhorar a formação profissional e o preparo para o trabalho, além de diminuir significativamente as possibilidades de formação geral. Acentua a lógica da dualidade, pois aprofunda o quadro de destruição da educação pública em que a reforma será imposta, ao passo que a educação ofertada nas escolas privadas

continuará a proporcionar a seus alunos, em tese, uma formação integral. (Carvalho, Cavalcante, 2022, p. 16)

Essa tensão entre prescrição e improvisação marca o cotidiano das escolas que tentam implementar o Novo Ensino Médio, muitas vezes sem apoio, sem formação e sem clareza sobre o que se espera dos itinerários. A ideia de formação integral — tão presente nos discursos oficiais — se dilui em práticas episódicas, pontuais e tecnicistas, minando a possibilidade de construção de um currículo verdadeiramente formativo, crítico e conectado à vida dos estudantes.

**Quadro 9 – Quantificação das Trilhas e Unidades Curriculares do Estado de São Paulo**

Marco normativo (SP)	Modelo de áreas	Nº de trilhas	Nº de unidades curriculares	Total de unidades
Resolução SEDUC nº 97/2022 (vigente 2017–2024)	4 áreas de conhecimento • Linguagens • Matemática • Ciências da Natureza • Ciências Humanas + Formação Técnica e Profissional	18 trilhas 4 por área 6 integradas	24 por área	96 UC
Resolução SEDUC nº 156/2025 (a partir de 2025)	2 itinerários de áreas • Linguagens e Matemática • Ciências da Natureza e Ciências Humanas + Formação Técnica e Profissional	6 trilhas 3 por itinerário de áreas	24 por itinerário	48 UC

Fonte: elaboração própria com base nos Resolução SEDUC/SP nº 97/2022 e nº 156/2025

Historicamente, as políticas públicas trataram o “técnico” como função instrumental, reforçando a dualidade: formação geral para o “pensar”, formação técnica para o “fazer”. Essa clivagem ecoa o padrão de capitalismo dependente, em que a divisão internacional do trabalho reserva às economias periféricas tarefas de execução e adaptação tecnológica, não de invenção (Frigotto, 2001). No Brasil, a EPT foi repetidamente chamada a corrigir o desemprego, quando o problema estrutural é a forma de acumulação do próprio sistema produtivo (Saviani, 2019).

O neocapitalismo, como descreve David Harvey, inaugura uma era de acumulação flexível: fragmentação produtiva, rotatividade, subcontratação e cultura da performance. Essas tendências redefinem o papel da escola: ela passa a ser convocada a “produzir competências”, convertendo-se em apêndice do mercado. Autores como Frigotto (2001) e Ramos (2014) observam que, nessa conjuntura, o vocabulário da “empregabilidade” substitui o da “formação humana integral”. Enquanto isso, as políticas de EPT – inclusive o PRONATEC e a Reforma do EM – refletem o

discurso da eficiência, que transforma o direito à educação em oportunidade de qualificação sob risco individual.

O ensino técnico é um lugar de hegemonia: as classes dirigentes buscam produzir um “consenso produtivista” – a ideia de que a escola deve “ensinar a trabalhar”, não a compreender o trabalho. Gramsci alertava que a formação técnica não poderia ser subordinada à lógica empresarial, mas articulada a uma educação política e filosófica que permita ao trabalhador tornar-se intelectual orgânico (Gramsci, 2001).

Dessa forma, a Educação Profissional deve ser entendida como um projeto de formação humana, não apenas como política de inserção laboral. Ferretti (2018) destaca que o termo “profissional” pressupõe domínio de saberes teóricos, éticos e culturais capazes de sustentar autonomia intelectual. Já a “formação técnica” pura limita-se ao procedimento e ao uso da ferramenta. Quando a educação profissional é reduzida ao técnico, perde-se a possibilidade de formar trabalhadores como sujeitos históricos com capacidade de reflexão e ação.

Em suma, a diferença entre ensino técnico e educação profissional é política antes de ser pedagógica. Enquanto o primeiro define um nível de escolarização com terminalidade prática, a segunda define um projeto civilizatório que integra trabalho, ciência e cultura. Na sociedade neocapitalista, em que a eficiência é critério moral e o tempo é mercadoria, reafirmar a educação profissional como formação humana é um ato contra-hegemônico – é restituir à escola o direito de formar pensamento crítico e não apenas mão de obra.

