



Reformas neoliberais e políticas de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Planos Nacionais de Educação (PNEs)

Neoliberal reforms and policies for expanding Professional and Technological Education (EPT) in the National Education Plans (PNEs)

Reformas neoliberales y políticas de expansión de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en los Planes Nacionales de Educación (PNEs)

Dulce Mari da Silva Voss¹
Universidade Federal do Pampa

Cristiano Rodrigues da Silva²
Universidade Federal do Pampa

Resumo: O artigo objetiva desenvolver a análise das políticas de expansão da oferta da EPT integrada ao Ensino Médio, estabelecidas pelos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024. Com base nos dados dos Relatórios do INEP, observa-se que a expansão da oferta da EPT se deu mediante crescimento da iniciativa privada uma vez que não houve incremento no financiamento público e foram favorecidas a adoção de parcerias público-privadas e a introdução de pacotes de produtos, prestação de serviços, programas, cursos e treinamentos fornecidos por setores empresariais na rede pública. Assim, as políticas de expansão serviram para o incremento da privatização da EPT em detrimento da democratização do acesso à formação profissional e tecnológica de nível médio. Compreende-se que as reformas na legislação educacional brasileira, nas últimas décadas, têm sido induzidas pelos acordos firmados com agências internacionais que representam interesses neoliberais, o que compromete o direito à educação com equidade e justiça social.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Neoliberalismo; Política Educacional; Legislação Educacional; Reformas.

Abstract: This article aims to analyze the policies for expanding the provision of Professional and Technological Education (EPT) integrated with Secondary Education, as established by the Brazilian National Education Plans (NEPs) for 2001–2010 and 2014–2024. Based on data from INEP reports, it is observed that the expansion of EPT occurred primarily through the growth of private-sector initiatives, given the absence of increased public funding. This process favored the adoption of public-private partnerships and the introduction of corporate-driven products, services, programs, courses, and training within the public education system. Consequently, these expansion policies have contributed to the privatization of EPT, undermining efforts to democratize access to mid-level professional and technological education. The study argues that reforms in Brazilian educational legislation over recent

¹ Doutora em Educação com Estágio Pós-Doutoral em Educação, Professora Associada e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA/Campus Bagé, Bagé, RS, Brasil. E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6357471301897496>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-7273>.

² Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA/Campus Bagé, Bagé, RS, Brasil. E-mail: cristianords.aluno@unipampa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4097798369175937>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2082-562X>.



decades have been influenced by agreements with international agencies representing neoliberal interests, thereby compromising the right to equitable education and social justice.

Keywords: Professional and Technological Education; Neoliberalism; Educational Policy; Educational Legislation; Reforms.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las políticas de expansión de la oferta de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) integrada a la Educación Secundaria, establecidas por los Planes Nacionales de Educación (PNEs) de Brasil para los períodos 2001–2010 y 2014–2024. Con base en los datos de los Informes del INEP, se observa que la expansión de la EPT se produjo mediante el crecimiento de iniciativas del sector privado debido a la ausencia de incremento en el financiamiento público. Este proceso favoreció la adopción de asociaciones público-privadas y la introducción de productos, servicios, programas, cursos y capacitaciones impulsados por empresas en la red pública. Así, las políticas de expansión contribuyeron a la privatización de la EPT, perjudicando los esfuerzos por democratizar el acceso a la formación profesional y tecnológica de nivel medio. El estudio sostiene que las reformas en la legislación educativa brasileña en las últimas décadas han sido inducidas por acuerdos con agencias internacionales que representan intereses neoliberales, lo que compromete el derecho a una educación equitativa y a la justicia social.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Neoliberalismo; Política Educativa; Legislación Educativa; Reformas.

Recebido em: 18 de maio de 2025

Aceito em: 13 de novembro de 2025

Introdução

Este artigo apresenta resultados obtidos na pesquisa de Mestrado em Ensino, no período de 2024 e 2025, a qual teve como principal objetivo a análise das reformas nas políticas educacionais brasileiras sob influência das agendas neoliberais globais no que concerne às mudanças geradas na legislação educacional brasileira referente à oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio e os efeitos correlatos em termos de garantia do acesso à educação com equidade e justiça social.

A análise de políticas realizada no desenvolvimento desta pesquisa se sustenta na perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, particularmente nos conceitos de Foucault (2006; 2008) e nos estudos de Ball (2022). No que se refere ao neoliberalismo, este é entendido como uma racionalidade que funciona mediante tecnologias e dispositivos de governo das condutas dos sujeitos e da sociedade em geral, no sentido de prever riscos, estabelecer metas e promover o equilíbrio entre perdas e ganhos, de modo a incentivar o empreendedorismo individual e social.

Tomando como referência o cenário geopolítico de expansão do neoliberalismo, pretende-se compreender as reformas na EPT brasileira como políticas forjadas no jogo de



influências da agenda neoliberal global, voltadas ao atendimento das demandas por formação profissional e tecnológica para qualificação e inserção no mercado de trabalho, demandas estas que lançam desafios aos Estados, sujeitos, sociedades, redes e instituições de ensino.

