Educação profissional no Brasil do século XXI:
políticas, críticas e perspectivas
vol. 4

Domingos Leite Lima Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Henrique Tahan Novaes
(Organizadores)

CULTURA ACADÊMICA Editora
LUTAS ANTICAPITAL

Educação profissional no Brasil do Século XXI:

políticas, críticas e perspectivas

vol. 4

Domingos Leite Lima Filho
José Deribaldo Gomes dos Santos
Henrique Tahan Novaes
(Organizadores)

Educação profissional no Brasil do Século XXI:

políticas, críticas e perspectivas

vol. 4

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2026

Copyright © 2026, Faculdade de Filosofia e Ciências

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Diretora
Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
Vice-Diretora
Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial
Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Franciele Marques Redigolo
Marcelo Fernandes de Oliveira
Marcos Antonio Alves
Neusa Maria Dal Ri
Renato Geraldi (Assessor Técnico)
Rosane Michelli de Castro

Parecerista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), ambos da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

LUTAS ANTICAPITAL
Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial:
Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
Bruna Vasconcellos (UFABC)
Candido Giraldez Vieitez (UNESP)
Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos)
Édi Benini (UFT)
Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP)
Henrique Tahan Novaes (UNESP)
Julio Cesar Torres (UNESP)
Lais Fraga (UNICAMP)
Mariana da Rocha Corrêa Silva
Maurício Sardá de Faria (UFRPE)
Neusa Maria Dal Ri (UNESP)
Paulo Alves de Lima Filho (FATEC)
Renato Dagnino (UNICAMP)
Rogério Fernandes Macedo (UFVJM)
Tania Brabo (UNESP)

Editora Lutas anticapital - Marília –SP
edlutasanticapital@gmail.com - www.lutasanticapital.m.b

Ficha catalográfica

E24 Educação profissional no Brasil do século XXI : políticas, críticas e perspectivas : vol. 4 / Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos, Henrique Tahan Novaes (organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2026.
392 p. : il.
Coeditora: Lutas Anticapital
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-679-4 (v. 4) (Impresso)
ISBN 978-65-5954-680-0 (v. 4) (Digital)
DOI https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0

1. Ensino profissional – Brasil – Séc. XXI. 2. Ensino técnico. 3. Educação e Estado. 4. Reforma do ensino. 5. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Lima Filho, Domingos Leite. II. Santos, José Deribaldo Gomes dos. III. Novaes, Henrique Tahan.

CDD 373.240981

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Editora afiliada:
Associação Brasileira de Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sumário

Prefácio *7*
Marise Ramos

Apresentação *15*
Domingos Leite Lima Filho, José Deribaldo Gomes dos Santos, Henrique Tahan Novaes

Parte I – Educação profissional e políticas educacionais

1. A "educação profissional verticalizada" nos Institutos Federais: entre o proposto e o realizado *23*
Domingos Leite Lima Filho

2. Sobre a formação integrada e a imposição do trabalho e a negação da educação *57*
Maria Ciavatta

3. Conflito de classe e bloco no poder na análise de políticas de educação profissional *83*
Lucas Pelissari

4. Empresariamento da educação: apontamentos sobre a ideologia neoliberal do empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia como obstáculos à formação integral na educação profissional e tecnológica *99*
Hemerson Moura e *Domingos Leite Lima Filho*

5. A educação profissional e tecnológica em tempos de barbárie: as tentativas de contrarreformas educacionais articuladas sob o governo Bolsonaro *123*
Michelangelo Torres

6. Educação profissional e neoliberalismo: notas críticas sobre as múltiplas determinações das reformas educacionais no Brasil contemporâneo..... *159*
George Amaral e *José Deribaldo Gomes dos Santos*

Parte II – A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas

7. Cotejamento da educação profissional do Centro Paula Souza e do Ceará: semelhanças, diferenças e contradições *195*
Henrique Tahan Novaes

8. Educação de jovens e adultos no Acre: percursos e perspectivas da educação profissional *225*
Érica Couto, Débora Brito e *Jessé Souza*

9. A expansão dos Institutos Federais no contexto do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): o caso de Rondônia *261*
Xênia de Castro Barbosa e *William Kennedy do Amaral Souza*

10. O florescer da educação técnica: o Hospital-Escola São Camilo e São Luís desbravando o futuro da saúde hospitalar na Amazônia amapaense *289*
Idelson Maciel Ferreira e *Norma Iracema de Barros Ferreira*

11. Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional - EJA-EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma trajetória de acertos, desacertos e o *esperançar* de alguns *317*
Daniela da Rosa Curcio

12. Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense . *337*
Maria Regina Martins Cabral

13. O complexo da arte na formação dos estudantes das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: um estudo ontomaterialista *361*
Webster Guerreiro Belmino e *Henrique Tahan Novaes*

Sobre as autoras e autores *387*

Prefácio

Marise Ramos

Analisar políticas públicas, como se propõe este livro, o quarto volume da coleção Educação Profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas, exige partir de uma concepção de Estado e sua relação histórica com o capital. Antonio Gramsci (2002) define o Estado como "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados". A unidade coerção/consenso e domínio/direção que caracteriza o Estado Integral ou Ampliado de Gramsci, está no fato de ao aparelho governamental, como organização político-jurídica, caber o caráter de tutor da ordem pública e do respeito às leis, enquanto no plano da sociedade civil se processa a direção do desenvolvimento histórico pela mediação dos aparelhos privados de hegemonia.

A primeira esfera – a sociedade política – é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, identificado com os aparelhos de coerção sobre controle das burocracias executiva e policial-militar. A segunda, esfera da sociedade civil, comporta o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, e a organização material da cultura, dentre os quais a imprensa. O poder se exerce via hegemonia revestida de coerção, numa configuração histórica das sociedades que contam com a sociedade civil relativamente

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p7-14

organizada, as "de tipo ocidental", que italiano contrapõe às "de tipo oriental", em que predomina a coerção, a dominação e não a direção, sendo a sociedade civil "gelatinosa", ou seja, pouco organizada, estando o poder concentrado no aparelho de Estado.

A ampliação do conceito de Estado procedida por Gramsci implica não somente incorporar a sociedade civil, mas articular, nas duas esferas, funções antes conferidas a cada uma delas. De *superestrutura* política e jurídica, o Estado estrito senso também incorpora a economia, como nos demonstra Nicos Poulantzas (1985) enquanto a sociedade civil passa a compor a superestrutura, já que é nela que se organizam os aparelhos privados de hegemonia, por meio dos quais a direção política e cultural ao povo se realiza.

Segundo Atílio Borón (1994), adentrar à estrutura e ao funcionamento interno do aparato estatal pode evidenciar a seletividade classista de suas políticas públicas, "tanto por meio daquelas afirmadas propositivamente, como das 'não-políticas' ou da política que se depreende da inação estatal". Trata-se de diferenciações do acesso aos recursos de poder que ocorre no Estado estrito senso, por meio das instituições estatais.

Ocorre que, em sociedades democráticas, como assinalamos antes, a esfera da sociedade civil é o caldeirão das disputas ideológicas e é nela que demandas, reivindicações, formulações e proposições políticas de diferentes interesses dentro das classes e entre as classes são confrontadas e, como síntese, ascendem à esfera da sociedade política para se efetivarem ou não como políticas públicas, essas, por sua vez, uma nova síntese dadas as disputas por hegemonia no interior da sociedade política. As proposições que chegam a essa esfera, em tese obtiveram o consenso internamente às respectivas classes organizadas nos seus aparelhos de hegemonia. O grau de consentimento a elas conferido em grande medida pode não ser ativo, mas sim passivo, com importante parcela de desconhecimento de seu conteúdo e motivações.

Demonstra-se, assim, a sociedade civil como âmbito de disputa por hegemonia. Nem por isto, ela dispõe de autonomia em relação à sociedade política. Ao contrário, esta condensa *material e especificamente* uma

"relação de forças entre classes e frações de classe" (grifado no original) que caracteriza o Estado, entre frações do bloco no poder e entre estas e as classes dominadas, de tal modo que as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam suas instituições e fazem o próprio Estado ficar imerso nelas (Poulantzas, 1985, p. 148). O Estado assume, assim, uma "função educadora" de toda a sociedade e esta, por sua vez, produz tensões que mantém dinâmicas essas lutas. A seletividade classista das políticas públicas afirmada ou negadas a que se refere Atílio Borón são sínteses das contradições que elas expressam. Entendo ser nesses termos que as políticas de Educação Profissional no Brasil devam ser analisadas, o que é feito no livro, sendo o eixo característico do texto de Lucas Pelissari.

A hegemonia do neoliberalismo no Brasil a partir dos anos de 1990 constitui-se como o discurso mais congruente com a etapa capitalista que se iniciou mundialmente a partir dos anos de 1970, de financeirização do capital (Paulani, 2006). As funções econômicas do Estado se exacerbaram em relação aos interesses do mercado e à sua plena liberdade. A Educação Profissional é objeto dessa inflexão, entrando na pauta contrarreformista permanentemente desde a redemocratização do país, com períodos históricos em que a correlação de forças entre classes e frações de classe se modificam relativamente, mas sem ameaçar os interesses do capital. Arrisco dizer que quando alguma ameaça parecia afetar a burguesia, vivenciamos o recuo mais substantivo na política de educação das classe trabalhadora. Reflexões nesse sentido são encontradas nos capítulos escritos por Hemerson Moura e Domingos Filho; e George Amaral e José Deribaldo dos Santos.

Essa ameaça esteve no crescente debate sobre a formação integrada na perspectiva da politecnia, como nos traz Maria Ciavatta, ao ponto de se conseguir, na correlação de forças na sociedade civil e na sociedade política, entre as classes e suas frações organizadas e representadas no aparelho de Estado, legislações e ações materiais que potencializam disputas virtuosas. Assinala-se, por exemplo, a revogação do Decreto n. 2.208/1997 pelo 5.154/2004, seguido, somente oito anos depois desse, por diretrizes curriculares nacionais progressistas, inclusive visando a superar a pedagogia das competências, apesar de hibridismos que contemplavam interesses conservadores; a expansão e a interiorização da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, discutida por Xênia Barbosa e William Souza, na particularidade do Acre; a "criação" dos Institutos Federais como uma nova institucionalidade potente e desafiadora para a democratização da educação tecnológica, mesmo com projetos que não se completam, a exemplo da "verticalização" estudada por Domingos Filho; o incentivo às redes estaduais para a oferta da educação profissional com muitas contradições, realidade para a qual lançam o olhar os autores Henrique Novaes; e Erica Couto, Débora Brito e Jessé Souza, esses enfocando também a Educação de Jovens e Adultos.

A propósito, uma experiência muito importante foi a educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos na forma do Proeja, com aspectos de regressão na agora designada EJA-EPT. Daniela da Rosa Curcio aborda o tema como acertos, erros e esperançar. Uma sinalização para o reconhecimento de que os avanços foram e são insusificientes e eivados de contradições, mas a serem considerados na disputa por hegemonia numa sociedade de capitalismo dependente e cultura escravocrata que nega permanentemente o direito à educação à classe trabalhadora.

A resposta da burguesia organizada e cimentada pela ideologia ultraliberal e protofascista, cujas frações mais conservadoras assumiram o aparelho de Estado na exceção aberta pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, esteve na contrarreforma do ensino médio, sem que se esqueça do "Movimento Escola Sem Partido", co-irmão, no plano institucional, na política de militarização das escolas públicas. Michelangelo Torres enfatiza nesse contexto a ofensiva sobre os Institutos Federais.

Luiz Antonio Cunha (2017) definiu essa contrarreforma como "atalho para o passado" ao analisar sua função frente à particular crise das instituições privadas de Ensino Superior, associada à centralização empresarial e concentração do capital. Nós mesmos, em alguns textos (Ramos, 2017; Ramos; Frigotto, 2023), demonstramos o caráter profundamente retrógrado dessa contrarreforma, ao recuperar os aspectos mais deletérios de políticas anteriores, desde a Reforma Capanema, passando pela política educacional dual da ditadura empresarial-militar com as leis 5.692/1997 e 7.044/1974, até a hegemonia do pragmatismo com a pedagogia das competências reificadas no governo de Fernando Henrique Cardozo com a

aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394/1996, o decreto 2.208/1997 e as diretrizes curriculares nacionais que vieram regulamentá-las.

A política de formação da classe trabalhadora baseada nessa contrarreforma é a síntese das disputas por hegemonia na sociedade civil e na sociedade política e da unidade dialética dessas esferas, como nos demonstrou Antonio Gramsci. Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia, como o Todos pela Educação, as Fundações ligadas a empresas, como Leman, Itaú, Bradesco, dentre outras, são bem estruturados, ágeis, contam com a presteza de seus intelectuais orgânicos e com recursos financeiros, além da aliança com o capital internacional por meio de organizações como a OCDE (Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico), o Banco Mundial, o BID (Bando Interamericano de Desenvolvimento), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), incluindo ainda organismos de outros países como a Austrália.

Todos esses aparelhos de hegemonia, nacionais e internacionais, atuaram na elaboração de legislações, como a própria Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017, além de documentos da política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional de Formação de Professores (BNC-Formação), numa relação íntima com a sociedade política tanto nacionalmente quanto nos Estados e Municípios. Seus intelectuais ocupam cadeiras no próprio executivo e em Conselhos, além de seus representantes engrossarem bancadas conservadoras nas instâncias legislativas. A obtenção do consenso implica organização em "Movimentos", como o "Movimento pela Base", cessão de entrevistas, depoimentos e escrita de artigos para a imprensa, publicação de livros, elaboração de material didático e de várias estratégias de propaganda como cartilhas e folhetos impressos, muitos desses materiais disponíveis nos seus sítios na internet, e, em grande medida, destinados diretamente a sistemas de ensino e a escolas.

Prova dessa hegemonia foi a impossibilidade da revogação da Lei 13.415/2017 no governo de Luís Inácio Lula da Silva que derrotou o candidato da direita ultraconservadora. As movimentações nos poderes executivo e legislativo foram eficazes no sentido de incorporar algumas reivindi-

cações dos movimentos progressistas, porém mantendo-se os aspectos que mais interessam ao capital.

A relação íntima desses aparelhos com a sociedade política expressa que as forças conservadoras têm sido hegemônicas nas duas esferas. Mas hegemonia pressupõe, necessariamente, contrahegemonia. Por isto, trata-se de disputas históricas, vivas e dinâmicas entre classes e frações de classe. A política pública – pela ação e não-ação, lembrando mais uma vez, Atílio Borón – é a comprovação de que o Estado está imerso nas lutas que o submergem e, ainda,

> que até as lutas (e não apenas as de classe) que extrapolam o Estado não estão, no entanto, 'fora do poder', mas sempre inscritas nos aparelhos de poder que as materializam e que, também eles, condensam uma relação de forças (as fábricas-empresas, a família numa certa medida, etc.) (Poulantzas, 1985, p. 162).

Muitas mediações dessa luta se reconfiguram com a lógica neoliberal, como diz Severino (2006, p. 303), a forma de expressão histórica do capitalismo, sob predomínio do capital financeiro. Produzem-se importantes mudanças no papel do Estado, no modelo de acumulação do capital, nas relações políticas, mas também mudanças no cenário existencial. Referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos.