## **7. A falácia da profissionalização e o discurso da empregabilidade**

A promessa de “profissionalizar” o ensino médio ressurgiu, desde a Reforma de 2017, como um símbolo de esperança juvenil e uma estratégia de marketing estatal. Campanhas do MEC e de governos estaduais exibiam jovens sorrindo em laboratórios, vestindo jalecos, associando o “novo ensino médio” à conquista de emprego imediato e à realização pessoal (Silva, 2019). Essa retórica de felicidade produtiva camuflou um fato estrutural: a maior parte das escolas públicas não possui infraestrutura, docentes especializados nem tempo pedagógico para ofertar uma EPT de qualidade. O que se prometeu como “profissionalização” converteu-se, muitas

vezes, em itinerários curtos, de baixa densidade teórica e sem reconhecimento social (França, 2022).

Essa lógica se insere em um contexto econômico marcado pelo neoliberalismo tardio e pela crise estrutural do emprego. Como analisa Frigotto (2001), a crise de acumulação capitalista desloca para a escola a responsabilidade de resolver contradições que são econômicas e políticas, não pedagógicas. Ao apresentar a educação como ferramenta de “empregabilidade”, o Estado transfere ao indivíduo a culpa pelo desemprego — naturalizando a precariedade como escolha. Saviani (2019) denomina esse processo de “pedagogização da desigualdade”: transforma-se um problema social em déficit educacional.

Nos documentos oficiais, “flexibilidade” e “autonomia” tornaram-se palavras-chave. No entanto, sob o olhar de Kuenzer (2007) e Ramos (2014), esses termos são ambíguos: designam tanto a liberdade de aprender quanto a desregulamentação do trabalho docente e a fragmentação curricular. O discurso da “autonomia do estudante” oculta a heteronomia do sistema, que impõe escolhas curriculares baseadas em restrições materiais. Nas periferias, a opção por itinerários técnicos frequentemente não decorre de vocação, mas da ausência de alternativas.

A falácia da profissionalização também se sustenta em uma narrativa emocional. As campanhas institucionais constroem o estudante-empREENDEDOR: resiliente, adaptável, disposto a aprender a “se vender” no mercado. Essa subjetividade empreendedora é analisada por Ferretti (2018) e Jacomini (2022) como parte da governamentalidade neoliberal, na qual a escola deixa de ser espaço de formação crítica e passa a ser incubadora de competências. O mérito individual substitui o direito social; o sucesso é mérito, o fracasso é culpa.

Do ponto de vista gramsciano, trata-se de uma nova forma de hegemonia moral-intelectual onde o consenso de que aprender significa adaptar-se, a escola que deveria ter como base o princípio educativo passa a ser instrumento de dominação, vez que disciplinas da formação geral são fragmentadas e superficiais. A profissionalização que emancipa é aquela que ensina a pensar o trabalho, não apenas a executá-lo. Em contraste, o Novo Ensino Médio reforça a cisão entre o saber científico e o saber prático, reeditando a velha dualidade estrutural sob roupagem tecnológica (Ramos, 2014).

Em pesquisa qualitativa conduzida por Pio (2022) e França (2022), estudantes relatam a sensação de estarem sendo usados como “teste” de um modelo ainda

inacabado. Muitos afirmam não se sentir mais preparados para o trabalho nem para o ingresso no ensino superior. A “profissionalização” prometida revelou-se incompleta, descontextualizada e sem lastro científico. As autoras concluem que o itinerário técnico, sem infraestrutura e sem acompanhamento pedagógico, torna-se mero dispositivo de retenção estatística: mantém o jovem na escola sem garantir aprendizagem significativa.

O mito da profissionalização precoce cumpre, portanto, uma função ideológica. Ele oferece ao jovem pobre uma narrativa de ascensão — “você pode” — enquanto reconfigura a escola como espaço de gestão de expectativas. O trabalhador aprende a adaptar-se, não a transformar. A promessa de futuro é substituída pela urgência de “ser empregável”. No fundo, é o mesmo projeto que, desde os acordos MEC–USAID, legitima o ensino técnico como instrumento de ajuste da força de trabalho às demandas do capital (Frigotto, 2001; Cunha, 1975; 2005; Kuenzer 2007).