Na dissertação, a análise das políticas de oferta e expansão da EPT levou em conta o período da Ditadura Militar (1964 a 1982), passando pela retomada do regime democrático em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, culminando na análise dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024. Destaca-se, nesse processo histórico e político, a Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Assim, evidencia-se que o ensino técnico profissionalizante se tornou prioridade como política pública promovida pelo Estado brasileiro apenas a partir de meados do século XX, especialmente durante o regime militar (1964 a 1982). O que estava em jogo naquele período era um projeto desenvolvimentista baseado em acordos internacionais com o capital externo, principalmente o norte-americano.

Passado esse período de grande retrocesso político no país e graças aos movimentos de resistência, estabeleceu-se, na década de 1980, uma nova conjuntura política em torno da elaboração da Constituição Federal (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988, marco histórico de avanço das políticas educacionais voltadas aos interesses públicos. Desde então, o Estado brasileiro responde pela garantia dos direitos sociais, que constituem, em última instância, a possibilidade de conquista da cidadania plena e de promoção da vida digna. A CF de 1988 prevê, em seu artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ocorre que, a partir dos anos de 1990, as agendas políticas em disputa no cenário global passaram a produzir sucessivas reformas nas políticas educacionais de vários países cuja economia tem sido direcionada aos preceitos do capitalismo mundial, guiado pela lógica da competitividade, do produtivismo, da eficácia e eficiência em termos de resultados, do empreendedorismo e da meritocracia (Ball, 2022).

No bojo da escalada neoliberal, o governo brasileiro participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em três momentos históricos sucessivos e em países distintos (Jontien, 1990, Dakar, 2.000 e Incheon, 2015), assumindo compromissos com a igualdade do acesso à educação para redução da pobreza, a melhoria da qualidade da educação



— traduzida na redução da evasão e da repetência —, a formação técnica e profissional para a empregabilidade e incremento do produtivismo capitalista, conforme receituário das agências internacionais, como Banco Mundial, Unesco e Unicef (Souza; Kerbauy, 2018).

Políticas de oferta e expansão da EPT foram prioridades do Estado brasileiro ao definir metas e estratégias dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) de 2001-2010 e de 2014-2024. Assim, na análise proposta neste texto, considera-se pertinente entender que o acesso à formação e profissionalização dos/as estudantes jovens e adultos se constituem perante disputas de interesses antagônicos em torno de objetivos e projetos distintos, de um lado, setores empresariais defendem o ajuste das políticas educacionais promovidas pelo Estado às necessidades da empregabilidade capitalista, de outro, segmentos sociais reivindicam políticas públicas de garantia da educação com equidade e justiça social. Para entender esse jogo de disputas, faz-se necessário examinar as reformas promovidas pelo Estado brasileiro mediante a definição das metas dos PNEs e os resultados alcançados.

PNE 2001-2010: oferta da EPT

O PNE 2001-2010 foi instituído através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, constituído pelo conjunto de 20 metas acompanhadas de 170 estratégias, as quais foram definidas a partir de uma redução das que estavam previstas e não foram cumpridas no PNE da década anterior. Importa destacar que o PNE apontava, basicamente, para um grande impacto no quadro geral das matrículas da Educação Básica e para a melhoria da qualidade entendida como elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador de aferição da qualidade do ensino que é calculado com base nas taxas de fluxo escolar (matrícula, reprovação e evasão) e nos resultados obtidos pelos estudantes das escolas públicas de educação básica nas avaliações nacionais. Importa aqui destacar as seguintes metas do PNE de 2001-2010:

- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (meta 3);
- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no Ensino Médio (meta 7);
- Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (meta 8);



- Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (meta 9).

Com relação à política de expansão da EPT, as metas 10 e 11 apontavam, respectivamente, que, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental e Médio seriam ofertadas na forma integrada à educação profissional; e que as matrículas da EPT de nível médio seriam triplicadas, assegurando-se a qualidade da oferta e garantindo-se que pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão ocorresse no segmento público (Brasil, 2001).

Apesar de sustentar o discurso de universalização do acesso, ao fim da vigência do PNE 2001-2010 os investimentos públicos previstos e necessários para garantir o direito à educação com equidade e justiça social não foram ampliados. Isso dificultou o cumprimento das metas quantitativas de expansão da oferta e manutenção das redes de ensino, que foram precarizadas pela falta de condições apropriadas de infraestrutura e de trabalho docente. Era previsível que, sem investimentos públicos suficientes, tais metas não fossem plenamente alcançadas. Aguiar (2010) ressalta que a meta de ampliação do investimento em educação para 7% do PIB, prevista no PNE 2001-2010, não foi alcançada, o que expõe a persistência de uma lógica de escassez de investimento público na educação pública, uma forte evidência do ajuste das políticas educacionais brasileiras às agendas neoliberais que limitam o papel do Estado na garantia do direito à educação. A escassez de recursos financeiros afetou especialmente escolas situadas em regiões periféricas que atendem populações rurais, indígenas e de baixa renda, evidenciando que as políticas educacionais, sobretudo em contextos de austeridade, perpetuam desigualdades sociais e educacionais em vez de rompê-las.