Para além da educação se tornar uma mercadoria, torna-se mercado de investimento, levando ao impressionante fenômeno do empresariamento – mais uma vez lembrados pelo texto de Hemerson Moura e Domingos Filho, neste livro – com o qual a atual contrarreforma do ensino médio converge. Do ponto de vista político-pedagógico, esses valores são difundidos com base na pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo, antes deslocando a promessa do emprego para a empregabilidade, e agora, dessa para o empreendedorismo.

Neste livro temos estudos de Idelson Maciel Ferreira e Norma Iracema de Barros Ferreira, que evidenciam mediações históricas da Educação Profissional e Tecnológica que articulam campos de direitos da população na Amazônia Amapaense e os de Maria Regina Martins Cabral, enfocando o desenvolvimento territorial na baixada maranhense. Eles descortinam realidades que precisam ser apreendidas. No mesmo sentido, quando Webster Belmino e Henrique Novaes enfocam o complexo da arte na educação profissional pode-se vislumbrar, no horizonte do trabalho não alienado, a ontocriatividade no fenômeno humano do ser histórico-social de fazer e sentir.

Longe de se esgotar nessas experiências, elas são dimensões da contrahegemonia que partem da escola como campo das disputas no qual o Estado está imerso. Esta obra, assim como toda a coletânea, tem a teoria e a prática com armas e o horizonte é a emancipação humana para a qual a educação, ainda que não determinante, é mediação essencial.

Marise Nogueira Ramos
Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2025

Referências

BORÓN, Atilio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças. *In*: POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 30-46**.**

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Editora Instituto Federal de Brasília, 2017. v. 1. p. 20-43.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. A contrarreforma do ensino médio: dupla traição aos jovens da escola pública. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. v. 1. p. 209-251.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de Hoje. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 303.

Apresentação

Os Professores Domingos Leite Lima Filho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR-Curitiba), Deribaldo Santos, da Universidade Estadual do Ceará (UECE-Quixadá) e Henrique Tahan Novaes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília), são os organizadores da coletânea **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas, volume 4.**

O livro teve o volume 1 lançado em 2021, o volume 2 em 2023 e o volume 3 em 2024. As publicações foram abrigadas pela síntese posta em prática pelas Editoras Cultura Acadêmica-Oficina Universitária (UNESP) e Lutas Anticapital.

Os quatro volumes são resultado de um projeto de pesquisa nacional intitulado "Educação profissional: políticas, críticas e perspectivas", coordenado pelos três organizadores da coletânea, com reuniões trimestrais presenciais ou virtuais para debater a pesquisa, para apresentar os resultados do projeto e para planejar as próximas etapas da pesquisa.

Procurando socializar o que ocorre na educação profissional em diversas regiões brasileiras, o presente volume dá continuidade à parceria estabelecida entre os seguintes grupos de pesquisa: *Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia* (GPOD) vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/Marília; ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação*

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p15-22

e Tecnologia (GETET), situado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE/UTFPR) e ao *Grupo Trabalho, Educação, Estética e Sociedade* (GPTREES) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, (FECLESC/UECE-Quixadá), vinculado, por sua vez, ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da universidade cearense.

O livro também é resultado da colaboração entre os estudos que os três professores desenvolvem em seus grupos de pesquisas específicos e de convites para especialistas na temática da educação profissional. As investigações desenvolvidas no projeto de pesquisa liderado por esses três professores têm como objetivo observar as reformas educacionais e a reconfiguração institucional que influenciam a chamada Educação Profissional e Tecnológica, que passou a ser conhecida nos documentos oficiais pela sigla (EPT). Estes quatro volumes socializaram um vasto material compilado sobre a EPT no Brasil e as políticas educacionais nas últimas décadas.

No caso do Brasil, não se pode esquecer que desde meados dos anos 1990, chegando aos dias atuais – basta pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, as reformulações bancadas pelo Estado Capitalista periférico, configuram um objeto de estudo que demandam pesquisas que geram debates e embates teóricos, pedagógicos, militantes, políticos, sociais etc.

A natureza dessas investigações necessitava, desde algum tempo, que a exposição da educação profissional no Brasil atualizasse, sob o privilégio da crítica marxista, o panorama em que se encontra. Com a publicação dos volumes 1, 2 e 3, notou-se a necessária possibilidade de se estender a análise a Estados ainda não contemplados pelos três livros e temáticas ainda não abordadas, dando origem a um vasto inventário da EPT, que serve tanto a pesquisadores da área, secretários e secretárias da educação, bem como todas e todos aqueles que lutam pelo aperfeiçoamento ou mudança qualitativa da EPT.

A ideia que traz o volume 4 ao dia a dia concreto da educação brasileira, procura, naturalmente, dar continuidade aos volumes anteriores; ou seja, analisar as políticas educacionais que situam a EPT em relação

dialética com a educação básica e o mesmo com o ensino superior. Novas contribuições, no entanto, que enfocaram problemas surgidos no cotidiano escolar dessa modalidade educativa foram bem recebidas pela presente publicação, como por exemplo experiências em educação profissional desenvolvidas por instituições das redes estaduais e municipais, dentre elas a educação de jovens e adultos integrada.

O livro reúne textos de pesquisadoras/es das cinco regiões do país vinculadas/os a instituições educacionais públicas das redes federal, estaduais e municipais de diversos estados da federação, abordando a partir de diversos aspectos o campo de estudos Trabalho e Educação, de maneira mais ampla, e a Educação Profissional e Tecnológica, de modo particular.

O presente Volume 4 mantêm a mesma estrutura adotada nos volumes 1, 2 e 3 (publicados respectivamente em 2021, 2023 e 2024). Após o prefácio, escrito por Marise Ramos, e este texto de apresentação, seguem-se 13 capítulos, organizados em duas partes: "I - Educação profissional e políticas educacionais", composta por 6 capítulos, e "II – A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas, contendo outros 7.

Os capítulos, em seu conjunto, abordam questões gerais e específicas, conceituais e empíricas, da relação trabalho-educação e da educação profissional e tecnológica, tais como concepções e processos de implementação das políticas e programas de EPT em âmbito nacional e nas realidades concretas dos diversos Estados do Brasil, evidenciando contradições, mediações, correlações de forças sociais, enfim a luta de classes contemporânea por distintos projetos de educação e sociedade, nas disputas que medeiam os diferenciados processos que se estabelecem desde a concepção e enunciação das políticas e reformas educacionais, à sua regulação em forma de lei, a aplicação da lei em programas governamentais e finalmente a sua implementação nas situações particulares dos estados, municípios e de suas redes e instituições educacionais.

Na Parte I são abordadas questões de natureza conceitual e mais gerais relativas à relação trabalho-educação e às políticas de EPT. No primeiro capítulo, *"A educação profissional verticalizada nos Institutos Federais:*

entre o proposto e o realizado", Domingos Leite Lima Filho apresenta uma aprofundada discussão sobre o conceito de verticalização, tratando da historicidade deste conceito e sua relação com o conceito de integração, buscando identificar sua concepção e materialização na oferta educacional praticada na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Maria Ciavatta, no texto *"Sobre a formação integrada e a imposição do trabalho e a negação da educação",* analisa aspectos da complexidade da formação integrada para o nível médio de ensino e a educação de jovens e adultos, considerando a historicidade e os obstáculos que cerceiam sua efetivação nas escolas públicas brasileiras, em particular na educação profissional e tecnológica, situando a problemática da negação de uma educação plena no Brasil na historicidade perversa do capitalismo.

Lucas Pelissari, no texto *"Conflito de classe e bloco no poder na análise de políticas de educação profissional",* dá continuidade à discussão sobre a problemática da negação do direito à educação básica e profissional de qualidade à classe trabalhadora, nos marcos do modelo de sociedade capitalista e dependente conduzido pela burguesia brasileira. Nessa perspectiva, apresenta uma análise estrutural do Estado capitalista brasileiro, considerando essa instituição como centro organizador do poder burguês e desorganizador dos interesses das classes dominadas. Para tanto, o autor embasa-se centralmente nas elaborações do cientista político marxista grego Nicos Poulantzas, indicando, a partir daí possibilidades teórico-metodológicas que contribuem para o objetivo principal do texto, qual seja o de apresentar, tanto uma análise das políticas de educação profissional no Brasil, quanto da conjuntura do país.

No texto *"Empresariamento da educação: apontamentos sobre a ideologia neoliberal do empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia",* Hemerson Moura e Domingos Leite Lima Filho apresentam uma análise crítica de dois dos vários mecanismos por meio dos quais tem se processado o empresariamento da educação profissional e tecnológica: a ideologia neoliberal do empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia. Para tanto, analisam tais mecanismos de dominação ideológica como expressão do capitalismo contemporâneo, embasando-se nas contribuições teórico-conceituais ad-

vindas da tradição marxista e do campo de estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (campo CTS).

Michelangelo Torres, em *"A educação profissional e tecnológica em tempos de barbárie: as tentativas de contrarreformas educacionais articuladas sob o governo Bolsonaro",* analisa as políticas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica no contexto do governo Bolsonaro (2019-2022), situando-as no quadro das concepções neofascistas e ultraneoliberais conduzidas no país., a partir do golpe de 2015/2016,. pela ofensiva reacionária da extrema direita articulada ao bloco de poder junto as classes dominantes. Nesse quadro o texto apresenta uma análise crítica de diversas políticas e programas do período, com destaque para a ofensiva sobre os institutos federais, o projeto Future-se, os programas Novos Caminhos e Qualifica Mais, a Reforma do Ensino Médio e suas articulações com a EPT, a BNCC, o PNLD 2021, e a tentativa de Reordenamento da Rede Federal e a política de contingenciamentos de recursos orçamentários para a educação profissional e tecnológica.

Finalizando a primeira parte, George Amaral e José Deribaldo Gomes dos Santos, no texto *"Educação profissional e neoliberalismo: breve análise sobre as múltiplas determinações das reformas educacionais no Brasil contemporâneo",* partem da seguinte questão: quais as múltiplas determinações que orientaram a formulação das reformas estatais no campo da educação profissional no Brasil contemporâneo? Argumentam que tais reformas expressam mediações históricas, políticas e econômicas, situando-as no contexto mais amplo de redefinição das funções do Estado e da educação no capitalismo dependente. A exposição está organizada em três eixos: o primeiro examina a relação entre a crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva e a ação do Estado; o segundo discute a adesão das frações dominantes brasileiras à racionalidade neoliberal; e o terceiro reflete os efeitos dessas determinações nas reformas da educação profissional, com foco nos marcos legais e nos sentidos atribuídos à integração curricular.

A Parte II reúne estudos que apresentam experiências concretas da implantação, expansão e realidade da Educação Profissional e Tecnológica nas esferas federal, estadual e municipal em diversos estados e regiões

do país. Inicia-se com o texto *"Cotejamento da educação profissional do Centro Paula Souza e do Ceará: semelhanças, diferenças e contradições",* de Henrique Tahan Novaes, em que são apresentados resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento sobre estes dois sistemas educacionais, muito destacados na grande mídia como sistemas de excelência. A análise é conduzida a partir dos seguintes eixos: a) Mundialização do capital, fragmentação do sistema educacional e fim da universalização da educação de qualidade; b) Formas sutis de precarização do trabalho docente na educação profissional; c) O papel do 3º Setor nas políticas educacionais para a educação profissional; d) Projeto político pedagógico da educação profissional: competências, omnilateralidade, cidadania e empreendedorismo. Como síntese (ainda provisória nesta fase da pesquisa), constatou-se. tanto no caso cearense quanto no caso paulista, a participação ativa do chamado terceiro setor, ou aparelhos privados de hegemonia, na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais conduzidas pelos dois sistemas analisados

Na sequência, Érica Couto, Débora Brito e Jessé Souza, em *"Educação de jovens e adultos no Acre: percursos e perspectivas da educação profissional",* abordam a política de qualificação profissional integrada à educação de jovens e adultos realizada pela Secretaria de Estadual de Educação do Acre, apresentando dados gerais da realização desta política, os principais desafios enfrentados na sua execução e os resultados parciais observados até o momento.

No texto *"A expansão dos Institutos Federais no contexto do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): o caso de Rondônia",* Xênia de Castro Barbosa e William Kennedy do Amaral Souza apresentam uma contextualização histórica do IFRO e suas relações com o PAC, os desafios para a expansão bem como mediações sociais e disputas internas e externas que situam o percurso da instituição em uma linha tênue entre a tendência mercadológica e a tendência reformista e concluem que expansão do IFRO pelo PAC traz melhorias no plano físico, maior possibilidade de acesso e melhores condições de ensino e aprendizagem. Contudo, entre os desafios, está a disputa pelas concepções, apontando que "resta fazermos uma ex-

pansão nas mentes, com os servidores e servidoras procurando entender as premissas da Educação Profissional e Tecnológica".

Uma outra experiência da EPT na região norte do país é abordada por Idelson Maciel Ferreira e Norma Iracema de Barros Ferreira, no texto "O florescer da educação técnica: o Hospital-Escola São Camilo e São Luís desbravando o futuro da saúde hospitalar na Amazônia amapaense". Apresentam a história desta instituição que combinava assistência médica e formação técnico-profissional, criando um modelo pouco presente no Brasil e ainda escassamente estudado. Destacam que o Hospital-Escola não apenas reestruturou as redes locais de saúde e ensino como ampliou a presença da Igreja Católica frente às políticas sociais em uma teia envolvendo diversos agentes. Além de preencher lacunas historiográficas sobre o tema, o texto oferece contribuições aos campos da História da Educação e da Sociologia da Educação, apontando como práticas formativas articuladas ao cuidado médico mobilizaram elementos da superestrutura na Amazônia; reconfiguraram dinâmicas socioeducacionais e sanitárias e reorientaram as bases da organização social no Norte brasileiro.

Em *"Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional - EJA-EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma trajetória de acertos, desacertos e o esperançar de alguns",* Daniela da Rosa Curcio apresenta um breve histórico das legislações e documentos acerca da EJA no Brasil, destacando questões relevantes para a compreensão dos caminhos de construção da história da integração EJA-EPT, focando a trajetória percorrida pelo PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, em particular, na construção da EJA-EPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul.

O texto de Maria Regina Martins Cabral, "Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense", traz resultados de uma pesquisa sobre o perfil do Ensino Médio e da Educação Profissional no Maranhão e sobre o Potencial Produtivo do Estado, envolvendo diálogos e ações entre educação básica e formação profissional, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, e a juventude. O texto apresenta, em particular, a experiência de implementação das "escolas ponto de desen-

volvimento territorial" na Baixada Maranhense, conhecidas como CEMP – Centro de Ensino Médio e Educação Profissional.