O desafio ético-político que se impõe é o de reconstruir a EPT como direito e não como mercadoria. Isso exige retomar o conceito de formação omnilateral, em que técnica e ciência coexistam com cultura, arte e política. A contrarreforma de 2024, instituída pela Lei N° 14.945/2024, ao reequilibrar a carga horária da formação geral, abre uma brecha para esse reposicionamento — mas é preciso que a reconfiguração, em vigor desde 2025 deve vir acompanhada de investimento, valorização docente e reconstrução curricular de base crítica. Sem isso, a “profissionalização” continuará sendo apenas uma palavra-slogan, usada para disfarçar a precariedade estrutural do trabalho juvenil. (Saviani, 2019).

## **8. Educação Profissional e Técnica como campo de disputa**

Desde o início do século XX, as políticas educacionais expressam o embate entre duas racionalidades: de um lado, a formação omnilateral, que entende o trabalho como princípio educativo e o saber como emancipação; de outro, a formação instrumental, que reduz o ensino ao adestramento da força de trabalho. Essa contradição se reatualiza a cada reforma, e o Novo Ensino Médio apenas a revestiu de linguagem empresarial (SAVIANI, 2019) (FRIGOTTO, 2001).

A escola assume espaço estratégico na luta de classes, que conforme Gramsci (2001) afirma, é lugar de disputa de valores, de produção de sentido e de direção

moral. A educação técnica, nesse contexto, pode tanto servir à reprodução da ordem — formando “técnicos dóceis” — quanto à construção de uma consciência crítica, capaz de compreender o trabalho em sua dimensão histórica e social (Ramos, 2014).

Frigotto (2001) amplia essa leitura ao afirmar que o conceito gramsciano de intelectual orgânico ilumina o papel do educador na EPT. Formar tecnicamente pode até ser necessário, mas insuficiente; o desafio é formar sujeitos que entendam o processo produtivo como totalidade. Quando a política pública fragmenta o currículo, privilegia competências instrumentais e desvaloriza a cultura geral, ela enfraquece essa possibilidade. Kuenzer (2007) denomina isso de “dualidade renovada”: a separação simbólica entre quem pensa e quem executa, agora travestida de flexibilidade curricular e empreendedorismo.

Na era do neocapitalismo e da economia de plataformas, essa disputa assume novos contornos. A EPT é convocada a produzir sujeitos “empreendedores de si”, adaptáveis e multifuncionais. Ramos (2014) chama atenção para o fato de que a noção de “competência” desloca o foco da formação coletiva para o desempenho individual. O trabalhador ideal é aquele que se autocontrola, se reinventa e aceita a precarização como oportunidade. Trata-se de uma nova forma de hegemonia moral: a adesão subjetiva à lógica do capital (Ferretti, 2018).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Portaria MEC 870/2008 e atualizações) organiza os cursos por eixos tecnológicos, definindo perfis, competências e bases científicas. No entanto, o catálogo não resolve a tensão de fundo: se a formação será crítica e politécnica, como defendem Saviani, Ramos e Kuenzer (2007), ou adaptativa e mercadológica, como imposta pela agenda do neocapitalismo.

Em contrapartida, autores como Saviani e Ciavatta propõem a reconstrução da EPT a partir do princípio da politecnia — não como adição de conteúdos técnicos, mas como unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A politecnia não é mera técnica múltipla; é uma concepção de mundo que compreende o ser humano como produtor de si e da sociedade (Saviani, 2019). Nessa perspectiva, o trabalho educativo é também ato político: cada aula, cada currículo, cada projeto pedagógico participa de uma disputa pelo sentido da formação humana (Ciavatta, 2005).

A contrarreforma de 2024 (Lei 14.945) reabre esse debate. A tentativa de reequilibrar a carga horária e conter a fragmentação curricular, sinaliza um movimento de resistência às tendências de mercantilização. Contudo, sem investimento

estrutural, valorização docente e redefinição do papel social da escola, corre-se o risco de repetir o ciclo histórico: reformar para corrigir os efeitos da reforma anterior. Frigotto (2001) alerta que, enquanto a política educacional permanecer subordinada à política econômica, toda tentativa de emancipação será parcial.