Passado o período de vigência do PNE 2001-2010, os relatórios do INEP mostram o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental, alcançando 97,6% da população na faixa etária dos 6 aos 17 anos. Entretanto, mais de 40% dos alunos desse nível de ensino, na época, não estavam na faixa etária correspondente a cada série e levavam, em média, dez anos para concluir a primeira etapa da Educação Básica. Em relação às matrículas no Ensino Médio, o maior crescimento se deu nos cursos que ofereciam esta etapa articulada à EPT (780.162 mil estudantes, em 2007). Além disso, 41% das matrículas concentravam-se no ensino noturno, e eram elevadas as taxas de distorção série-idade (pouco mais de 50% das matrículas no Ensino Médio correspondia a faixa etária apropriada dos 15 aos 17 anos).

Aguiar (2010) evidencia também a discrepância entre a população em idade adequada para o Ensino Médio e as matrículas efetivas. Em 2007, por exemplo, a faixa etária de 15 a 17 anos somava cerca de 10,262 milhões de jovens, mas apenas 50% das



matrículas correspondiam a estudantes na idade esperada, enquanto 3.643.528 inscritos tinham 18 anos ou mais. Essa distorção idade-série, associada às altas taxas de repetência e evasão, sinalizava a urgência de investimentos multitemporais para garantir a conclusão oportuna e a qualidade do ensino. Para a autora, tais dados reforçam a necessidade de políticas focalizadas que não apenas ampliem o acesso, mas também corrijam desigualdades históricas e promovam a eficiência do sistema educacional.

Contudo, a execução do PNE também foi afetada pelas disputas em torno da eleição presidencial. A candidatura de Luís Inácio Lula da Silva, eleito presidente da República, em 2003, contou com forte e complexa coligação entre velhas e novas lideranças políticas que representavam interesses absolutamente distintos e conflitantes — segmentos populares, empresariais, sindicais, artistas, intelectuais e religiosos de variadas igrejas. Tratava-se de uma aliança difusa em relação à direção das reformas em tempos de aprofundamento das desigualdades sociais.

Durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), houve significativas mudanças nas políticas educacionais brasileiras. O ritmo das reformas no campo das políticas educacionais foi intenso e as disputas pela destinação de recursos financeiros para as políticas públicas se mostraram acirradas. Em 2007, o governo federal substituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), direcionando o repasse de recursos federais para as duas etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse período, a ênfase do ensino profissionalizante foi retomada no âmbito das políticas educacionais do Ensino Médio, estimulando o crescimento da oferta de cursos técnicos tanto nas escolas públicas quanto nas instituições privadas. Entre 1991 e 2004, verifica-se a expansão das matrículas nas escolas de Ensino Médio, passando do total de 3.772.698 ingressantes nesta etapa de escolarização para o total de 9.169.357 matrículas, destas 4.660.419 correspondiam aos estudantes de 15 a 17 anos de idade (Silva; Oliveira, 2023).

Destacam-se ainda as mudanças substanciais nas políticas de avaliação da Educação Básica efetuadas pelo governo Lula, que passou a vincular os repasses dos recursos financeiros via FUNDEB às redes estaduais e municipais de ensino mediante aferição dos desempenhos das escolas e dos estudantes nos exames nacionais — Prova Brasil, aplicada às turmas do 2º e 9º ano do Ensino Fundamental e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), usado para medir o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, ambos aferidos a cada dois anos em todas as escolas públicas do país (Voss, 2012).



A tese de Voss (2012) acerca das políticas educacionais inauguradas com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2006, reforça a leitura do ajuste das políticas educacionais brasileiras promovidas pelo Estado aos moldes neoliberais. Com o PDE, o governo federal ampliou a vinculação da política de avaliação para melhoria da qualidade da educação via resultados do IDEB, à gestão da Educação Básica pelos municípios e estados. Os entes federados que se mobilizaram na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual eram previstas melhorias nas condições de infraestrutura das escolas, formação docente, redução da evasão e repetência, entre outras medidas voltadas à elevação do IDEB, passaram a contar com apoio técnico e subsídios financeiros da União através da celebração de acordos do MEC com as redes públicas municipais e estaduais de educação. Desse modo, as políticas públicas educacionais brasileiras promovidas pelo governo federal, articulados aos estados e municípios e voltadas à melhoria da qualidade da educação medida pelo IDEB, materializam a lógica de responsabilização e controle dos resultados, sinais claros de ajuste das políticas à racionalidade neoliberal (Voss, 2011).

Cabe ainda apontar as estratégias previstas no PNE para atendimento da política de universalização do acesso à Educação Superior, mediante utilização dos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e as políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. Assim, o PNE 2001-2010 evidencia sua relação com a racionalidade neoliberal que enfatiza a eficiência e a gestão baseada em resultados, uma vez que a definição de metas e estratégias priorizou a expansão quantitativa de matrículas e a melhoria de resultados em termos de redução da evasão e da repetência, bem como a elevação do IDEB, sem previsão de maior investimento público e à mercê das condições em que as redes, escolas e comunidades são chamadas a atingir os resultados esperados, o que reforça práticas da administração gerencial na educação brasileira.