No último capítulo, *"O complexo da arte na formação dos estudantes das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: um estudo ontomaterialista",* Webster Guerreiro Belmino e Henrique Tahan Novaes apresentam resultados de uma pesquisa realizada em estágio pós-doutoral que concentrou esforços na compreensão do papel da arte na perspectiva formativa dos estudantes das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEPS) e teve por objetivo geral delimitar os princípios, ações e resultados da formação destes estudantes e como objetivos específicos: a) categorizar como os conceitos de formação humana, estética e arte são organizados na política e currículo das EEEPs; b) analisar a legislação educacional e as orientações pedagógicas e curriculares das EEEPs em sua interseção com a arte; e c) levantar dados primários acerca de orçamento, profissionais, cursos e componentes curriculares que delimitam o objeto arte nas escolas.

Não cabe aos autores destacar que suas publicações tiveram êxito. A quem as lê, deve-se cobrar tal tarefa. O fato concreto é que chegamos ao quarto volume. Caso se instigue a pergunta se este será o derradeiro volume desta série de coletâneas, temos a dizer que, caso se faça necessário, embrionar-se-á, de modo que se possa atender a todos os Estados da Federação e lacunas ainda não sanadas nos 4 volumes, portanto, mantendo-se aberta a possibilidade de continuidade da presente pesquisa com a publicação de futuros volumes.

Obrigado pela confiança!

Curitiba, Quixadá e Marília, 12 de julho de 2025.

Domingos Leite Lima Filho
Deribaldo Santos
Henrique Tahan Novaes

Parte I

Educação profissional e políticas educacionais

A "educação profissional verticalizada" nos Institutos Federais: entre o proposto e o realizado

Domingos Leite Lima Filho

O presente texto resulta de pesquisa que investigou a realização da "educação profissional verticalizada" nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando identificar sua concepção, sua materialização na oferta educacional praticada por estas instituições e os limites e possibilidades entre o proposto e o realizado com vista à continuidade e os vínculos entre a formação técnica de nível médio e a formação tecnológica no nível da educação superior e da pós-graduação.[1]

O objeto central da investigação foi a análise da temática da oferta da "educação profissional verticalizada"[2], apresentada, tanto nos discursos oficiais quanto na legislação, como elemento característico basilar da nova institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1 Apresenta-se aqui uma síntese do Relatório Técnico Final da Bolsa Produtividade em Pesquisa concedida pelo CNPq, objeto do Processo CNPq Número 314622/2020-9, período março/2021 a fevereiro/2024, para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado A "educação profissional verticalizada" nos Institutos Federais: entre o proposto e o realizado (Lima Filho, 2024).

2 Ao longo de todo o texto utilizaremos a forma entre aspas, "educação profissional verticalizada", por ser uma expressão extraída de discursos oficiais governamentais que tratam da criação e das atividades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como verticalização é o termo empregado na legislação que criou estas instituições.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p25-56

Com efeito, a Lei n. 11.892/2008, em seu artigo 6º, estabelece como finalidades dos Institutos Federais "ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades" (inciso I) e "promover a integração e a *verticalização* da educação básica, à educação profissional e superior" (inciso III). Por sua vez, em publicação de apresentação dos Institutos Federais, Eliezer Pacheco e Caetana Rezende, à época gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), destacam que os Institutos Federais deverão adotar como diretrizes

> a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de *formação vertical* (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada) (Silva, 2009, p. 10).

Na sequência, destacam, na mesma direção, a necessidade de "uma ação educativa *verticalizada*, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino – e não somente a pós-graduação como tem sido tradicionalmente até o momento" e, concluem, afirmando que com os institutos federais o governo brasileiro "cria uma institucionalidade *absolutamente nova e inovadora* capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica em nosso país" (Silva, 2009, p. 11, grifos nossos).

Daí já se depreende que o entendimento da "educação profissional verticalizada" que estava sendo anunciada ia muito além da oferta de diferentes níveis e modalidades em uma mesma instituição. Tratava-se não somente de ampliar os níveis e modalidades educacionais que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertariam, mas, sobretudo, de estabelecer relações, articulações e integração entre estes. Nesse sentido, ao investigar esta problemática, nossa tarefa de pesquisa consistiu em verificar a ocorrência concreta do proposto e apreender como estas ofertas de diferentes cursos de educação profissional na mesma instituição se relacionam e se articulam entre si e com as demais modalidades e níveis da educação básica e superior, considerando que tais instituições estabelecem como finalidades proporcionar "educação profissional verticalizada", ou,

dito de outra forma, se propõem a desenvolver uma formação profissional e tecnológica vertical-transversal.

A "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL VERTICALIZADA" NOS IFS: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

A investigação demandou situar a questão da "educação profissional verticalizada" no contexto mais amplo da construção, implementação e resultados das políticas implantadas desde as reformas educacionais dos anos noventa às políticas conduzidas no presente, buscando identificar continuidades, descontinuidades e rupturas. Embora, desde a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, [2009]) e o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]) (reforma da educação profissional) tenham havido muitas alterações no quadro legal, mediante sucessivas mudanças no ordenamento jurídico-normativo do ensino médio e da EPT, e mais intensamente nas distintas formas de articulação do ensino médio com a educação profissional, com as consequentes mudanças de políticas e programas educacionais dos distintos governos federais do período, pudemos constatar que o movimento geral pode ser caracterizado como um processo de reforma continuado e ainda em curso, sendo a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, [2017]) e a BNCC (Brasil, 2018) as manifestações mais recentes do processo.

Nesse sentido, cabe destacar que desde a metade dos anos de 1990 vem-se produzindo um novo arcabouço jurídico institucional mediante a implementação de um amplo e diversificado conjunto de leis, decretos, instrumentos normativos complementares e programas governamentais que trataram de estabelecer, normatizar e induzir a expansão do ensino médio e da EPT em diversas modalidades[3], sendo objeto de análise de

[3] Destacamos, dentre outros, medidas legais que impactaram diretamente o ensino médio, como a LDB (Lei 9.394/96) (Brasil, [2009]), os Decretos 2.208/97 (Brasil, [1997]) e 5.154/04 (Brasil, [2004]) que tratam da relação entre ensino médio e educação profissional, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98) e as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/12). Dentre as modalidades destacam-se o ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade geral (para adolescentes) e na modalidade PROEJA (para jovens e adultos, instituído pelo Decreto 5.840/06), além do Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971/09.

diversos pesquisadores (Garcia; Lima Filho, 2004; Kuenzer, 1998, 2000, 2006; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Moura; Lima Filho; Silva, 2015).

Assim, no desenvolvimento da presente pesquisa, constatou-se que na formulação e construção de uma política educacional, da qual a criação e implantação dos IFs é parte, se colocaram desafios de ordem política, epistemológica e infraestruturais. Concretamente, tratando-se do objeto específico desta pesquisa, focamos a análise na configuração organizativa dos IFs e da concepção e materialização da oferta de "educação profissional verticalizada" nestas instituições.

Nesse sentido, uma primeira constatação a partir da análise bibliográfica e documental, é que no relativo à organização e oferta educacional realizada pelas instituições de educação profissional e tecnológica, não estamos diante de uma problemática nova, ainda que sob novas conjunturas, contextos e ressignificações diferenciados. Em pesquisas anteriores analisamos a reconfiguração conceitual e institucional da educação profissional e tecnológica do país, em consequência das reformas e programas empreendidos nos governos Cardoso (1996 a 2002) e Lula da Silva (2003 a 2010), e Roussef (2011 a 2016), destacando-se como principais resultados: a transformação institucional das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs, em um primeiro momento, e, posteriormente, destes em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e em uma universidade tecnológica federal (UTFPR); a verificação da diversificação de níveis e modalidades da oferta (incluindo novas modalidades no âmbito da educação fundamental, média e superior, como o PROEJA e os Cursos Superiores de Tecnologia, inclusive na forma de educação a distância; a expansão quantitativa da oferta privada (no período Cardoso) e da oferta pública (período Lula da Silva e Roussef), bem como o esmaecimento da fronteira público-privada (com continuidade em todos os períodos analisados); a expansão geográfica e a descentralização das capitais em direção a cidades-pólo; e uma diminuta expansão da oferta de EPT nas redes públicas estaduais. Um detalhamento destes resultados pode ser encontrado, entre outros, em Relatórios Finais de Pesquisa (Lima Filho, 2008, 2015a, 2015b, 2020, 2024) e em inúmeros artigos publicados em periódicos e em capí-

tulos de livros (Lima Filho, 2006, 2007, 2019; Garcia; Lima Filho, 2004; Moura; Lima Filho, 2017; Lima Filho; Moura, 2016).

Os relatos alinhados acima, referentes a elementos de transformação institucional e de reforma educacional, chamam nossa atenção para os significativos problemas de pesquisa que envolvem a educação profissional e tecnológica e suas relações com a educação básica e superior, já que tais instituições, nos dias atuais, ofertam cursos e programas educacionais, nas formas presencial, semipresencial e a distância, que vão desde as séries iniciais da educação básica (nos níveis fundamental e médio, inclusive na modalidade de EJA) até a educação superior de graduação e pós-graduação, inclusive cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

Tal processo, iniciado nos anos de 1990, com o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, [1997]), sofreu inflexões e assumiu novos direcionamentos desde 2003, com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]) e a política de expansão da rede federal de instituições, ganhando novos contornos com a promulgação da Lei 11.892/2008 (Brasil, [2008]), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos antigos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas federais, exceção feita aos CEFET/MG e CEFET/RJ que optaram por não apresentar propostas de transformação em IF, e do CEFET-PR que havia sido transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), conforme Lei nº 11.184/2005 (Brasil, [2005]).[4]

Para se ter uma ideia mais precisa da presença e importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2019, a Rede Federal estava composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2020). Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. A Rede Federal, no ano de 2.023, ofertou 12.951 cursos a um total de 1.681.363 alunos matricula-

[4] Desde o impeachment de Dilma Roussef, em 2016, temos novos elementos de inflexão incidentes sobre as instituições de educação profissional, como a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) (Brasil, [2017]).

dos. Neste mesmo ano teve um total de 708.940 novos alunos ingressantes e 976.497 concluintes, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023).

O estudo bibliográfico e documental realizado na presente pesquisa e as pesquisas apontadas acima demonstraram que a concretude da educação profissional no Brasil é caracterizada por um complexo processo de mediações, muitas vezes contraditórias, marcadas por tensões e disputas de concepções educacionais, nas quais estão envolvidos os interesses plasmados não somente na oferta pública, o que abarcaria as instituições das redes federal, estaduais e municipais, mas também as intenções, pressões e ações do setor privado, muito influente historicamente na educação profissional, especialmente pelas instituições constituintes do Sistema S.

Conforme já destacado, os Institutos Federais são instituições de ensino criadas pelo Governo Federal em 2008 e se apresentam como uma *nova institucionalidade* da educação profissional. A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, [2008]), Art. 2, dispõe que os institutos federais são:

> instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, [2008]).

Com efeito, embora a denominação "Instituto Federal" seja nova, há que se relativizar tal caracterização *absolutamente nova e inovadora* (Silva, 2009), posto que uma parte de tais instituições não foram efetivamente "criadas", mas resultaram da transformação dos anteriores CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que por sua vez percorreram ao longo da história, desde sua criação em 1909, sucessivas denominações e formas de atuação no campo da formação profissional, às quais corresponderam respectivas formas de organização e de oferta de níveis e modalidades educacionais variados. Entretanto, devemos destacar que efetivamente novo é o impulso dado à expansão da rede federal, notadamente no período que vai de 2003 a 2016 (coincidente com os governos de Lula e Dilma) e

retomado a partir de 2023, no terceiro mandato de Lula, impactando positivamente na elevação da oferta capilarizada da EPT em diversos níveis e modalidades para todas as regiões do país. Como contraste, destacamos o exponencial crescimento da rede federal de EPT, saindo de pouco mais de 100 unidades em 2003, para 661 unidades em 2023.

A discussão sobre a assim designada "educação profissional verticalizada" torna-se relevante para a pesquisa educacional e, em particular, para o campo temático trabalho e educação, na medida em que apresenta-se como um tipo de oferta que pretende ser compreendida como potencialmente emancipadora ao se aproximar ou referir-se aos conceitos de formação tecnológica, formação integral e formação politécnica. Ou seja, um tipo de formação que possibilitaria a integração de saberes gerais e específicos, práticos e teóricos, ao permitir que vários níveis e modalidades de formação profissional convivam numa mesma instituição e possam realizar conexões entre si. Há que se observar, entretanto, limitações da própria concepção de verticalização e integração estabelecidas na legislação, uma vez que a oferta e o percurso vertical devem se realizar de forma circunscrita a um dos eixos tecnológicos[5], reduzindo, por exemplo, a perspectiva transversal e de interdisciplinaridade do conhecimento. Além disso, um tipo de oferta que também pode ser compreendida como potencialmente fragmentada e hierarquizada, se esses níveis e modalidades não dialogarem de alguma forma entre si, sendo tratados de forma desarticulada.

Nesse sentido, a análise dos motivos de criação dos IFs, naquele contexto de 2008, poderia revelar a possibilidade de haver outra relação entre projetos e programas que tivessem foco em uma formação profissional pautada no que se concebia genericamente como desenvolvimento nacional e inclusão social, em um campo conflituoso de interesses.

Na análise daquela conjuntura constatamos que a criação dos Institutos Federais trouxe em si uma novidade que talvez possa não ser tão nova, uma vez que, no formato dos seus antecessores CEFETs, muitos

[5] Conforme MEC (Brasil, 2020), "O Catálogo nacional de Cursos Técnicos", instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, estando atualmente (2022) em sua 4ª edição. O documento apresenta 227 cursos, agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos.

deles já ofereciam, bem antes de 2008, o que se apresenta como novidade: a oferta verticalizada de diversos níveis e modalidades de educação profissional numa mesma instituição.[6]

Em segundo lugar, aprofundando-se um pouco mais e comparando as leis de criação dos IFs (Lei nº 11.892/2008) (Brasil, [2008]), dos primeiros CEFETs (Lei nº 6.545/1978) (Brasil, 1978) e o Decreto nº 5.224/2004 (Brasil, 2004), é possível perceber claramente que não estamos diante de algo novo. Ou pelo menos novo em relação ao modelo de oferta verticalizada.

A verticalização, apresentada pela primeira vez em 1978[7], é uma orientação de oferta educacional que vai ser retomada em 2004, no governo Lula, com o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004:

> Art. 1º § 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica (Redação dada pelo Decreto nº 5.773, de 2006).
>
> Art. 3º IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; (Brasil, 2004).

E que vai ser reapresentada em 2008, como novidade, quando o governo federal, na gestão do presidente Lula cria, sob a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, [2008]), os Institutos Federais, que apresenta entre suas finalidades e características a oferta verticalizada, em seu Artº 6, incisos I e III:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

---

6 Para aprofundamento da análise comparativa da verticalização realizada nos CEFETs e nos Institutos Federais ver Padilha; Lima Filho (2016).

7 Lei nº 6.545/1978 (Brasil, 1978), que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca (do Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.

> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Brasil; [2008], p. 3).

Se como vimos, a oferta verticalizada não parece ser tão inovadora assim, o que teríamos de novo, então? Teríamos agora uma ressignificação da verticalização ofertada? Ressalte-se, contudo, que são conjunturas muito diversas: em 1978, na criação dos primeiros CEFETs, vivíamos uma ditadura civil-militar, em meio a uma conjuntura mundial bem específica; a conjuntura de 2008, no momento da criação dos IFs, era bastante distinta, como, também difere significativamente da vivida entre 2016 e 2022 e da atual. Tanto a dimensão de natureza política, quanto as respectivas conjunturas econômicas são diferentes nos períodos citados.