Por isso, afirmar a EPT como campo de disputa é reconhecer que ela não é neutra. Cada decreto, cada currículo, cada itinerário formativo reflete uma correlação de forças. A EPT pode reproduzir o capital ou enfrentá-lo; pode formar trabalhadores resignados ou sujeitos críticos. Depende do projeto político-pedagógico que a sustenta. No Estado de São Paulo, por exemplo, os programas como o Inova Educação e as trilhas técnicas mostram esse dilema: onde há estrutura e compromisso formativo, emergem experiências transformadoras; onde prevalece a lógica da eficiência e do custo mínimo, perpetua-se a exclusão.

Nessa encruzilhada, Gramsci voltaria a dizer: “Instruir é uma questão de hegemonia”. Formar um técnico é, ao mesmo tempo, formar um cidadão, um pensador, um trabalhador que entende seu lugar no mundo e pode agir para transformá-lo. A EPT crítica, portanto, não se limita a ensinar ofícios — ensina o sentido do ofício, a historicidade do trabalho e o direito de reconfigurá-lo. Eis a diferença entre adestramento e emancipação: uma forma corpos para o mercado; a outra forma consciências para a história.

## **9. Considerações finais – entre a promessa e a disputa**

A chamada profissionalização do Ensino Médio nunca foi apenas uma questão de currículo — é uma questão de projeto de país. A cada reforma, repete-se a promessa de modernização, empregabilidade e inclusão, mas as estruturas materiais e ideológicas que sustentam o sistema educativo brasileiro permanecem as mesmas: uma escola para o pensar e outra para o fazer. Essa dualidade, que atravessa nossa história desde as Escolas de Aprendizes Artífices, é o espelho das desigualdades sociais e econômicas que o Estado, em vez de enfrentar, tem muitas vezes reproduzido.

Ao longo do percurso legal e histórico apresentado — do Decreto nº 7.566/1909 à Lei nº 14.945/2024, vimos que o fio condutor é sempre o mesmo: a busca por conciliar demanda econômica e promessa educativa. Quando a economia exige

flexibilidade, a escola se flexibiliza; quando o mercado muda, o currículo muda com ele. E, a cada ciclo, renova-se a ilusão de que o problema do desemprego se resolve pela adequação escolar. Como lembra Frigotto (2001), a escola não cria empregos, mas pode criar consciência; e é precisamente isso que o discurso da empregabilidade procura neutralizar.

A Educação Profissional Técnica de nível médio, nesse cenário, é campo de disputa, mas também de esperança. Quando orientada pelo princípio da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo, ela se torna espaço de emancipação. Quando reduzida à técnica, converte-se em instrumento de adaptação. A contrarreforma de 2024 recoloca essa ambiguidade no centro: pode ser o início de uma reconstrução mais justa ou apenas mais um ajuste de contas com o passado recente. Dependerá da nossa capacidade de fazer da escola não um corredor de passagem, mas um território de pensamento crítico e invenção coletiva.

Mais do que revisar leis, é preciso rever sentidos. Profissionalizar não é apenas preparar para o trabalho, mas compreender o trabalho como dimensão humana: criadora, simbólica, social. E formar tecnicamente é também formar eticamente — na medida em que se reconhece no estudante o direito de compreender, de questionar e de transformar o mundo que o cerca.

Ao resgatar a trajetória da EPT, mostramos que o desafio contemporâneo não é apenas ajustar o currículo, mas redefinir o sentido da escola pública. Em tempos de neocapitalismo e de “acumulação flexível”, resistir significa insistir na formação integral, no trabalho como cultura e na educação como direito. Se o capitalismo ensina a competir, a escola deve ensinar a cooperar; se o mercado exige velocidade, a escola deve reafirmar o tempo da reflexão.

E talvez seja isso que o Brasil precise reaprender: que a educação profissional, quando crítica, é o avesso do conformismo. É a lembrança de que o trabalhador também pensa, que o saber técnico é saber político e que cada estudante tem o direito de aprender não só a fazer, mas a compreender por que faz e para quem faz.

Assim, entre a promessa e a disputa, entre o pragmatismo e a utopia, permanece a tarefa de construir uma EPT que forme sujeitos históricos, e não apenas executores. Porque educar, em última instância, é restituir ao povo o direito de pensar o próprio destino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 30 de abril de 2024**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Trabalho Necessário, Niterói-RJ, n.3, 2005.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação e Sociedade, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1. 175p.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise orgs.. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 619-638, 2011.