No entanto, os indicadores socioeconômicos extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2005 evidenciaram a permanência de desigualdades estruturais no acesso à educação de qualidade social no Brasil. Segundo Aguiar (2010), os dados comprovam uma relação direta entre renda e escolaridade, apontando que populações economicamente vulneráveis apresentavam índices educacionais significativamente inferiores. Além disso, as disparidades históricas entre zonas rural e urbana, bem como entre grupos étnico-raciais — brancos, negros e indígenas — persistiam, revelando a complexidade do desafio enfrentado pelo Estado e pela sociedade no que tange à garantia do acesso à educação. Essas evidências, conforme a autora, sinalizam a necessidade de esforços coordenados e políticas públicas mais robustas para universalizar



o direito à educação, superando não apenas barreiras econômicas, mas também desigualdades geográficas e raciais enraizadas na estrutura social brasileira.

A expansão do Ensino Médio, no ano de 2004, também é salientada por Krawczyk (2014), que apresenta o dado de 9,17 milhões de estudantes matriculados (um crescimento de 34,5% em dez anos). No entanto, diz a autora que, os resultados alcançados não impedem a mudança das desigualdades sociais em termos de distintas regiões, raças e gêneros no contingente de estudantes que consegue ingressar nesta etapa de escolarização. Além disso, houve um decréscimo das matrículas, em 2007 e, no período de 2008 a 2011, um novo crescimento. Segundo avalia esta autora essa retomada está relacionada à implantação do FUNDEB, que, ao disponibilizar recursos financeiros específicos, estimulou o crescimento da oferta de vagas (Krawczyk, 2014).

Portanto, é essencial compreender que as políticas educacionais brasileiras efetivadas pelo Estado brasileiro no contexto de expansão do neoliberalismo em nível global operam através do discurso da qualidade advindo da cultura empresarial, como enfatizado por Krawczyk, (2014):

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo (Krawczyk, 2014, p. 33).

Embora existam propostas curriculares diferenciadas nos estados brasileiros em relação ao formato dos cursos de nível médio, as políticas curriculares provenientes do governo federal forçam a padronização nacional desse nível de ensino. Em relação ao Ensino Médio, em 2008, com o lançamento do Decreto 5.154 e da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, foi instituída uma nova reforma que fez retornar a concomitância da formação profissionalizante e propedêutica. Essas reformas deram o tom dos inúmeros ajustes na organização curricular do Ensino Médio. Krawczyk (2014) acentua que as intensas reformas na legislação educacional referentes a esta etapa de escolarização constituem um processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas, o que se efetua, desde então, no jogo de disputas entre distintos atores e segmentos políticos:



Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares (Krawczyk, 2014, p. 25).

Em 2009, o governo federal criou o Programa do Ensino Médio Inovador (Proemi) que oferecia apoio técnico e financeiro aos Estados nos quais a formação de nível médio incorporasse o caráter propedêutico juntamente com a preparação para o trabalho. Para a reorganização curricular das escolas estabeleceram-se como princípios a superação da fragmentação do conhecimento, pela via da flexibilização do currículo e da articulação interdisciplinar, através da promoção de atividades pedagógicas que favorecessem a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens, com base nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Na mesma linha, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica através do Parecer CNE/CEB 7/2010 e da Resolução CNE/CEB 4/2010 e, em 2011, novas diretrizes curriculares específicas para o Ensino Médio com o Parecer CNE/CEB 05/2011 (Ferreti, 2018).

Os resultados da pesquisa de Krawczyk, (2014) sobre a configuração do Ensino Médio no Estado de São Paulo mostram uma tendência à oferta dessa etapa em turno integral, mediante ampliação da jornada escolar (matutino, vespertino e noturno), bem como a expansão da oferta da EPT integrada ao Ensino Médio, o que denota a congruência entre as gestões estaduais e as políticas incentivadas pelo governo federal naquela época.

Assim, constituiu-se a diversidade de modalidades e formatos desta etapa de escolarização no Brasil, distribuídas em: Ensino Médio “regular” (presente na maioria das instituições públicas de Ensino Médio do país) e de tempo parcial (diurno ou noturno); EPT integrado ao Ensino Médio; Ensino Médio concomitante com a EPT (visto que as duas formações ocorrem ao mesmo tempo, mas podem ser cursadas em instituições diferentes); Ensino Médio integral (ou jornada completa); Ensino Médio semi-integral (dois dias com jornada completa); e Ensino Médio integral com gestão compartilhada — nesses casos, as escolas são geridas por um profissional da rede pública e um representante da empresa que oferece a infraestrutura e os recursos humanos, técnicos e materiais, bem como, elabora propostas pedagógicas a serem seguidas na organização curricular do Ensino Médio nessas instituições de ensino (Krawczyk, 2014).

Ainda segundo Aguiar (2010), a ausência de uma identidade clara do Ensino Médio — que oscila entre propostas propedêuticas, acadêmicas, profissionalizantes ou integradas —



permanece como um desafio estrutural para educação no Brasil. Conforme dados do Censo da Educação Básica (MEC, 2010), destacados pela autora, as matrículas na EPT articulada ao Ensino Médio atingiram 780.162 mil estudantes em 2007, indicando crescimento significativo. No entanto, tais progressos não eliminam a necessidade de ampliar investimentos estaduais e municipais visando universalizar o acesso a essa etapa de escolarização articulada ou não à EPT. Na sequência, a análise efetuada neste texto volta-se ao PNE de 2014-2024.