A verticalização idealizada em lei, quando de sua primeira apresentação como possibilidade a ser materializada nos CEFETs (Brasil, 1978), foi realizada de forma muito parcial e instrumental. Isto é, os CEFETs basicamente tiveram ofertas no nível da educação superior no ramo das engenharias, iniciando por um formato reduzido da engenharia (a engenharia de operações) e depois transitando para um modelo mais próximo ao ortodoxo/canônico, como é a engenharia industrial.[8] Portanto, observa-se também, naquele contexto, mediações e contradições entre o proposto e o realizado. O modelo de verticalização para os CEFETs, defendido por Bastos (1997), visava uma formação integral, na qual não deveria haver hierarquia entre bacharéis, tecnólogos e técnicos, mas uma ação colaborativa entre eles; modelo que concebia graus de formação como partes de um processo formativo, aprofundamento teórico, especialização em uma determinada área:

> A verticalização do ensino no ambiente ideal dos CEFETs é uma ação comunicativa que busca gerar e transmitir conhecimentos de maneira integrada, consolidando conteúdos programáticos e inovando experiências. Trata-se de um grande projeto de investigação e de pesquisa, que não se restringe tão somente à pós-graduação. Coincide com a dinâmica de se comunicar

[8] Para aprofundamento ver Bastos (1997).

> visando à geração e transferência de conhecimentos. O espírito de investigação não é monopólio da pós-graduação. Antes, as políticas e as práticas de pesquisa necessitam do amparo de jovens técnicos e engenheirandos para ampliação e aprofundamento. As experiências de verticalização, incluindo pós-graduados, pós-graduandos, graduados e estudantes de cursos técnicos de nível médio formam a verdadeira escola de pesquisa, em parceria interna com os vários graus de formação e amadurecimento do processo de ensino aprendizagem de extensão e interação com a comunidade (Bastos; 1997, p. 9).

Do ponto de vista dos militares, contudo, a visão era a de formação de técnicos, capazes de administrar, hierarquicamente superiores. Os graus de formação eram vistos como condições distintas de competência técnica necessárias ao projeto de país que se apresentava naquele momento, no qual o referencial tecnocrático era a orientação geral adotada pela ditadura para o governo da sociedade brasileira (Ferreira Jr.; Bittar, 2008). Além disso, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da "teoria do capital humano", como fundamento teórico-metodológico instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. Instrução e educação eram vistas como um "bem de consumo", insumo de caráter econômico. Nesse contexto, os CEFETs nascem da gestação de uma iniciativa inovadora de formação profissional, contudo, com compreensões bastantes distintas, do ponto de vista de quem idealizava um modelo de nação (hierarquização tecnocrática) e de quem idealizava um projeto de formação (verticalização).

Como se pôde observar, a verticalização idealizada, do ponto de vista daqueles que pensaram um modelo de formação que possibilitasse uma inter-relação entre os diversos níveis (Bastos, 1997), e apresentada como possibilidade em 1978, não foi de fato materializada entre o ano de criação das primeiras instituições e os anos noventa, década na qual a educação profissional sofreu intensa desarticulação por parte dos governos neoliberais.

Na atualidade, portanto, fazemos a discussão do modelo de "educação profissional verticalizada", não ignorando as particularidades já observadas em relação aos momentos distintos de criação dos primeiros CEFET (Brasil, 1978), no contexto do projeto desenvolvimentista tecnocrático com concentração de renda da ditadura civil-militar, e a criação

dos Institutos Federais (Brasil, [2008]), em uma conjuntura de governos eleitos a partir de coalizões de forças democrático-populares e de centro, na qual também se retomava a ideia de um nacional desenvolvimentismo, desta feita orientado pelo discurso da inclusão social (Boito Jr., 2012).

Na criação dos institutos federais, em 2008, observamos novos contextos conjunturais e novas concepções educacionais. A Lei nº 11.892 (Brasil, [2008]), em seu artigo 6º., inciso III, destaca: *"promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior"*. Portanto, agora o conceito de verticalidade está atrelado ao de integração, o que implica, verificar desde logo, um salto qualitativo em relação às proposições estabelecidas pela lei de 1978 (CEFETs) que tratavam da verticalidade apenas como oferta de diferentes níveis.

Embora ainda vinculando a ideia de verticalidade a eixos tecnológicos, o que a nosso ver é limitante[9], a verticalidade agora proposta

> extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis, em organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo fecundo e diversos entre as formações de diferentes níveis e modalidades. Implica na implantação de fluxos que permitam a construção de itinerários formativos entre os cursos da EPT, construídos livremente pelos educandos em diálogo com os educadores (Pacheco, 2020, p. 10).

O que pudemos concluir da investigação realizada, é que a análise das motivações para a constituição dos IFs e das concepções que orientam seu modelo e sua oferta de "educação profissional verticalizada" exigem a compreensão do momento complexo no qual eles foram criados, bem como das instituições que os antecederam e das respectivas conjunturas nos momentos de suas criações.

[9] Destaca-se que o conceito de eixo tecnológico diz respeito "a noção de linha central ou de maior importância em torno da qual se movimentam em rotação informações tecnológicas que guardam certa unidade e convergência" (Machado, 2010, p. 98). Contudo, observe-se que também a transversalidade é citada na Lei dos IFs. Portanto, se pensarmos que um estudante que fez curso técnico de nível médio em um eixo tecnológico (por exemplo, produção industrial) pode transitar a outro eixo (por exemplo, produção cultural e design) na graduação da educação superior, então aí neste caso temos maior amplitude para o conceito de verticalidade proposto para os IFs, sendo ela integrada e transversal. Em síntese, neste caso dos IFs (comparativamente ao modelo CEFETs), a verticalidade proposta admite a possibilidade de construção de fluxos próprios de itinerários formativos transversais.

Nesse sentido, passados mais de dez anos da constituição dos Institutos Federais, algumas questões problematizadoras nos interpelam para a investigação da concretude do fenômeno: As concepções e práticas de verticalização que orientam a oferta da educação profissional nos institutos federais vão além de ofertas de cursos de diferentes níveis de escolarização (médio e superior) de um mesmo eixo tecnológico em uma mesma instituição educacional? As experiências concretas desenvolvidas nos IFs evidenciam a existência de elementos de conteúdos curriculares e atividades de ensino, pesquisa e extensão praticadas conjuntamente ou comuns a estudantes e professores destes cursos de níveis diferentes em um mesmo IF e ramo tecnológico? Quais os obstáculos e potencialidades que se apresentaram e se apresentam no percurso?

Concluída esta síntese, com uma visão mais geral sobre a constituição dos IFs e as concepções de "educação profissional verticalizada", nos tópicos seguintes apresentaremos um recorte da pesquisa, com uma exposição sintética das análises quantitativas e qualitativas quanto a ocorrência da verticalidade na oferta educacional realizada por estas instituições.

A materialização da verticalidade na oferta educacional dos IFs: aspectos quantitativos

Em 2008, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, [2008]) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), hoje distribuída pelo território nacional, constituída pelas seguintes Instituições de ensino: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e CEFET-MG); Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais; Colégio Pedro II.

Acrescendo a esta rede federal outras instituições públicas e privadas, o complexo sistema de educação profissional brasileiro atende a quase um milhão de estudantes em nível de qualificação profissional e mais de dois milhões de estudantes no nível médio de ensino, cobrindo os mais diversos eixos tecnológicos.

Observa-se, portanto, que é um sistema educacional de magnitude expressiva quanto ao número de matrículas, níveis de formação e instituições, com capilaridade para todo o território nacional e ampla diversidade de oferta em variados eixos tecnológicos.

Contudo, não obstante a expressividade do sistema, constata-se que o nível de atendimento da demanda real é baixo, razão pela qual o governo federal apresentou no Projeto de Lei nº 2.614/2024 (Brasil, [2024]) – Plano Nacional de Educação - PNE 2024-2034 (atualmente em tramitação no Congresso nacional) propostas para a expansão do sistema, conforme definido no Objetivo 11: "Ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica, com inclusão e redução de desigualdades" (Brasil, [2024], p. 29), com o detalhamento apresentado nas Metas 11.a, 11.b, 11.c e 11.d.

Nesse aspecto, especificamente em relação à Meta 11.a, tem-se:"Expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio de modo a atingir 50% dos estudantes matriculados no ensino médio, assegurando a qualidade da oferta e a permanência do estudante, sendo, no mínimo, 45% da expansão no segmento público". Ora, isso significa em números aproximados a necessidade de expandir as matrículas dos atuais 2 milhões para cerca de 4,5 milhões (o que representa hoje aproximadamente 50% das 9 milhões de matrículas no ensino médio).

Se considerarmos a distribuição da oferta de vagas em cursos técnicos de nível médio nas diversas redes (RFEPT, Redes Estaduais, Redes Municipais e Redes Privadas/Sistema S) temos um total de 2 milhões de matrículas, segundo dados do INEP para o ano de 2022. Considerando as diversas modalidades, estas matriculas estão assim distribuídas: Técnico Subsequente (947.905 = 45,8%); Técnico concomitante (287.320 = 13,9%); Técnico integrado (750.000 = 36,2%); Técnico integrado EJA (39.591 = 1,9%); Normal/magistério (44.830 = 2,2%).

Uma análise comparativa da evolução de matrículas neste nível nos mostra que em 2011 eram 1.458.496, portanto um crescimento de 41% na década. O destaque é para o Ensino Médio Integrado, que saiu de 250

para 750 mil matrículas na década, ou seja, triplicaram as matrículas nesta modalidade, da qual os IFs são o maior ofertante.

Considerando apenas a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual estão os Institutos Federais, objeto e lócus de nossa pesquisa, os dados da oferta são os seguintes:

Imagem 1 – Oferta educacional dos Institutos Federais

Total	**1.031.798**	**964.593**	**1.023.303**	**1.507.476**	**1.523.346**	**1.513.075**	**1.681.363**	
Tipo de Curso	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	**Total**
Doutorado	403	350	473	528	696	945	1.041	**4.436**
Doutorado Profissional			14					**14**
Educação Infantil	172	246	315	385	219	238	239	**1.814**
Ensino Fundamental I	3.610	3.514	3.574	2.241	2.473	2.557	2.737	**20.706**
Ensino Fundamental II	5.034	4.694	4.515	4.550	4.668	4.882	4.864	**33.207**
Ensino Médio	7.276	6.440	5.900	6.611	6.823	6.691	6.119	**45.860**
Especialização (Lato Sensu)	32.453	34.530	44.106	41.336	49.583	54.629	61.485	**318.122**
Especialização Técnica						393	11.084	**11.477**
Licenciatura	82.858	89.753	95.827	97.472	103.546	106.850	106.361	**682.667**
Mestrado	2.690	2.439	2.724	2.622	2.807	2.931	2.867	**19.080**
Mestrado Profissional	2.905	4.078	5.267	4.928	5.956	6.771	7.327	**37.232**
Qualificação Profissional (FIC)	151.979	135.879	184.328	679.635	623.440	559.780	739.225	**3.074.266**

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023).

Tem-se, portanto, no ano de 2023, uma oferta total de 1.681.363 matrículas, distribuídas nas 656 unidades da RFEPT, em 12.951 cursos que abrangem a ampla faixa de níveis e modalidades educacionais que vai desde a educação infantil ao doutorado.

De acordo com os níveis e modalidades dos cursos, destacamos os seguintes percentuais das matrículas totais no ano de 2023:

- Qualificação profissional (FIC): 739.225 matrículas (44%)

- Técnico de nível médio: 501098 matrículas (30%)

- Graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo): 343.277 matrículas (20%)

- Pós-graduação (lato sensu e stricto sensu): 83.804 matrículas (5%)

- Educação infantil, fundamental I e II e média): 13.959 matrículas (1%)

Tendo por base o analisado na bibliografia consultada, na análise documental sobre a legislação e ordenamento jurídico, normativo e organizacional dos Institutos Federais e apoiados nos dados levantados nas diversas plataformas e bancos de dados nacionais e disponíveis nas instituições, evidencia-se a ocorrência, do ponto de vista quantitativo, da verticalização nos diversos níveis e modalidades da oferta educacional na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A qualidade da EPT e a significação da verticalidade na oferta educacional dos IFs: aspectos qualitativos

A qualidade da oferta da educação profissional e tecnológica tem sido um aspecto importante para o acompanhamento do trabalho desenvolvido na RFEPT e, em particular, nos Institutos Federais. O PNE 2024-2034, em seu Objetivo 12, trata especificamente desta questão, ao propor: "Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho e das diversidades de populações e de seus territórios na educação profissional e tecnológica" (Brasil, [2024], p. 31). Para tanto, estabelece as metas 12.a e 12.b. Além de atentar para o atendimento das demandas sociais, do mundo do trabalho e diversidade de territórios e populações (Meta 12.a), estabelece o alcance de padrões adequados de qualidade para no mínimo 60% dos concluintes da EPT (Meta 12.b).

A Plataforma Nilo Peçanha, que se constitui no principal banco de dados relativos à Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica no país, além de disponibilizar dados gerais da oferta educacional e da gestão da rede e particulares de cada instituição, estabelece um conjunto diversificado de indicadores.

Desde a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal, em dezembro de 2008, a importância dedicada à produção e à análise das estatísticas da Educação Profissional Tecnológica (EPT) tem crescido sensivelmente. A iniciativa de tornar mais eficiente a gestão pública através da proposição de indicadores de desempe-

nho é elogiável. Um conjunto bem organizado de indicadores potencializa as chances de sucesso na implementação de políticas públicas, diminuindo o peso das decisões discricionárias em detrimento de diagnósticos sociais mais bem respaldados tecnicamente e comprometidos com o bom uso do recurso público (Moraes *et al.*, 2018, p. 7).

Com efeito, o documento "Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica- PNP 2020" apresenta detalhadamente a metodologia para trabalho na Plataforma Nilo Peçanha, bem como detalha os indicadores e sua própria construção e aplicação. O objetivo é que a PNP

> auxilie os gestores e pesquisadores em educação na tarefa tão imprescindível de produzir conhecimento objetivo sobre a EPT brasileira. Além disso, dando números à EPT, esperamos jogar luzes sobre a formação de trabalhadores no Brasil, traduzindo em um trabalho técnico a inspiração que motiva a construção coletiva da Plataforma Nilo Peçanha: um trabalho feito pela Rede, para a Rede! (Morael *et al.*, 2018, p. 8).

Objetivamente, esta ação considera que

> O conjunto de indicadores elaborados para a Plataforma Nilo Peçanha objetiva oferecer à sociedade um conjunto de informações que permita conhecer as atividades realizadas pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O conhecimento avaliativo, sintetizado na forma de indicadores numéricos, constitui-se em valioso insumo para a pesquisa educacional sobre a Rede Federal, além de subsidiar os processos de tomada de decisão, aproximando cada unidade acadêmica, Instituição e a Rede Federal, como um todo, das finalidades e dos objetivos consagrados na Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008) (Moraes *et al.*, 2018, p. 21).