CUNHA, L. A. C. R. **Educação e Desenvolvimento Social No Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 293p.

CUNHA, L. A. **O ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.111, p. 47-70, 2000.

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

FRANÇA. **Reforma do novo ensino médio: parcerias público-privadas na oferta da educação técnica e profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURG, 2022.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. v. 1. 320p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARMEL, A. R. **Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores do IFPR**. 2019. Dissertação (Mestrado) – UNIOESTE.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017.

PIO, L. P. **Elaboração de projetos de vida dos alunos do Ensino Técnico e Médio: contribuições para o futuro**. Dissertação – UNICID, 2022.

SAVIANI, D. **Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético**. Perspectiva (UFSC), v. 31, p. 185-209, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 85, de 19 de novembro de 2019**. Institui o Programa Inova Educação. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 20 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 39, de 2021**. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 41, de 2023**. Regulamenta ajustes na matriz curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 82, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 84, de 2024**. Define diretrizes complementares para a reestruturação curricular do Ensino Médio paulista. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 88, de 2022**. Normatiza a organização dos itinerários formativos. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 2022.

SILVA, R. C. **A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017. 2019**. Dissertação (Mestrado). UFSC.

Wei, G. H. C. **O ensino técnico profissionalizante e as taxas de rendimento do ensino médio**. 2023.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que o Novo Ensino Médio não pode ser analisado apenas a partir de seus dispositivos legais ou de sua arquitetura curricular formal. Sua compreensão exige que se observe o modo como a política se materializa nas condições concretas das escolas, nas práticas institucionais, nas trajetórias juvenis e nas possibilidades reais de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a distância entre o texto normativo e a experiência escolar cotidiana não constitui um desvio ocasional, mas um elemento estrutural do próprio desenho da reforma.

A retórica da flexibilização, apresentada como resposta às demandas contemporâneas da juventude, é apresentada como promessa de personalização, autonomia e liberdade de escolha, mas que opera, na prática, como mecanismo de redistribuição desigual do conhecimento – a oferta de itinerários formativos é fortemente condicionada pela infraestrutura escolar, pela disponibilidade de docentes habilitados e capacidades administrativas das redes de ensino. A redução progressiva da Formação Geral Básica no modelo instituído pela Lei N° 13.415/2017 e posteriormente reordenada pela Lei nº 14.945/2024, a reforma se insere em um contexto histórico marcado pela intensificação de racionalidades gerencialistas, pela centralidade do discurso de reorientação da escola pública às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio revela-se menos como uma política de ampliação de direitos e mais como um dispositivo de regulação das trajetórias juvenis.

Ao deslocar o eixo da formação comum para percursos diferenciados, a política redefine o que é considerado essencial, legítimo e acessível a diferentes segmentos da população escolar. Essa redefinição não ocorre de forma neutra: ela se ancora em desigualdades históricas, territoriais e sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro e que são particularmente visíveis no ensino médio público. Assim, a flexibilização curricular, longe de ampliar horizontes, tende a estreitá-los para aqueles estudantes que dependem exclusivamente da escola pública para acessar o conhecimento científico e cultural acumulado. Os itinerários formativos, embora mobilizem vocabulário semelhante, não se submetem às mesmas exigências normativas que orientam a formação profissional técnica – o que se presencia é a ofertada por meio de unidades curriculares fragmentadas, projetos ou oficinas, sem

garantia de continuidade formativa, certificação profissional ou condições materiais equivalentes. Essa distinção revela que a incorporação da EPT ao Ensino Médio, tal como operacionalizada pela reforma, não se dá por meio da expansão da formação técnica propriamente dita, mas pela disseminação de percursos profissionalizantes de baixa densidade formativa, que tensionam o sentido histórico da educação profissional como política pública estruturada.

A análise da Educação Profissional e Técnica no interior do Novo Ensino Médio reforça esse diagnóstico. Ao incorporar a EPT por meio dos itinerários formativos, a reforma produz uma equivalência discursiva entre formação técnica regulamentada e percursos profissionalizantes fragmentados, ocultando diferenças estruturais fundamentais. Enquanto a EPT historicamente pressupõe projeto formativo integrado, carga horária definida, articulação entre teoria e prática, infraestrutura adequada e exigência de formação docente específica, os itinerários profissionalizantes operam sob lógica distinta, marcada pela descontinuidade, pela ausência de padronização e pela flexibilização das exigências institucionais. Tal arranjo contribui para esvaziar o sentido público da formação técnica, convertendo-a em oferta residual e subordinada às condições locais.