PNE 2014-2024: metas de expansão da EPT

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traçou metas bastante ambiciosas em relação à expansão da EPT integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Médio, prevendo o aumento do número de matrículas na rede pública. Convém citar também a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), tendo em vista que a referida norma vai ao encontro das metas do PNE de 2014 e 2024, ao indicar as parcerias público-privadas e a modalidade de Educação a Distância (EaD) como estratégias para ampliar as vagas do Ensino Médio e a oferta da EPT. Nesse sentido:

Interessa destacar o PNE de 2001-2010 e o PNE 2014-2024, em razão das metas previstas de elevação da oferta do EM integrado a ETP, bem como à modalidade da EJA, o que implicaria em maior número de vagas, aumento do contingente de profissionais da educação, de equipamentos, melhorias nas instalações das instituições de ensino municipais e estaduais da rede de escolas públicas de Educação Básica. Porém, essas políticas não contaram com o incremento no financiamento público previsto no PNE para dar conta da demanda reprimida, pois, na verdade, repercutiram na expansão da rede privada e nas investidas do empresariado nacional no sistema público via parcerias público-privadas, introdução de pacotes de produtos, insumos didáticos e tecnológicos, cursos de formação didático-pedagógica, prestação de serviços e programas comercializados por empresas nacionais e internacionais nas escolas públicas (Voss; Krakhecke; Silva, 2024, p. 69-70).

Conforme as metas do PNE de 2014-2024, pretendia-se alcançar a equiparação do nível de escolarização entre homens e mulheres das populações brancas — de maior renda, residentes nas áreas urbanas e nas regiões de maior escolaridade — em relação às populações negras, do campo, das regiões de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres. Ou seja, buscava-se a equiparação do nível de escolaridade média entre segmentos sociais de maior e menor acesso às políticas públicas de garantia do direito à educação, com vistas a ampliar o contingente populacional na faixa etária dos 18 aos 29 anos de idade, com no mínimo doze anos de escolaridade até o último ano de vigência do PNE (Brasil, 2014).



A meta 8 coadunava-se com a meta 9 de elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência do PNE, prevendo a erradicação do analfabetismo absoluto (pessoas não-letradas) e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional (pessoas com menos de 4 anos de escolaridade). Também no que se refere às metas de escolarização média, o PNE apontava para a elevação de 12 anos de estudo, com vistas a reduzir assimetrias de desigualdades de renda, étnico-raciais e territoriais no contexto brasileiro.

No ano de 2024, O INEP lançou o *Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024* (Brasil, 2024), no qual são apresentados os resultados alcançados pelo país nos últimos dez anos. Nesta pesquisa, importa analisar as metas 8 a 12, que se relacionam com a política de expansão da oferta da EPT integrada à EJA e ao Ensino Médio.

Conforme as conclusões do Relatório, “entre 2012 e 2023, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil registrou um aumento de 2,8 pontos percentuais (p.p.), evoluindo de 91,8% em 2012 para 94,6% em 2023” (Brasil, 2024, p. 212). No entanto, a disparidade dos resultados entre as regiões do país é constatada, pois: “o padrão de alfabetização das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste se caracterizou por taxas superiores às observadas na média nacional. Já as regiões Norte e Nordeste apresentaram taxas inferiores à nacional nesse período” (Brasil, 2024, p. 212).

Também é evidenciado que a taxa de alfabetização na área urbana permaneceu superior à da área rural. Segundo o Relatório do PNE: “A disparidade entre as áreas urbana e rural se manteve proeminente ao longo da vigência do PNE, a despeito da redução de 3,7 p.p., decrescendo de 14,3 p.p. em 2012, uma vantagem em prol da área urbana, para 10,6 p.p. em 2023” (Brasil, 2024, p. 216). Esse quadro revela que a desigualdade educacional entre as áreas urbanas e rurais permanece significativa.

No que se refere as desigualdades geradas por cor/raça em termos de alfabetização da população de 15 anos ou mais, houve uma redução significativa das disparidades, uma vez que, no período de 2012 a 2023, o contingente de brancos alfabetizados, nesta faixa etária, que já era elevado (92,5%) subiu para 96,8%, enquanto, a população negra (pretos e pardos) do percentual de 88,7% chegou a 92,9%. Quanto às relações de gênero: “a taxa de alfabetização da população feminina atingiu 94,8%, enquanto a da população masculina alcançou 94,3%” (Brasil, 2024, p. 217). Já os 25% mais ricos com 15 anos de idade ou mais alcançaram um nível de 98,8 % de alfabetização, enquanto os 25% mais pobres praticamente não houve elevação na taxa de alfabetização, pois ficaram na faixa dos 90% de 2016 a 2022 (Brasil, 2024).

Embora as diferenças entre as categorias consideradas, não sejam significativas, é possível afirmar que, mesmo com a melhoria dos resultados das metas do PNE em termos de



nível de escolarização mínima de 12 anos, permanecem as desigualdades educacionais em termos de redução do analfabetismo absoluto entre os distintos segmentos sociais.

Ao mesmo tempo, o Relatório mostra que o analfabetismo funcional atinge, principalmente, as populações do campo: “a taxa de analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais de idade em áreas rurais foi de 27,9%, enquanto em áreas urbanas atingiu 10,0%” (Brasil, 2024, p. 222). Com isso, “a meta de reduzir em 50% o analfabetismo funcional não foi alcançada” (Brasil, 2024, p. 222).