A PNP apresenta, então, um conjunto de 19 indicadores para avaliar as instituições da RFEPT. No que se refere ao indicador "Índice de Verticalização" não se estabelece uma meta em instrumento normativo. Contudo, como ocorre para todos os indicadores, a publicação apresenta

para este índice os conceitos de referência, parâmetros e variáveis e modelo matemático para o respectivo cálculo, definindo que:

> Este indicador busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo Eixo/Subeixo Tecnológico, considerando vagas ofertadas em 04 categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG) (Moraes *et al.*, 2008, p. 34).

Reproduzimos, no quadro a seguir, na íntegra, todo o detalhamento das definições, parâmetros e modelo matemático para o cálculo do "Índice de Verticalização" estabelecido no Manual de Referência da PNP:

Imagem 2 – Índice de Verticalização (PNP)

Índice de Verticalização

O Índice de Verticalização foi elaborado pelo Grupo de Especialistas da PNP, nomeado por força pela Portaria 50/2018, com o objetivo de avaliar o esforço das unidades acadêmicas da Rede Federal em oferecer vagas que permitam ao estudante construir um itinerário formativo vertical, desde a Qualificação Profissional até a Pós-graduação, dentro de um mesmo Eixo Tecnológico ou Subeixo Tecnológico, conforme aponta o Inciso III do Art. 6º da Lei 11.892/2008.

Este indicador busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo Eixo/Subeixo Tecnológico, considerando vagas ofertadas em 04 categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG).

Guia de Referência Metodológica – PNP 2020

É desejável que as unidades acadêmicas atuem em um número limitado de Eixos Tecnológicos e que, em cada um destes eixos, ofertem vagas em cursos de diversos níveis que permitam que o estudante siga por um itinerário formativo ascendente, como, por exemplo, o aluno de um curso de Qualificação Profissional "Armador de Estruturas", que se matricula posteriormente em um "Curso Técnico de Edificações", depois no Curso de "Graduação Tecnológica em Construção de Edifícios" e finalmente em um "Mestrado em Infraestrutura", todos os cursos do Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e Subeixo "Civil".

Além de permitir que o aluno tenha acesso a um itinerário formativo dentro da mesma unidade, este tipo de estrutura acadêmica permite que "os saberes" possam ser compartilhados nos diversos níveis oferecidos, a partir de uma mesma área do conhecimento. Desta forma, os alunos de um Curso Técnico teriam aulas com professores da pós-graduação e seriam colegas de alunos de Qualificação Profissional, tudo dentro do mesmo eixo tecnológico.

Para a construção do indicador buscou-se avaliar a verticalização sobre dois aspectos:

a) Análise vertical: Verificar se uma mesma unidade acadêmica ofereceu vagas, no ano de referência, em cursos de diferentes "níveis" dentro do mesmo Eixo Tecnológico;

b) Análise horizontal: Verificar se a unidade acadêmica ofereceu mais vagas nos "níveis mais básicos" quando se analisam as quatro categorias duas a duas.

Para a denominada "Análise Vertical", observou-se, considerando análise combinatória, que entre 04 categorias existentes [Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG), existem seis combinações possíveis:

Qualificação Profissional – Curso Técnico
Curso Técnico - Curso Graduação
Curso Graduação - Pós-Graduação
Qualificação Profissional - Graduação
Curso Técnico - Pós-Graduação
Qualificação Profissional - Pós-Graduação

A partir destas possibilidades, o Grupo de Especialistas da PNP, nomeado pela Portaria 50/2018, empregou o Analytic Hierarchy Process (AHP) para construir um modelo matemático de priorização dentre as relações existentes.

Por meio do AHP, é possível fazer a comparação entre as combinações, indicando o quanto uma combinação de categorias de curso é mais importante que outra. Por exemplo, de acordo com o apontamento realizado pelo Grupo de Especialistas, a oferta de vagas em cursos de Qualificação Profissional que verticalizem para Cursos Técnicos em um mesmo Eixo/Subeixo Tecnológico é mais importante que a oferta de vagas em cursos de Qualificação Profissional verticalizando diretamente para cursos de Pós-Graduação.

Feitas todas as comparações, o sistema empregado apresentou o seguinte "percentual de priorização":

Em outro giro, considerando a denominada "Análise Horizontal", partiu-se do princípio de que, considerando os objetivos da Rede Federal, consagrados no Art. 7º, da Lei 11.892/2008, é importante que a maior quantidade de vagas dentro de um Eixo/Subeixo Tecnológico verticalizado sejam ofertados nos níveis iniciais, em outras palavras, é desejável que uma determinada unidade acadêmica interessada ofereça vagas no Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e no Sub Eixo Tecnológico "Civil" , bem como ofereça mais vagas em um curso de Qualificação Profissional "Armador de Estruturas" e menos vagas no "Mestrado em Infraestrutura", ainda que todas as ofertas sejam importantes.

Por este motivo, o modelo matemático calcula a proporção entre o volume de vagas oferecido por cada unidade acadêmica em cada par de categorias, por meio do cálculo de sua razão, (com modulação para que o máximo seja 1 ou 100%) e multiplica este resultado pelo percentual de priorização indicado para cada relação, considerando os dados já apresentados.

Exemplo:

Uma unidade acadêmica, no Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e Sub Eixo Tecnológico "Civil", ofereceu no ano de referência a seguinte quantidade de vagas de ingresso:

Eixo Tecnológico	Sub Eixo Tecnológico	Tipo de Curso	Nome do Curso	Quantidade de vagas
Infraestrutura	Civil	Qualificação Profissional	Armador de Estruturas	300
Infraestrutura	Civil	Curso Técnico	Edificações	20
Infraestrutura	Civil	Graduação	Construção de Edifícios	80
Infraestrutura	Civil	Pós-Graduação	Infraestrutura	20

Observa-se que a unidade acadêmica em tela ofereceu vagas de ingresso em todas as categorias possíveis dentro do Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e Sub Eixo Tecnológico "Civil", logo, poderia atingir 100% no índice de verticalização caso fosse empregada apenas a "Análise Vertical", entretanto, como a unidade ofereceu mais vagas na categoria "Cursos de Graduação" do que na categoria "Cursos Técnicos", a análise horizontal do indicador imprimirá uma redução no resultado final.

Observa-se que a unidade acadêmica em tela ofereceu vagas de ingresso em todas as categorias possíveis dentro do Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e Sub Eixo Tecnológico "Civil", logo, poderia atingir 100% no índice de verticalização caso fosse empregada apenas a "Análise Vertical", entretanto, como a unidade ofereceu mais vagas na categoria "Cursos de Graduação" do que na categoria "Cursos Técnicos", a análise horizontal do indicador imprimirá uma redução no resultado final.

Considerando as 06 relações possíveis, a unidade ofereceu mais vagas de ingresso no nível inicial do que no nível mais avançado em 05 casos, e em um único caso a unidade ofereceu menos vagas no nível inicial do que no nível mais avançado.

Considerando os dados apresentados na relação "Curso Técnico" para "Curso de Graduação", a unidade oferece no curso técnico em Edificações apenas 25% da quantidade de vagas oferecidas para o curso de graduação em construção civil, desta forma, o percentual de priorização para a relação, (36,5% de acordo com a tabela obtida via AHP) será multiplicada por 0,25 (25%) para a obtenção do resultado final.

Como nas outras cinco relações, a unidade ofereceu mais vagas no nível inicial do que no nível mais avançado, o cálculo aproveitará 100% (máximo possível) de cada percentual de priorização definido pelo AHP, com isto, a verticalização do Eixo Tecnológico "Infraestrutura" e Subeixo Tecnológico "Civil" para a unidade em análise, calculada a partir da soma dos índices obtidos em cada relação, será de 72,6%, conforme demostrando na tabela a seguir:

Relação entre categorias	Razão entre a quantidade de vagas de ingresso ofertadas	Modulação (máximo 100%)	Priorização AHP	Índice Verticalização
Qualificação Profissional – Curso Técnico	15,0	1	39,7%	0,397
Curso Técnico – Curso Graduação	0,25	0,25	36,5%	0,09125
Curso Graduação - Pós-Graduação	4,0	1	9,5%	0,095
Curso Técnico - Pós-Graduação	1,0	1	8,9%	0,089
Qualificação Profissional – Curso Graduação	3,8	1	2,8%	0,028
Qualificação Profissional – Pós-Graduação	15,0	1	2,6%	0,026

Registre-se que, para o cálculo do Índice de Verticalização da Unidade Acadêmica, é realizado o cálculo da média entre os índices de verticalização dos eixos e subeixos existentes, mantida a mesma lógica para o cálculo do Índice de Verticalização da Instituição e da Rede Federal.

Índice de Verticalização - IV	
Este indicador busca verificar a condição de verticalização dos cursos oferecidos por uma mesma unidade acadêmica em um mesmo eixo tecnológico, considerando vagas de ingresso ofertadas em 04 categorias possíveis: Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG).	
Meta: Não há meta prevista em nenhum instrumento normativo.	
Polaridade: Quanto maior melhor.	
Agregação Máxima: Rede Federal.	**Agregação Mínima**: Subeixo Tecnológico.
Modelo Matemático: $IV = \left[\left(\frac{VQP}{VCT}\right) x\ 0{,}397\right] + \left[\left(\frac{VCT}{VCG}\right) x\ 0{,}365\right] + \left[\left(\frac{VCG}{VPG}\right) x\ 0{,}095\right] + \left[\left(\frac{VCT}{VPG}\right) x\ 0{,}089\right] + \left[\left(\frac{VQP}{VCG}\right) x\ 0{,}028\right] + \left[\left(\frac{VQP}{VPG}\right) x\ 0{,}026\right]$	

Fonte: Moraes *et al.*, 2018, p. 37.

Estabelecidos estes referenciais, a PNP passou a apresentar os respectivos índices de verticalização, seja para toda a RFEPT, ou individualmente para cada uma das instituições. Na Plataforma Nilo Peçanha, podemos visualizar gráficos e tabelas que apresentam a evolução deste índice para toda a RFEP no período de 2017 a 2023. O índice de verticalização para toda a RFEPT foi de 13,09 para o ano de 2023.

Na mesma PNP se pode encontrar os índices individuais para cada uma das instituições da RFEPT. Por exemplo, verifica-se que para o CEFET-MG este índice foi de 19,34, para o IF FAROUPILHA este índice

foi de 35,70 e para o IF SERTÃO-PE foi de 10,97, todos relativos ao ano de 2023.

A PNP também disponibiliza a evolução anual do índice individualmente para cada instituição. Consultando a PNP verificamos que no Instituto Federal Fluminense (IFF) o índice de verticalização evoluiu de 5,7 em 2017 para 13,6 em 2023. Já no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) o índice evoluiu de 9,6 para 13,5 no mesmo período.

Contudo, verificados estes índices gerais e para cada instituição, no decorrer da pesquisa passou-nos a inquietar algumas questões: o que de fato representam estes índices? O que significam tais índices para aferir o que poderíamos chamar de "qualidade da verticalidade", isto é sua significação? O que apresentam e o que encobrem, efetivamente?

Buscando enfrentar tais questões, optamos por aprofundar a pesquisa no âmbito de algumas instituições, buscando elementos qualitativos que apresentem, no que se refere aos cursos ofertados, o trânsito de seus alunos entre os diversos níveis e modalidades e a existência de práticas de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão comuns às diversas modalidades e que as ponham em efetivo diálogo, na perspectiva da conceitualmente apresentada verticalidade transversal e integrada. Para tanto, apresentaremos neste tópico, sinteticamente, os resultados colhidos em duas instituições já referidas acima, o IFRJ e o IFF.

O Estado do Rio de Janeiro abriga quatro instituições pertencentes a RFEPT, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Colégio Pedro II (CPII), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Instituto Federal Fluminense (IFF).

Segundo informações do Portal do IFRJ,

> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), mais conhecido como Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) é uma instituição de educação profissional e de educação superior que integra a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.
>
> Foi criado em 29 de dezembro de 2008, no segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, por transformação do

> antigo Centro Federal de Educação Tecnológica em Química (CEFETEQ) de Nilópolis, contudo, suas origens remontam o ano de 1942, há 60 anos. No mesmo ato legal, foi incorporada a Escola Técnica Federal Nilo Peçanha, de Pinheiral, então pertencente à Universidade Federal Fluminense e com mais de 100 anos de existência. O IFRJ foi criado com *campi* nos municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro, no bairro Maracanã. Rapidamente foi expandido com novos *campi* em Arraial do Cabo, Mesquita, Paracambi, São Gonçalo, Volta Redonda e no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro. Entre os anos de 2015 e 2017 o IFRJ chegou aos municípios de Belford Roxo, Resende e São João de Meriti. Em 2019, foi inaugurada sua unidade mais recente, no município de Niterói.
>
> Atualmente são ofertados doutorados, mestrados, especializações, licenciaturas, bacharelados, cursos superiores de tecnologia, cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao Ensino Médio, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos de extensão, tanto presencialmente quanto na modalidade EaD (IFRJ, 2025).

Segundo informações do Portal do IFF,

> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, também chamado de forma abreviada de Instituto Federal Fluminense, ou simplesmente IFF, é uma instituição ensino que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O IFF foi criado mediante transformação do CEFET-Campos em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. É um dos 38 Institutos Federais, criados em dezembro de 2008, pelo Governo Federal, a partir dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais.
>
> A Reitoria do IFF está localizada na cidade de Campos dos Goytacazes. O Instituto Federal Fluminense possui *Campi* presente em quatro cidades do Norte Fluminense (Campos dos Goytacazes, Macaé, São João da Barra e Quissamã), quatro no Noroeste Fluminense (Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, Santo Antônio de Pádua e Cambuci), um na Região dos Lagos (Cabo Frio) e dois na Região Metropolitana (Itaboraí e Maricá) (IFF, 2025).

Com o intento de apreender a "qualidade da verticalidade" materializada na oferta educacional do IFRJ e do IFF nossa pesquisa buscou iden-

tificar suas concepções e práticas mediante o exame de experiências destacadas de cursos destas instituições que poderiam configurar a realização de "educação profissional verticalizada", tendo por base a análise específica dos documentos e dados dos cursos técnicos de nível médio, dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* que compõem estas experiências de continuidade de formação verticalizada e suas possíveis formas de integração, buscando identificar limites e possibilidades entre o proposto e o realizado com vista à continuidade e os vínculos entre a formação técnica de nível médio e a formação tecnológica no nível da educação superior de graduação e pós-graduação.

Isto porque, conforme já destacamos anteriormente, a verticalidade da oferta educacional dos IFs se caracteriza por possibilitar a ampliação das possibilidades de *formação vertical* (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada) (Silva, 2009).

Para a denominada "Análise Vertical" do Índice de Verticalidade, conforme definido na Plataforma Nilo Peçanha, considera-se a análise combinatória, entre 04 categorias existentes [Curso de Qualificação Profissional (QP); Curso Técnico (CT); Curso de Graduação (CG) e Curso de Pós-Graduação (PG)], existindo seis combinações possíveis de verticalização: Qualificação Profissional – Curso Técnico; Curso Técnico - Curso Graduação; Curso Graduação - Pós-Graduação; Qualificação Profissional – Graduação; Curso Técnico - Pós-Graduação; Qualificação Profissional - Pós-Graduação.