Esse movimento adquire maior gravidade quando analisado à luz da função social do Ensino Médio. Tradicionalmente situado como etapa final da educação básica e como momento estratégico de consolidação da formação geral, o Ensino Médio assume, no modelo reformado, uma função ambígua: ao mesmo tempo em que promete preparar para múltiplos futuros, restringe o acesso a bases formativas comuns, aprofundando a segmentação entre aqueles que podem prolongar sua escolarização e aqueles que são direcionados precocemente a percursos de inserção laboral imediata. A juventude, nesse contexto, é interpelada não como sujeito de direitos, mas como capital humano em formação, responsabilizado individualmente por escolhas feitas em condições profundamente desiguais.

A contrarreforma de 2024, ao recuperar parcialmente a centralidade da Formação Geral Básica, revela a instabilidade política e conceitual do modelo instituído em 2017. No entanto, essa inflexão não representa uma reversão substantiva do projeto em curso, mesmo em sua versão revista, mantém-se alinhada a uma racionalidade que privilegia a flexibilização curricular em detrimento da garantia de condições equitativas de escolarização. Enfrentar esse cenário exige não apenas ajustes normativos, mas o fortalecimento do investimento público, da participação

social e da construção coletiva de políticas educacionais que reconheçam a diversidade das juventudes sem naturalizar desigualdades. Mais do que reorganizar percursos formativos, trata-se de recolocar no centro do debate o sentido da escola pública e o projeto de formação que se deseja para as novas gerações.

Ao preservar os itinerários formativos como elemento estruturante do Ensino Médio, a política mantém a lógica da diferenciação curricular e da responsabilização individual, ajustando seus contornos para responder às críticas sem alterar seus fundamentos. Trata-se, portanto, de um movimento de recomposição hegemônica, que busca restabelecer legitimidade social sem enfrentar as raízes das desigualdades produzidas.

A abordagem gramsciana adotada nesta tese mostrou-se particularmente fecunda para interpretar esse processo. Ao compreender o Estado como espaço ampliado de disputa e a política educacional como instrumento de produção de consensos, torna-se possível identificar como determinadas concepções de educação se naturalizam e se impõem como únicas alternativas viáveis. O Novo Ensino Médio, nesse sentido, opera como política pedagógica e política cultural, moldando expectativas, redefinindo sentidos e delimitando horizontes de possibilidade para a juventude trabalhadora. A escola, longe de ser espaço neutro, emerge como terreno estratégico dessa disputa.

Os resultados desta pesquisa indicam, portanto, que a reconstrução do Ensino Médio brasileiro não pode prescindir de um debate profundo sobre o papel da escola pública em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Reafirmar a centralidade da formação geral, da ciência, da cultura e do pensamento crítico não significa negar a importância da formação profissional, mas situá-la em um projeto educativo mais amplo, integrado e comprometido com a emancipação humana. A Educação Profissional e Técnica, quando desvinculada de condições estruturais adequadas e de um projeto formativo consistente, corre o risco de se converter em instrumento de contenção social, e não de ampliação de direitos.

Mais do que uma conclusão, esta tese busca afirmar uma posição: a defesa da educação pública como espaço de formação integral, de produção de conhecimento e de construção da democracia. Em um contexto de intensificação das disputas em torno do currículo, do financiamento e do sentido da escolarização, o Ensino Médio assume papel central na definição dos rumos da sociedade brasileira. O modo como

essa etapa é organizada, financiada e vivenciada diz muito sobre o projeto de país que se pretende construir.

Assim, reafirma-se que enfrentar os limites do Novo Ensino Médio exige coragem política, investimento público e participação social efetiva. Exige reconhecer que a desigualdade educacional não se resolve por meio da flexibilização curricular, mas pela garantia de condições equitativas de escolarização. Exige, sobretudo, recolocar no centro do debate a educação como direito social inalienável, como prática coletiva e como horizonte de transformação. Defender a escola pública, nesse cenário, é defender a possibilidade de que a formação das juventudes não esteja subordinada às exigências imediatas do mercado, mas orientada pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e humana.