É importante destacar que o analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais tem relação direta com os problemas da repetência e evasão, bem como com a inexistência de classes de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio em áreas periféricas dos bairros, onde residem grupos com menor poder aquisitivo, e no campo, onde a maioria dos jovens não conclui 12 anos de escolaridade com êxito. A reprodução da desigualdade social é nítida, pois, os resultados do PNE mostram que a redução do analfabetismo funcional entre os 25% mais pobres permanece insignificante (de 5,8% em 2016 diminuiu para 4,7% em 2022), enquanto, entre os jovens de 15 anos ou mais pertencente às classes abastadas - os 25% mais ricos - a redução foi de 22,8% em 2016 para 16,4% em 2022 (Brasil, 2024).

Com relação à meta 10 que prevê o aumento das matrículas da EJA integrada à EPT, o Relatório do INEP reconhece que o crescimento pretendido não foi alcançado, pois, de 2016 a 2023, o percentual alcançado nesta meta subiu de 2,8% para 4,7%, ainda muito distante dos 25% indicados no PNE. De um modo geral, constata-se uma redução nas matrículas da EJA: “No ensino fundamental, de 2013 a 2023, o número de matrículas da EJA de oferta regular decresceu 37,0%, enquanto o número de matrículas da EJA integrada à educação profissional decaiu 40,5%”; já no Ensino Médio, a queda foi “de 27,5% do número de matrículas da EJA de oferta regular” (Brasil, 2024, p. 231).

As matrículas da EJA integrada à EPT apresentam um incremento modesto de 2013 a 2014 (0,8% para 1,1%), seguido de uma estabilização, com leve ascensão até 2015 (1,5%). Contudo, a partir de 2016, registra-se queda abrupta, atingindo o ponto mais crítico em 2018, com apenas 1,3% de adesão. Esse declínio pode ser associado a fatores como redução de investimentos públicos, descontinuidade de programas de incentivo e a priorização de políticas educacionais focalizadas em outras modalidades. A retração reflete, ainda, as contradições inerentes a um modelo que subordina a educação às demandas imediatistas do mercado, fragilizando iniciativas de formação integral.

A partir de 2019, entretanto, os dados apontam uma recuperação expressiva, culminando em 4,7% em 2023. Essa retomada coincide com a reestruturação de programas governamentais que intensificaram a articulação entre EJA e EPT, sobretudo por meio de



parcerias público-privadas. Tal dinâmica reforça a crítica à lógica neoliberal que permeia a educação contemporânea, na qual a integração entre formação profissional e educação formal não visa à emancipação crítica, mas à adaptação dos indivíduos às exigências do capital. A oscilação nas matrícululas, portanto, não apenas ilustra a volatilidade das políticas educacionais em contextos de austeridade, como também expõe a instrumentalização da educação como ferramenta de produtividade, em detrimento de seu papel social transformador.

Na meta 11 do PNE, pretendia-se triplicar as matrículas da EPT de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público, de modo a alcançar 4,8 milhões de matrículas na EPT integrada ao Ensino Médio até 2024. No gráfico abaixo, observa-se os dados referentes ao crescimento das matrículas na EPT integrada ao Ensino Médio:

Figura 1 - Matrículas na EPT de Nível Médio – Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil, 2024.

Embora essa meta tenha sido bastante ampliada entre os anos 2021 e 2023, ficou muito abaixo da expectativa proposta, pois, conforme os dados do Relatório do INEP (Brasil, 2024), há um déficit significativo: em 2023, apenas 47,2% da meta foi alcançada (2,2 milhões de matrículas).

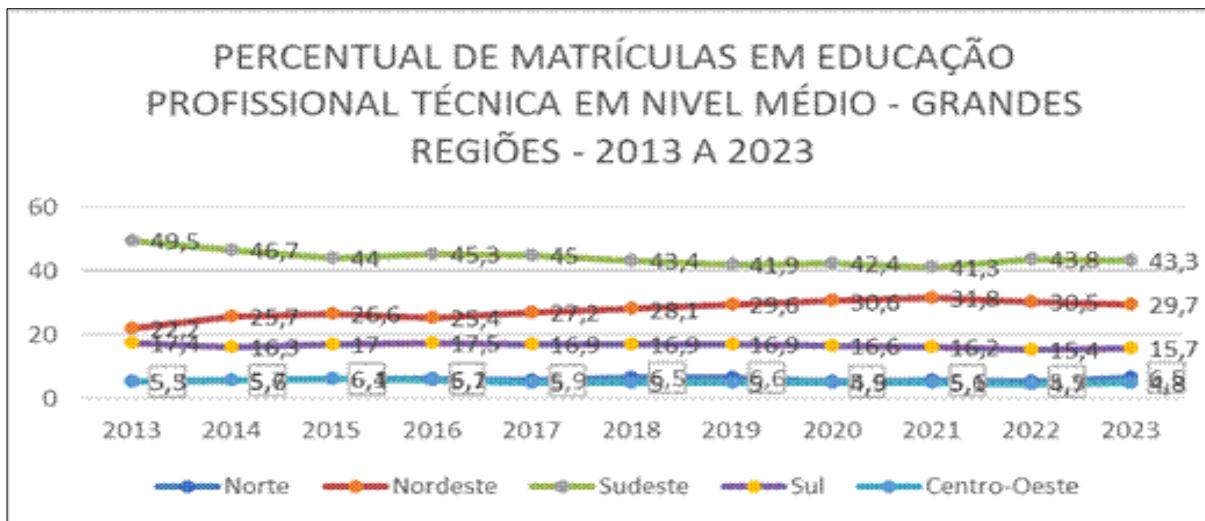
No entanto, conforme o estudo feito por Silva e Oliveira (2023), o Censo Escolar de 2021 evidencia que ainda permaneciam fora da escola um total de 1.716.630 jovens de 15 a 17 anos. Nesse ano, o país contava com uma população de 9,5 milhões de pessoas nesta faixa etária, das quais “pouco mais de 400 mil não possuíam qualquer vínculo