Estas combinações agregadas são expressas e calculadas pelo modelo matemático apresentado pela PNP na definição do índice de verticalização.

Constata-se, portanto, que o Índice de Verticalização definido e calculado pelos parâmetros da Plataforma Nilo Peçanha apresenta uma interpretação meramente quantitativa do fenômeno, pois no modelo matemático desenvolvido pela PNP o índice de verticalização expressa apenas a relação entre as quantidades de vagas oferecidas nos diversos níveis. Razão pela qual afirmamos que se trata de uma redução conceitual do conceito, ou seja, uma verticalidade restrita.

Contudo, uma vez que o índice é o validado pela Plataforma Nilo Peçanha, que é a principal base de dados sobre a RFEP e suas instituições, estas passam a utilizá-lo, em discursos e documentos oficiais, inclusive como forma de ranqueamento entre os IFs e destes para com as demais instituições educacionais.

Este é o caso verificado na informação a seguir: "No caso do IFRJ, este índice (verticalização) apresenta evolução desde 2019, quando era de 6,4, e hoje chega a 8,6" (Moraes, 2023). É também o caso do IFF, em que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação destaca como um de seus principais objetivos "Fazer a integração das Pesquisas Técnico-Científicas com as ações de Ensino e Extensão, para verticalização das ações de pesquisa nos cursos técnicos, tecnológicos, de bacharelado, licenciaturas e pós-graduação" (Pesquisa [...], 2023).

Analisando o quadro de ofertas das duas instituições temos o seguinte panorama:

OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRJ:

Cursos Técnicos: Integrados ao Ensino Médio: 18; Concomitantes / subsequentes: 15; PROEJA: 2; EAD: 5 = 40

Graduação: Bacharelado: 10; Licenciatura: 9; Tecnologia: 5 = 15

Pós-Graduação stricto sensu: Mestrado: 5; Doutorado: 3 = 8

TOTAL: 63 cursos

Para a oferta educacional do IFRJ identificamos várias possibilidades de verticalização entre cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação stricto sensu situados em um mesmo eixo tecnológico. O quadro a seguir detalha uma das possibilidades encontradas:[10]

[10] Devido as limitações de espaço neste texto, apresentamos as possibilidades de verticalização para apenas 1 (um), dentre os 8 (oito) programas de pós-graduação stricto sensu existentes no IFRJ.

Quadro 1 - Verticalização no IFRJ até a pós-graduação stricto sensu

Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (mestrado e doutorado acadêmico rede) - PMBqBM (Rio de Janeiro, criado em 2013) – EIXO TECNOLÓGICO: AMBIENTE E SAÚDE POSSIBILIDADES DE VERTICALIZAÇÃO COM CURSOS DE GRADUAÇÃO E ENSINO TECNICO INTEGRADO DE NIVEL MÉDIO NO MESMO EIXO TECNOLÓGICO		
VERTICALIZAÇÃO GRADUAÇÃO – ENSINO MÉDIO TÉCNICO	CAMPUS	CRIAÇÃO
Bacharelado em Ciências Biológicas	Rio de Janeiro	2015
Licenciatura em Ciências Biológicas	Pinheiral	2019
Curso Técnico em Biotecnologia	Rio de Janeiro	1992
Curso Técnico em Controle Ambiental	Nilópolis	2000

Fonte: elaboração do autor, com base em IFRJ (2023).

Conforme apresentado no quadro acima, temos no IFRJ significativas possibilidades para a educação profissional vertical-transversal com o Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (mestrado e doutorado acadêmico rede). Considerando apenas as possibilidades de verticalização no mesmo eixo tecnológico, o que é um limitante ao conceito de integração, conforme já mencionamos, nas possibilidades de verticalização entre graduação – pós-graduação, temos os cursos de graduação de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas. Na mesma perspectiva, nas possibilidades de verticalização entre ensino médio integrado – graduação, temos os cursos técnicos de Biotecnologia e de Controle Ambiental.

OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFF:

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: 18; Concomitantes / subsequentes: 21; PROEJA: 5; EAD: 1 = 45

Graduação: Bacharelado: 8; Licenciatura: 11; Tecnologia: 5 = 24;

Pós-Graduação stricto sensu: Mestrado: 7; Doutorado: 1 = 8

TOTAL: 77 cursos

Para a oferta educacional do IFF identificamos também várias possibilidades de verticalização entre cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação situados em um mesmo eixo tecnológico. No quadro a seguir apresentamos uma destas possibilidades:[11]

Quadro 2 - Verticalização no IFF até a pós-graduação stricto sensu

Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (Mestrado e Doutorado profissional) – PCTA **(Rio de Janeiro, 2009) (EIXO TECNOLÓGICO: PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA)** POSSIBILIDADES DE VERTICALIZAÇÃO COM CURSOS DE GRADUAÇÃO E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DE NÍVEL MÉDIO NO MESMO EIXO TECNOLÓGICO		
CURSOS DE GRADUAÇÃO	CAMPUS	CRIAÇÃO
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	Rio de Janeiro	2018
Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Nilópolis	2015
Curso Superior de Tecnologia em Processos Químicos	Rio de Janeiro	2012
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO MÉDIO		
Curso Técnico em Agroindústria	Pinheiral	2023
Curso Técnico em Agropecuária	Pinheiral	2011
Curso Técnico em Alimentos	Rio de Janeiro	1981
Curso Técnico em Controle Ambiental	Nilópolis	2000
Curso Técnico em Meio Ambiente	Pinheiral/Rio de Janeiro/ Arraial do Cabo	2004/?/2019

Fonte: elaboração do autor, com base em IFF (2023).

[11] Devido as limitações de espaço neste texto, apresentamos as possibilidades de verticalização para apenas 1 (um), dentre os 8 (oito) programas de pós-graduação stricto sensu existentes no IFF.

Outra possibilidade de verticalização no IFF é apresentada pela figura a seguir:

Imagem 3 – Representação esquemática da pirâmide de verticalização dos cursos do IFF em relação ao Doutorado AmbHidro

Fonte: elaboração do autor, com base em IFF (2023).

A figura é uma representação esquemática da pirâmide de verticalização dos cursos técnicos do IFF em relação ao Doutorado AmbHidro (IFF, 2023). Esta significativa experiência é assim descrita:

> O AmbHidro se constitui como o primeiro curso de Doutorado Profissional do Instituto Federal Fluminense e como tal oferece um novo nível de verticalização [...] Como pode ser observado na Fig. 1, a verticalização na área proposta (Ciências Ambientais) para o doutorado ocorre a partir do nível médio, no curso técnico de Meio Ambiente onde o IFFluminense oferece turmas em quatro campi. Os egressos destes cursos podem optar pelos cursos superiores em Bacharelado em Engenharia Ambiental, em Arquitetura e Urbanismo ou em Licenciaturas em Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). A Pós-Graduação é possível em cursos Lato Sensu em Educação Ambiental ou em Arquitetura das cidades: suas demandas e tecnologias e Stricto Sensu com os Mestrados Profissionais em Engenharia Ambiental (PPEA), em Sistemas Aplicados de Engenharia e Gestão (SAEG) ou em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia (IFF, 2023).

Esta síntese da análise qualitativa realizada em duas instituições (IFRJ e IFF) evidencia a possibilidade de que a verticalização venha a tornar-se uma característica concreta da oferta educacional realizada pela RFEPT. Se a análise quantitativa evidenciou a materialidade da oferta diversificada nos vários níveis e modalidades educacionais, porém deixando clara a interpretação reducionista e restrito do "Índice de Verticalização" adotado pela Plataforma Nilo Peçanha, agora na análise qualitativa evidencia-se a possiblidade de ampliação das práticas de verticalização integrada e transversal, porém ainda também limitada a um eixo tecnológico. Talvez ainda estejamos no momento de produção de mais práticas e pesquisas dentro dos próprios institutos que possam fazer frutificar com maior intensidade a plenitude deste rico conceito que é a verticalização integrada e transversal da educação profissional e tecnológica.

Por fim, o que se pôde concluir ao finalizar a pesquisa é que a análise da oferta educacional de EPT da RFEPT apresenta um quadro quantitativo da oferta diversificada com cursos nos diversos níveis e modalidades educacionais, da educação básica à pós-graduação e que a ocorrência destes cursos em uma mesma instituição, como verificado para o IFF e o IFRJ (mas possivelmente também presente nos demais IFs), revela a existência de experiências de verticalização, ainda que incompletas e restritas a um mesmo eixo tecnológico, capazes de elevar o potencial de fortalecimento da integração entre conteúdos e currículos, integração entre teorias e práticas e elevação dos vínculos entre os diversos níveis educacionais nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, que podem contribuir para a construção de uma travessia em direção a uma formação profissional e tecnológica integral e emancipatória.

Referências

BASTOS, J. A. S. L. A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs: núcleos de inovação tecnológica. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, v.2, n.1, p. 1-23, 1997.

BOITO JR., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. *In:* FGV EESP - FÓRUM DE ECONOMIA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 9., 2012, São Paulo. **Anais** [...]. FGV SB - Sistemas de Bibliotecas, 2012. p. 1-15. Disponível em: https://hdl.handle.net/10438/16866. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispões sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 978, p. 10233, 4 jul. 1978. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, de 23 de junho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 3, 4 out. 2004. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-norma-pe.html. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 1 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 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, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2024]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=PL%202614/2024. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**: diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2024.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 abr. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). 2023. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/index.php. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_Federal_do_Rio_de_Janeiro&oldid=71403391. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Instituto_Federal_Fluminense&oldid=69728429. Acesso em: 14 out. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida (org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. especial 96, p. 877-910, out. 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil (org.). **Universidade tecnológica:** concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006. p.17-60.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação profissional e tecnológica e desenvolvimento social: elementos para discussão de espaços e possibilidades. **Cultivar,** v.8, p.16-28, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 123-137, out./dez. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O ensino superior nas instituições federais de educação tecnológica: situação atual, desafios e perspectivas**: relatório final de pesquisa. Curitiba: PPGTE/UTFPR, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Relatório final de pesquisa:** demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná. [*S. l.*: *s. n.*], 2015a.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Relatório final de pesquisa**: expansão e reconfiguração institucional da educação profissional e tecnológica no Estado do Paraná: concepções, programas e ações - EPTPR. [*S. l.*: *s. n.*], 2015b.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Relatório final de pesquisa**: potencialidades e obstáculos para a construção da formação humana integral: contribuições do PNFEM. [*S. l.*: *s. n.*], 2020.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Relatório final de pesquisa**: a "educação profissional verticalizada" nos Institutos Federais: entre o proposto e o realizado. [*S. l.*: *s. n.*], 2024.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MOURA, Dante Henrique. Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional. *In*: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Produção do conhecimento na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil**: realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1. p. 151-187.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3571/3255. Acesso em: 28 jan. 2022.

MORAES, Jorge. IFRJ bate recorde de estudantes. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/ifrj-bate-recorde-estudantes. Acesso em: 14 out. 2025.

MORAES, Gustavo Henrique *et al*. **Plataforma Nilo Peçanha**: guia de referência metodológica. Brasília, DF: Editora Evobiz, 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 109-130, jan./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/575/437/1910. Acesso em: 7 fev. 2024.

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal; LIMA FILHO, Domingos Leite. A oferta de educação profissional verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o que há de novo? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO (ANPEd Sul), 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Brasília, DF: Editora IFRN, 2009.

Sobre a formação integrada e a imposição do trabalho e a negação da educação

Maria Ciavatta

"O colonizador, ao educar o mineiro vassalo para ser
um bom colonizado, educa-o, por contradição,
para a rebelião, para a revolta [...]" (Eliane Lopes, 1985, p. 12).

Introdução

Nosso objetivo principal é apresentar alguns aspectos da complexidade da formação integrada para o nível médio de ensino e a educação de jovens e adultos, assim como, sua historicidade e os obstáculos que cerceiam sua efetivação nas escolas públicas.[1] São obstáculos plantados ao longo dos séculos no Brasil pela escravidão, pela divisão social do trabalho

[2] Este texto tem por base a pesquisa Ciavatta, M. A fotografia em livros e artigos especializados: da História da Educação à História de Trabalho-educação. Bolsa de Produtividade em Pesquisa Senior (2023-2028), Proc. CNPq 313567/2022-6. O texto retoma questões elaboradas para o debate " Ensino Médio Integrado: avanços, contradições e perdas" promovido pelo Sindicato Nacional de Servidores Federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (SINASEFE) / Seção Instituto Federal da Bahia e Colégio Militar de Salvador (IFBa/CMS), realizado on line, no dia 18 de setembro de 2024; e a gravação da palestra Educação integral e ensino médio integrado – Uma análise sobre sua prática teórica. IFSC, Campus de Xanxerê, 24 de fevereiro de 2025.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p57-81

na sociedade capitalista em classes sociais, pela destinação da educação e do acesso ao conhecimento sistematizado às classes de média e alta renda, em detrimento do restante da população.

Aos jovens e adultos das famílias de baixa renda destina-se o treinamento operacional para o trabalho. Hoje, com pontos bem críticos, porque o trabalho exige, cada vez mais, sólida formação geral nas ciências humanas, sociais e da natureza, face ao crescente desenvolvimento científico e tecnológico das esferas produtivas e da vida social, a exemplo da Inteligência Artificial e seus usos em substituição ao trabalho humano.

A educação politécnica ou tecnológica, a educação integral e a formação integrada, com nuances de significado, são partes de uma concepção ampliada de formação humana. Na formação integrada, prevalecem a integração entre os conhecimentos gerais (das ciências da natureza, das ciências humanas e sociais), os valores da ciência, da cultura, das necessidades humanas, da igualdade e da distribuição equitativa da riqueza social, junto à formação própria às diversas especialidades. É uma educação que vai além da instrução nas primeiras letras, primária ou fundamental do início do século XX, e da educação funcional para as competências do mercado, do final do mesmo século até esta segunda década do século XXI.

Trazemos para esta reflexão a análise de Lopes (1984, 1985) sobre o significado da relação educativa e contraditória do movimento da história do colonizador e do colonizado que deixou marcas profundas na formação social brasileira, nas relações entre as classes sociais. Ser Colônia do Império de Portugal foi a condição do povo brasileira em formação, durante mais de três séculos. Depois, o Brasil foi mantido dependente como parte do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves criado em 1815 e liberto da Coroa, mas como Império português com o "Grito da (In) dependência" em 1822. Da legal mas formal, Lei Áurea da Abolição da Escravidão em 1888, e a proclamada República[2] do Brasil em 1889, até os

[3] O historiador Lincoln Penna (2010) mostra como, na história do Brasil, o sentido de "re-pública" se tornou "coisa privada". Viemos de uma "forte tradição escravocrata, movida por interesses patrimonialistas".(...) A ideia de república sofre um processo de esquecimento por conveniência dos donos do poder, já que ressuscitá-la implica admitir sua estreita relação dom os anseios populares (...)". A res pública (a coisa pública) e a democracia têm sido tratadas com desdém pelos políticos. Marcados pelo imediatismo das culturas capitalistas, as novas gerações não veem praticidade nessas ideias, nessa história antiga (Penna, 2010, p. 91, 98).

dias de hoje, com variações no sistema político e seus governantes, o país tem sido condicionado à hegemonia burguesa interna e à política científica e cultural capitalista dos países de economia avançada, particularmente, Europa e Estados Unidos.