escolar, 75,4% (6,4 milhões) se encontravam matriculados no Ensino Médio e 18,9% (1,5 milhões) no Ensino Fundamental” (Silva; Oliveira, 2023, p. 114). Esses dados evidenciam o problema histórico da retenção e da distorção idade/série em relação à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Ao analisar a distribuição regional dos percentuais de matrículas na EPT integrada ao Ensino Médio no período de 2015 e 2023, notavelmente, a região Sudeste experimentou um declínio das matrículas, de 2015 até 2021, recuperando-se parcialmente no biênio seguinte, ao passo que a região Nordeste apresentou um crescimento contínuo dos índices ao longo de todo o período. Tal expansão nordestina coincide com o deslocamento geográfico de setores industriais estratégicos, especialmente a indústria automobilística, que fechou unidades fabris no Sudeste para estabelecer novas plantas produtivas no Nordeste. Esse fenômeno ilustra claramente o argumento de Ball (2022), segundo o qual políticas educacionais se estruturam conforme as demandas e movimentos do capital, operando sob uma lógica mercantilizada e orientada por critérios de rentabilidade e eficiência. As demais regiões mantiveram estabilidade em seus percentuais, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 2 - Matrículas em EPT de Nível Médio por Regiões – Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil, 2024.

Ainda segundo o Relatório do INEP (Brasil, 2024), a distribuição das matrículas da EPT de nível médio entre instituições públicas e privadas, revela uma dinâmica contrastante ao longo da última década. Em 2014, destaca-se uma hegemonia do setor privado, com um pico de 68% das matrículas concentradas nessas instituições, contrastando com os 32% do setor público. Esse desequilíbrio inicial pode ser atribuído à expansão acelerada de políticas de incentivo fiscal a empresas educacionais e à flexibilização de regulamentações, que

favoreceram a atuação de entidades privadas. No entanto, a partir de 2015, observa-se uma inversão gradual, com o setor público. Em 2021, o setor público assumiu protagonismo na oferta da EPT articulada ao Ensino Médio, alcançando uma participação preponderante de 101,2%, como mostra o gráfico seguinte:

Figura 3 - Matrículas em EPT de Nível Médio em Escolas Públicas – Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil, 2024.

Contudo, os dados de 2022 e 2023 apontam uma retomada acentuada do setor privado, que alcançou 72% das matrículas em EPT de nível médio, superando significativamente o setor público (28%). Essa reversão coincide com a intensificação de parcerias público-privadas. O crescimento exponencial das instituições privadas reflete, ainda, a precarização do financiamento público para a EPT, aliada ao crescimento dos cursos técnicos ofertados por setores empresariais e na modalidade da educação à distância (EaD), que se tornou uma forte alternativa para a formação profissional voltada ao autoempreendedorismo no cenário da pandemia do COVID-19, crise sanitária que assolou o país, causou inúmeros óbitos e gerou a intensificação da precarização da oferta de empregos.

De modo geral, toda a educação básica pública sofreu perdas significativas durante a pandemia, principalmente pelo fechamento das escolas e adoção do ensino remoto. Isso também repercutiu no alto desnível entre a EPT articulada ao Ensino Médio pública e privada, visto que o setor privado foi bem mais favorecido e assumiu grande vantagem.

Já na Educação Superior, o Relatório do INEP mostra que o crescimento se deu em 40,5% em 2023, indicando avanço insuficiente, uma vez que a meta 12 do PNE estava direcionada para o percentual de 50%. A taxa líquida de escolarização 25,9% evidencia desigualdades persistentes, especialmente entre grupos socioeconômicos marginalizados



(Brasil, 2024). Os dados apresentados pelo INEP também mostram que, a expansão das matrículas na Educação Superior, além de insuficiente, concentrou-se em instituições do setor privado, sendo que, na rede pública, o crescimento foi de apenas 7,4% (Brasil, 2024).

Portanto, com base nos dados do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE 2014–2024, observa-se que, nesse período, ocorreu expressiva expansão das matrículas na EPT de nível médio nas redes públicas de ensino do Brasil. Paralelamente, o crescimento das matrículas da EPT na Educação Superior ocorreu majoritariamente na rede privada.