Neste texto, sobre a formação integrada, fazemos uso de alguns de nossos escritos e palestras em diversas oportunidades, ao longo dos anos, desde a primeira reflexão publicada, suscitada pela luta política junto ao Congresso Nacional (Ciavatta, 2005). Primeiro, vamos falar da relação colonizador-colonizado "uma relação educativa no movimento da História" (Lopes, 1985, p. 40); a seguir, tratamos da historicidade da educação e suas contradições, particularmente, a imposição do trabalho e a negação da educação; terceiro, analisamos aspectos da formação integrada e alguns de seus pressupostos. Por último, nossas considerações finais.

1. A relação colonizador-colonizado "uma relação educativa no movimento da História"

A professora Eliane Marta Lopes (1984), que pertenceu ao histórico Doutorado em Educação na PUC-SP, nos anos 1980, sob a orientação do Prof. Neidson Rodrigues, faz uma reflexão de interesse para nosso tema. É a relação educativa colonizador-colonizado e as contradições que se geram. Sua tese tem como sujeitos de estudo mineiros, escravizados do século XVIII e, como contexto, a mineração em Minas Gerais, onde se dá a exploração, a dominação, a rebeldia e a sublevação.

A análise da autora parte da percepção de que toda política educa para a submissão às leis e normas do poder constituído, no caso, os colonizadores, por meio das ações e normas estabelecidas e dos recursos governamentais. Mas, por contradição, geram, no colonizado, ações de inconformidade e de sublevação que se contrapõem ao colonizador. Sua análise sobre a relação educativa que se estabelece entre o colonizador e o colonizado é pertinente para pensar as relações de dominação e dependência e suas contradições, como a resistência.

Em um trabalho de história da educação, derivado da tese, Lopes (1985, p. 8) sintetiza:

> A historiografia permite captar a existência de uma forma de educação que se dá além dos muros da escola, a própria relação entre os atores [sujeitos][3] da História. Os movimentos políticos e sociais educam, as classes sociais se educam e se auto educam; existe, pois, uma relação educativa, que se dá no próprio movimento da história.

O sentido histórico de sua análise também é objeto de argumentação por Octavio Ianni (1986, p. 9) que, analisando a nação criada pela burguesia no Brasil, diz "A burguesia forma a nação segundo a sua imagem". Não há lugar para o povo que estará sempre distante das esferas do poder, não há lugar para o cidadão. A burguesia "Impõe-se como a classe dominante. Domina, suprime ou incorpora as forças sociais remanescentes do escravismo, do colonialismo e do latifundismo". As classes burguesas têm um discurso a favor das liberdades democráticas, mas não aceitam os movimentos populares que "ameaçam a paz social, a harmonia entre o capital e o trabalho, põem em risco a ordem e o progresso, a segurança e o desenvolvimento, provocam a dissolução social, colocam a turba no cenário da nação" (Ianni, 1986, p. 12).

À luz de suas análises, interessa-nos examinar a imposição do trabalho e a negação da educação para a população pobre, negra em sua maioria. Discutimos evidências desses fatos em dois trabalhos. No primeiro deles (Ciavatta, 2024) apresentamos vestígios visuais do passado para pensar o presente. A percepção dos fatos do presente não comporta limites rígidos. As datas são apenas marcos simbólicos de acontecimentos que têm um antes e um depois, que antecedem e sobrevêm à data simbólica, como a assinatura da Lei Áurea da Abolição da Escravidão (1888) ou a Proclamação da República (1889).

Imagens e fotografias são vestígios visuais do espírito do colonizador e da resistência de quem busca construir novas formas de vida. A história

[4] O termo [sujeitos] em relação a "atores" é nossa concepção no contexto do materialismo histórico que é a teoria básica deste estudo.

da sociedade brasileira revela as contradições de sua formação colonial e imperial escravista, do desrespeito à dignidade de todo ser humano. Muitas obras de arte, desenhos, pinturas e fotografias testemunham o passado no presente com suas consequências sociais.

O historiador Peter Burke (2004), em seu livro sobre as imagens como evidência histórica, destaca o avanço na ciência da história ao se liberar dos limites das fontes tradicionais, os documentos oficiais (administrativos, de legislação, decisões governamentais *etc*.) incorporando as fontes imagéticas (pinturas, desenhos, fotografias etc.). Significa superar o uso das imagens como ilustrações, como encartes nos livros, que são interessantes, mas desprovidos de articulação como os textos escritos ou orais, sem a crítica documental que os torne fontes históricas (Ciavatta *et al.*, 2023).

No trabalho mencionado (Ciavatta, 2024), utilizamos imagens (gravuras e pinturas) do século XIX, de Thomas Ender (*apud* Ferrez, [195?]) e fotografias atuais que sinalizam a resistência, a superação da pobreza, da discriminação, do racismo . A dignidade da superação da condição original de classe é o que se evidencia na Foto n. 1 e nos textos jornalísticos do recente evento no Senado Federal, com a Ministra Marina da Silva, filha de seringueiros do interior do Acre. A legenda da foto expressa o tratamento de discriminação e a reação da Ministra:

> Marina deixa sessão no Senado após parlamentar dizer que não a respeita como ministra. A titular do Meio Ambiente (de coque) discute com o Senador Plínio Valério (AM), líder do PSDB, na Comissão de infraestrutura da Casa; parlamentar disse que, como Ministra , Marina não merecia respeito, ela cobrou desculpas e, diante da recusa, Deixou o local. (Marina [...], 2025, p. 1).

Foto 1 – Marina deixa a sessão do Senado (...)

Folha de São Paulo QUARTA-FEIRA, 28 DE MAIO DE 2025 R$ 7,00

Ton Molina/Fotoarena/Folhapress

Marina deixa sessão no Senado após parlamentar dizer que não a respeita como ministra

A titular do Meio Ambiente (de coque) discute com o senador Plínio Valério (AM), líder do PSDB, na Comissão de Infraestrutura da Casa; parlamentar disse que, como ministra, Marina não merece respeito, ela cobrou desculpas e, diante da recusa, deixou o local Ambiente A33

Fonte: Marina [...], 2025, p. 1, capa, fotógrafo Ton Molina / Fotoarena / Folhapress

O evento registra mais uma vez racismo estrutural (Almeida, 2021) que moldou o país e que renasce na sociedade brasileira, toda vez que são contrariados interesses sociais, econômicos das elites, como é o caso da discussão nesta Comissão sobre estudos do meio ambiente e proteção das áreas ameaçadas de desmatamento e mineração. Confrontam-se o espírito do herdeiro do colonizador dono das terras e a resistência da representante do colonizado que tem na terra, na floresta, seus meios de vida.

A foto do evento faz parte do movimento de resistência e o resgate da memória e da história de trabalho-educação, um processo em curso, no Brasil, que avança na medida em que se ampliarem os estudos sobre história da educação que incluam o tema trabalho-educação, seus primórdios e seu desenvolvimento. Cresce o número de autores que se dedicaram a estudar a herança da imposição da aprendizagem do trabalho e da educação negada na sua completude, porque restrita às primeiras letras, ao aprendizado de trabalhos manuais e artesanais, sem articulação como os demais níveis de escolarização.

O tratamento dado ao trabalho manual, como inferior, discriminou, ao longo dos séculos, a massa trabalhadora, separando-a em duas orientações principais da educação, a acadêmico-humanista, científica e a formação profissional manual, técnica ou instrumental. Em um segundo trabalho sobre o tema (Ciavatta, 2025), o objetivo principal foi resgatar livros da história de trabalho-educação, primeiro, sobre a educação de crianças pobres em instituições correcionais e educativas (Cunha,

2000a; Centro de Memória da FAETEC - CEMEF, 2017; Faria Filho, 2001; Oliveira, 2003); segundo, pesquisando livros de autores que escrevem sobre os primórdios e o desenvolvimento da educação profissional nas instituições públicas de ensino industrial, hoje, de educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais: Celso Suckow da Fonseca (1986), que tem um trabalho histórico seminal na área, e a trilogia de Luiz Antonio Cunha (2000b; 2000c).

2. A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES

Entendemos a educação no seu sentido mais amplo, na família, na escola, na vida social, como o lugar de cada um como ser humano e como cidadão de direitos. Mas vivemos imersos em contradições, nem sempre facilmente identificáveis. Elas existem no plano interno dos acontecimentos e no plano externo com que sujeitos e acontecimentos se articulam.

Sua compreensão se faz pela visão de conjunto, pela totalidade social que nos constitui com nossas particularidades. Referimo-nos a uma visão de contexto dos fenômenos, o que supõe ir além da aparência dos fatos, buscar compreendê-los na sua essência, isto e, a partir das múltiplas relações que estabelecem na sua produção, apropriação e ideologias (Marx, 1977).

Uma questão importante sobre o tema formação integrada na educação, é a ideia que está presente cada vez mais no mundo do trabalho-educação, é o descompasso entre o trabalho humano e o tipo de civilização capitalista em que estamos imersos, onde tudo, inclusive a vida, é mercantilizado. De outra parte, não existe a sintonia necessária entre a educação básica e a educação profissional, entre as imposições do mundo do trabalho e as necessidades educacionais dos jovens estudantes.

Vivemos em um mundo de descompassos, onde a sintonia é necessária, mas não é facilmente alcançável. Alguns fatos nos ajudam a pensar os diferentes aspectos da questão. Chama nossa atenção nos dias atuais a necessidade de aprendizado científico-tecnológico à medida em que avança o conhecimento científico e sua aplicação na forma de tecnologias digitais.

Mas há, paralelamente, uma perda da memória que indica ser correlata ao volume e à velocidade das informações fragmentadas que nos tocam incessantemente. Observa-se, também, a crise climática do planeta em que vivemos, em transformação acelerada e agravamento nas suas manifestações (degelo dos polos, inundações, terremotos etc.).

Para compreender as contradições, avanços e retrocessos desses espaços-tempos, o descompasso e a sintonia necessária entre a vida humana humanizada e sua produção social no sistema capitalista, precisamos pensar e dialogar sobre a realidade, a partir das múltiplas relações que nos constituem como seres humanos, seres da natureza, da cultura, da história de nosso país, da história de cada um.

A colonização prolongada durante mais de três séculos, a que o Brasil e os demais países latino-americanos foram submetidos, com a intervenção armada, política e ideológica, conduziu a um processo de dependência desses países do núcleo do capitalismo central. Esta se expressa em distorções na forma de vermos a nós próprios e de resolvermos os nossos problemas porque o espelho em que nos miramos é o do colonizador. Mas não podemos reproduzir o país colonizador, seus avanços científico-tecnológicos, sua cultura clássica cultivada em museus admiráveis, produto de séculos de incursões e pilhagens nos países colonizados.

A imagem de país com os avanços que queremos, não tem tempo histórico necessário para ser reproduzida conforme o modelo do colonizador. Mas também não reflete com nitidez a imagem local, com seus atrasos, supostos ou verdadeiros, seus avanços e suas peculiaridades culturais. É recorrente, também na história dos povos, a interdição da memória por diversos mecanismos do poder: a ocultação dos fatos, seu apagamento, a destruição de documentos, as ameaças e repressão a todo discurso ou ação que tente revelar o que está proibido pelo sistema dominante.

Neste aspecto, lidamos positivamente com o avanço contido nesta contradição, na medida em que cultivamos a memória de nossas instituições, dos acervos públicos e privados, como está acontecendo nos institutos federais com a coleção de livros de textos, de documentos escritos e fotográficos por região, além de outras inciativas, a exemplo dos Centros de

Memória do IFRS, do IFRN, da FAETEC no Rio de Janeiro, do CEDOC da CUT em São Paulo[4].

Os obstáculos se multiplicam no nível da história, da cultura, da política e das ideologias, quando lutamos contra o complexo de inferioridade que Jessé Souza (2019) chamou de "complexo de vira-lata" no espaço-tempo da produção dos bens para a sobrevivência no sistema capital. Nossos jovens estudantes e os trabalhadores vivem e são educados no "capitalismo canibal" do século XXI, nos termos de recente livro da filósofa e feminista Nancy Fraser (2024). Ela argumenta que "o capital está destruindo todas as esferas da vida, consumindo a riqueza da natureza, aprofundando o racismo, sugando a nossa capacidade de cuidar dos outros e destruindo a prática política" (Borges, 2024, p. A3).

O que vemos é a imposição apenas à preparação funcional às necessidades das empresas, a publicidade ostensiva ao empreendedorismo com a leitura subliminar ou explicita de autonomia. O seu reverso aparente, sob o álibi da autonomia, são as plataformas internacionais (IFood, Uber etc.) que extraem do trabalhador, motorista ou motociclista, cerca de 70/% do valor do trabalho, que usam carros e motos próprios, sem regulamentação das relações de trabalho (descanso remunerado, férias, seguro contra acidentes, previdência). Como mostra a foto n. 2, os jovens parecem ignorar as perspectivas de risco da atividade ou, se têm consciência disso, não têm alternativas de vida para permanecer na escola e aspirar outros trabalhos. Há uma permanente discussão sobre o "limbo jurídico" dos entregadores que é a ausência de direitos do trabalho para plataformas altamente lucrativas (Guimarães, 2024). Uma questão paralela é a isenção de tributos, conseguida por essas empresas durante a pandemia: "R$ 543 milhões de isenções tributárias foi o que o IFood conseguiu no Perse[5], tornando-se o maior beneficiário individual do Programa" (Marchesini, 2025, p. A15). As matérias nos jornais divulgam a gravidade da situação (Cilindrada [...], 2025, p. 1):

---

5 Instituto federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Fundação de Apoio à Escola Técnica no Rio de Janeiro (FAETEC), Centro de Documentação e Memória Sindical (CEDOC) da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

6 (Perse) Programa Emergencial de Retomada do Setor de Eventos.

> Explosão da frota de motos no país (uma para cada três carros) criou um ambiente hostil nas vias, onde alta velocidade e manobras radicais são praxe entre motociclistas, o que provoca as vezes reações agressivas dos motoristas.

Foto 2 – Cilindrada de atritos

Fonte: Cilindrada [...], 2025, p. 1, capa, fotógrafo Edson Dantas.

Todo apelo que chega aos jovens estudantes e trabalhadores é a sedução do consumo fácil, da ostentação dos grandes salários, das imposições do mercado de trabalho, e não da ausência de direitos, de suas contradições no mundo do trabalho, da negação da formação humana plena e aberta a todos os conhecimentos. Devemos superar a visão idealizada de que o mundo da educação se esgota na escola, por melhores que sejam nossas intenções e nosso trabalho docente. Na educação formal e não formal, precisamos discutir as palavras silenciadas pelos meios de comunicação, como capital e capitalismo.