Cabe salientar que a expansão da oferta da EPT integrada ao Ensino Médio e na Educação Superior visa suprir a necessidade de empregabilidade, sendo essa uma demanda empresarial. Os dados analisados indicam a lógica privatista presente no PNE, que busca essencialmente atender às demandas das corporações e do mercado globalizado. Haja vista que uma das estratégias previstas na política de expansão do PNE é a ampliação das parcerias público-privadas. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) exemplifica claramente esse alinhamento ao neoliberalismo. Conforme apontado por Frigotto (2018), o PRONATEC implica uma valorização explícita dos cursos técnicos de curta duração, alinhados às necessidades do mercado de trabalho.

Compreende-se que a política de expansão da EPT possui um caráter privatista, atrelada à racionalidade neoliberal do produtivismo, da eficiência empresarial, da competitividade. Krawczyk (2014) ressalta como a presença empresarial na formulação das políticas educacionais, especialmente no Ensino Médio integrado à EPT, tende a deslocar os objetivos de uma formação integral e cidadã para uma formação que atenda às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A grande parcela da população brasileira formada pelos segmentos mais pobres, mulheres, pretos e pardos e habitantes das periferias e do campo — e que constitui um contingente populacional significativo — raramente ascende a níveis mais elevados de escolarização. De acordo com o Censo Escolar de 2021, realizado pelo INEP: “Em 2021 o país contava com uma população de 9,5 milhões de jovens nessa idade, dos quais pouco mais de 400 mil não possuíam qualquer vínculo escolar, 75,4% (6,4 milhões) se encontravam matriculados no Ensino Médio e 18,9% (1,5 milhões) no ensino fundamental” (Silva; Oliveira, 2023, p. 114). Consequentemente, essa população termina por ocupar o mercado informal ou postos formais de menor remuneração.

Nesse sentido, é pertinente reafirmar que a melhoria da qualidade da educação, nos moldes empresariais, não dá conta da mudança necessária em relação às desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e territoriais, que impedem jovens pobres, negros, das periferias e do campo de terem seu direito à educação garantido efetivamente.



Considerações finais

A partir da década de 1990, o neoliberalismo redefiniu os rumos da educação brasileira, substituindo a garantia de direitos por uma lógica orientada à eficiência e meritocracia. Políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e os Planos Nacionais de Educação (PNE) consolidaram um modelo gerencialista, alinhado às demandas econômicas globais. Conforme evidenciado por Frigotto (2018), essa transição transformou a educação em instrumento de ajuste fiscal, priorizando métricas quantitativas em detrimento de investimentos estruturais. A ênfase em resultados imediatos, como taxas de matrícula, obscureceu desigualdades históricas, reconfigurando o sistema educacional como arena de reprodução de hierarquias sociais.

O incentivo a parcerias público-privadas, sobretudo via programas como o PRONATEC, priorizou cursos técnicos de curta duração voltados a populações vulneráveis. Enquanto jovens urbanos e brancos acessavam o Ensino Superior, jovens negros, pobres e rurais eram direcionados a formações alinhadas às demandas do mercado informal. Essa estratificação reforça a divisão entre trabalho intelectual e manual, reproduzindo desigualdades de classe e raça. A naturalização das exclusões educacionais aprofunda marginalizações históricas. Populações rurais, negras e indígenas enfrentam barreiras como transporte escolar inadequado e falta de material didático contextualizado.

Ao passo que, a retórica da qualidade via métricas de avaliação de desempenhos oculta privilégios. Os rankings educacionais levam escolas a priorizarem conteúdos cobrados em testes, esvaziando propostas pedagógicas críticas. Professores, sobre carregados por demandas burocráticas, enfrentam salários aviltantes e condições precárias, ao mesmo tempo que se veem submetidos à lógica da produtividade individual.

Por fim, considera-se que a efetivação do direito à educação como política pública exige a ruptura com a lógica neoliberal. A crítica central às reformas educacionais de cunho neoliberal reside na subordinação da educação a resultados econômicos, negligenciando seu papel como direito humano. Políticas neoliberais de mercantilização do ensino comprometem a formação profissional, tecnológica e de nível médio voltada ao pleno acesso à educação e garantia de condições dignas de vida. Superá-las exige rejeitar a lógica mercantil e ampliar o investimento de recursos públicos na educação pública.



Referências

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

BALL, S. J. *Educação Global S. A.*: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Lei 11.892, 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.055, de 25 de junho de 2014*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília/DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.



FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados* [S. l.], v. 32, n. 33, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FRIGOTTO, G. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhjwP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, A. M. de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 18, n. 47, p. 113–129, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30708>. Acesso 29 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30708>.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos. *RPGE - Revista de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>. Acesso em: 11 maio 2025.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. In: GARCIA, M. M. A.; TURA, M. L. R. (Orgs.). Políticas, currículo e trabalho docente. *Cadernos de Educação*, n. 38. Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas: RS, p. 43-67, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542>. Acesso em: 11 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i38.1542>.

VOSS, D. M. da S. *Os movimentos de recontextualização da Política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR)*: um Estudo de Caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012, 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPEL, Pelotas, 2012. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1676>. Acesso em: 16 maio 2025.

VOSS, D. M. da S.; KRAKHECKE, E. M. A.; SILVA, C. R. da. “Não Existe Pecado do Lado Debaixo do Equador”: neoliberalismo e formação no Ensino Médio. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v. 17, n. 3, p. 60-76, set./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/23915/13381>. Acesso em: 11 maio 2025. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.39>.