Fazer a formação integrada com suas contradições, seus retrocessos e avanços, supõe entender e admitir a importância de situar nossas ações educativas no contexto em que ocorrem. Diferente da ideologia dos partidários da suposta altamente ideologizada "escola sem partido", precisamos conversar, dialogar com nossos estudantes treinados pelas mídias sociais por fragmentos de pensamento, pela sedução dos *influencers*, do passatempo sem fim do celular... felizmente, em processo de regulamentação do uso nas escolas.

3. A formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional

Não obstante a questão da formação integrada estar no campo de pesquisa trabalho-educação que tem por referencial básico o materialismo histórico, muitos pesquisadores que se apoiam nos conceitos da crítica à economia política para a devida análise do sistema capital, salvo exceções, desconhecem ou desconsideram a historicidade do pensamento de Marx na grande obra O Capital (Marx, 1980); na sua obra histórica por excelência, O Dezoito Brumário (Marx, 1978); em A Guerra Civil na França (Marx, 1984); Formações econômicas pré-capitalistas (Marx, 1985)[6], além da ressignificação do conceito tradicional de história em A ideologia alemã (Marx; Engels, 1979).

A história em Marx permite compreender a abrangência do termo formação integrada, herdeiro da ideia de educação politécnica ou tecnológica (Marx, 1980). Os termos têm o significado de educação completa, aquela que se abre a todos os aspectos da vida humana (sociais, econômicos, políticos, culturais etc.), incluindo o trabalho, como quer Marx, no mesmo texto. A história do termo também remonta à educação socialista no período pós-Revolução de 1917, que foi objeto de estudos, de expe-

[7] A importante Introdução do historiador Hobsbawm (1985, p. 13-64) sintetiza o trabalho de Marx (1985, p. 14): "O presente trabalho [...] Não somente nos mostra Marx no auge de seu brilhantismo e profundidade: e, também, sob vários aspectos, sua mais sistemática tentativa de enfrentar o problema da evolução histórica e complemento indispensável da *Crítica da Economia Política*, escrito logo após e que apresenta o materialismo histórico em sua forma mais rica".

riências educativas, de discussões e divergências políticas e educacionais (Ciavatta, 2018).

Há questões conceituais, empíricas e políticas envolvidas na formação integrada. A primeira delas são as contradições sociais que incluem avanços e retrocessos, porque a realidade, seus fenômenos, objetos e sujeitos existem em um processo permanente de transformação por contradição (não apenas conflitos), isto é, pelo movimento das forças sociais e suas possíveis articulações (Marx, 1980; Mao, 2001). A segunda questão é a própria realização da formação integrada nas escolas sob a ação dos sujeitos sociais, gestores, professores e alunos. A terceira questão é política e pode ser resumida nas palavras do Prof. Durmeval Trigueiro Mendes: Há um tema em disputa permanente na história da educação no Brasil: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?[7]

Pela via do resgate da história, com base no materialismo histórico, no Brasil, a formação integrada foi alvo de lutas, avanços e derrotas registradas na disputa entre as forças sociais (intelectuais, parlamentares, associações científicas, sindicatos etc.) na LDB nº 9.394/96 e nas sucessivas leis de educação. E ainda hoje, 2025, a ideia de ensino integrado ou de formação integrada sobrevive amparada no art. 36 C da LDB que sofreu inúmeras atualizações, e sujeita à compreensão e interpretação de gestores e professores, às contradições geradas nos sistemas públicos de ensino, aos recursos disponíveis para uma educação de qualidade superior.

O ranço da submissão aos ditames do capital, sua redução ao sentido das competências para o mercado, não é apenas uma adequação à necessidade de emprego dos alunos de famílias mais empobrecidas. Ele é, também, um rastro do espírito colonizador através das imposições dos organismos internacionais, dos empréstimos de seus recursos financeiros na forma de "ajuda", da valorização da cultura estrangeira como superior às culturas do povo brasileiro, da aceitação de uma meia educação básica nos sistemas públicos de ensino.

---

8 Anotações de aula, sem revisão do autor. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1975.

Por sua força histórica, que vem da realidade, de sua relação íntima com a vida dos seres humanos e a natureza da qual fazemos parte, as palavras são apropriadas e, de acordo com a necessidade de impor uma certa verdade. São ressignificadas, a exemplo de competências que, do sentido de saber e habilidade, aptidão geral e específica, chega a trabalho-educação reduzida ao sentido de competências para o mercado, de adequação à disciplina da produção capitalista. Muitas palavras são proibidas pelas ditaduras, outras ganham significados diferentes para negar uma determinada realidade e mostrar outra que se quer passar por verdadeira. As palavras não são simples abstrações, as palavras têm história, são políticas, são poéticas, são científicas e técnicas, refletem e constroem o mundo em que vivemos. Formação integrada tem uma história recente no Brasil e uma história secular no materialismo histórico.

Quando falamos em integrar, pensamos em por junto, reunir alguma coisa. No âmbito da educação, significa integrar conhecimentos, ações, valores, organização escolar, recursos diversos. A educação integral, a formação integrada (Ciavatta, 2005) e o ensino médio integrado à educação profissional são palavras que guardam seu sentido etimológico, são relacionadas à ideia de inteiro, de completo, que envolve todos os aspectos e ações que se concretizam nos processos educativos, na organização escolar, nas disciplinas gerais de fundamentação científica (Matemática, Física, Química, Biologia, Línguas e Letras, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física) e as disciplinas específicas de cada especialidade profissional (a exemplo de Mecânica, Eletrônica, Informática etc.).

Em síntese, a educação integral, o ensino médio integrado, a formação integrada implicam o tratamento articulado das questões da educação profissional com a formação geral. O que assistimos, na história da educação brasileira na educação pública de crianças, adolescentes e jovens de baixa renda, é a imposição do trabalho e a negação da educação que se efetivam mediante a orientação estrita para o trabalho na indústria, no comércio, no campo, em detrimento das disciplinas de línguas e de ciências que preparam também para o ensino superior.

Embora o trabalho e a educação sejam realidades e palavras diferentes, pertencem ao mesmo universo dialético, trabalho-educação, e constituem uma unidade epistemológica, histórica e educacional (Ciavatta, 2019). O trabalho produz conhecimento, produtos e sociabilidade; a educação é um trabalho de formação de seres humanos no sentido de adquirir conhecimentos, de atuar de acordo com os valores, as normas, as leis que regem a sociedade, em nosso caso, em uma república sob o regime democrático cheio de contradições e de grande desigualdade social. Todo trabalho educa no sentido que a educação é uma atividade de transformação do ser humano pelo agir sobre a natureza, para suprir suas necessidades vitais e construir a história (alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, reproduzir-se, produzir outros meios de vida, culturas) (Marx, 1979).

A formação integrada, a formação politécnica, a educação tecnológica, a educação omnilateral (Marx, 2004; Ciavatta; Frigotto, 2024) são termos afins, que implicam a formação humana em todos os aspectos, físicos, intelectuais, científicos, humanísticos, artísticos. Não preparam apenas para o trabalho simples. Buscam responder às exigências do trabalho complexo e às necessidades do mundo do trabalho (Hobsbawm, 1987), que não se reduz a mercado do trabalho, e diz respeito também às condições de vida dos trabalhadores.

Diferente de mercado de trabalho, o mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Somente às custas de enorme simplificação, reduzimos o trabalho a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações.

A origem remota da ideia de formação integrada está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, e Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram

Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica:

> Do sistema fabril, como expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 1980, p. 554, grifos nossos).

A imposição do trabalho e a negação da educação tomam forma nos sucessivos retrocessos das tentativas político-pedagógicas de integrar, na lei e na prática docente, o ensino médio e a educação profissional, a formação integrada entre os conhecimentos gerais das ciências (físicas, matemáticas, da natureza, humanas e sociais) e a preparação funcional ao trabalho no campo, na indústria e nos serviços.

Estes são dois aspectos recorrentes na vida dos trabalhadores na Colônia e no Império pela escravização dos africanos trazidos para a lavoura e a mineração no Brasil; na República pela ausência de regulamentação das relações de trabalho e políticas restritivas na educação pública para os libertos e para brancos pobres. As sucessivas mudanças de lei, de políticas educacionais, expressam bem a destinação de classe, uns para as atividades laborais, outros para os extratos intelectuais de nível superior.

A partir dos anos 1930, consolidando a política do Presidente Vargas, de industrialização do país, de acordo com as elites industriais, aprovou as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola para os filhos dos trabalhadores, e manteve separada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a única que dava acesso ao Ensino Superior. Foram as lutas sociais dos 1950 que, progressivamente, conseguiram as Leis de Equivalência (Ciavatta, 2009) da educação profissional ao ensino secundário, o acesso à Engenharia e, depois, a todos os cursos superiores, até a equivalência plena com a LDB nº 4.024 de 1961 (Brasil, [1961]).

Nos anos 1960-1970, a ditadura empresarial-militar (1964-1985) determinou uma profissionalização compulsória pela Lei nº 5.692 /1971 (Brasil, [1971]) que naufragou na falta de consistência nos recursos para sua implantação nas escolas públicas profissionalizantes. Mas deixou que o ensino privado de elite simulasse a profissionalização nas disciplinas instrumentais que reforçavam os conceitos básicos das disciplinas gerais para os exames de entrada no ensino superior.

No período de redemocratização do país, nos anos 1990, não obstante a aprovação da LDB nº 9.394/96 (Brasil, [1996]) que permitia no seu artigo 1º, a preparação para o trabalho e o prosseguimento de estudos, o governo F. H. Cardoso, exarou o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, [1997]) que separou o Ensino Médio da Educação Profissional. Depois de muitas lutas, no governo Lula da Silva, nos anos 2000, seria aprovada uma rearticulação opcional, das escolas, entre o ensino médio e a educação profissional com o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]), garantindo a possibilidade da educação integrada entre a formação geral e a educação profissional.

Neste século, mais um passo foi dado à imposição do trabalho e à negação da educação para os filhos dos trabalhadores de baixa renda. Com o golpe político, jurídico e midiático de 2016 que afastou a Presidente Dilma Roussef, o governo Temer fez aprovar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, [2017]) que retorna à política dos anos 1940, estabelecendo os itinerários formativos de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas. Com menor carga horária, menos conteúdos gerais, estabeleceu-se a formação técnica e profissional para os jovens que precisam trabalhar mais cedo.

Mais recentemente, após uma longa disputa no Congresso Nacional, aprovou-se a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, [2024]), em que o retrocesso supera os avanços. Mantém-se o privilégio das disciplinas gerais básicas para o ensino médio (2.400 h) e a redução dessas disciplinas na formação técnica e profissional (2.100 horas); aprovou-se na Câmara dos Deputados os itinerários formativos, uma excrescência curricular desde a origem na Lei nº 13.415/17 (Brasil, [2017]); o ensino à distância no Ensino Médio; a contabilização, no currículo escolar, de programas de curta duração, es-

tágios e trabalho remunerado ou voluntário; a contratação de profissionais por notório saber com a desvalorização da formação e da carreira docente; e, mais grave, legalizam-se os convênios de privatização do ensino técnico profissional que pode ser ofertado em instituições privadas ou públicas (conveniadas com empresas, sob gestão público-privadas). Confirma-se o que está sendo considerado mais um capítulo da segregação socioeducacional vigente desde os tempos da Colônia.

Nos diversos tempos históricos, reitera-se a negação de uma educação plena e a imposição da preparação para o trabalho, a separação entre a formação geral que conduz ao ensino superior e a educação profissional para o mercado. A formação integrada implica a formação humana, condições dignas de vida, salários condizentes, conhecimentos políticos e sociais para o exercício da cidadania, o domínio das ciências e das tecnologias como forças produtivas.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente à sociedade. Esta formação supõe a compreensão das relações científicas, sociais, políticas, subjacentes a todos os fenômenos.

A formação em oficinas não se destina à simples formação do trabalhador manual, mas ao domínio de técnicas para conduzir à habilidade para a resolução de problemas. No Brasil, falta-nos uma base cultural que tome a integração como um valor, tanto para criar através do desenho, da informática etc., como para criar artefatos tecnológicos, de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher, sujeitos à secular dominação (Barone, 1998). Trabalho, ciência e cultura são o núcleo básico currículo integrado (Ramos, 2005).

Os anos 1980 foram ricos da discussão se o trabalho é sempre educativo ou em que condições o trabalho (cuja origem é o *tripalium,* é tortura, sofrimento) pode ser educativo. O debate, com forte presença dos textos gramscianos, avançou com a concepção de Lukács (1978) sobre a ontologia do ser social, que recupera e amplia a compreensão do trabalho em Marx.

O autor compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes em eras passadas e na produção capitalista.

Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma mercadoria.

A contradição entre a educação para o capital e o sentido transcendente da educação, como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, revela-se na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E está no dualismo alimentado de diversas formas, separando a formação geral da educação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral.

3.1 Pressupostos para os avanços na formação integrada

Queremos destacar a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas, a seleção e a produção de conhecimentos e saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados. Face à realidade e às possibilidades da educação profissional, tal como existe em nosso sistema educacional, apresentamos alguns pressupostos para sua realização como formação integrada e humanizadora.[8] Conhecendo algumas experiências de educação integrada da Região Emilia-Romagna (Itália), vimos que o trabalho se efetiva considerando dois polos principais, a educação básica, completa, dos jovens e as oportunidades locais de trabalho que são objeto de estudos e de acompanhamento (Bastico, 2004).

a) O primeiro pressuposto da formação integrada é ser um projeto social onde as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

b) O segundo pressuposto é manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades. Isso supõe superar o dualismo na forma de impedimentos legais explícitos ou de mecanismos disfarçados na ausência de meios materiais para cumprir as duplas jornadas de escola e trabalho.

c) O terceiro pressuposto é a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração, como pudemos apreciar nos processos de busca de formação integrada nas experiências de escolas do município de Modena, na Região Emilia-Romagna, Itália.

d) O quarto pressuposto é articulação da instituição com os alunos e os familiares. As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola não pode estar alheia às necessida-

[9] Estes pressupostos têm por base um estágio de pesquisa na Università di Bologna, Itália e no Archivio storico "Associazione Paolo Pedrelli" da CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro). Constam de Ciavatta (2005).

des materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo tornar-se um lugar de memória, de resgate das identidades.

e) O quinto pressuposto é o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante (Ramos, 2005).

f) O sexto pressuposto é garantia de investimentos na educação. Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais sem uma opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos.

Considerações finais

No espaço-tempo de nossas atividades educacionais e suas contradições, examinamos a historicidade perversa do capitalismo, a imposição do trabalho e a negação de uma educação plena no Brasil. Valemo-nos de algumas imagens e fotografias e livros que reconstroem a educação profissional no país.

A seguir, recuperamos dados sobre os percalços das políticas educacionais que pudessem romper a imposição do trabalho e a negação da educação, privilegiando as necessidades do mercado. A seguir, da observação de um sistema público pautado pela formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, apresentamos alguns de seus pressupostos.

Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência.

No Brasil, hoje, há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos deflagrados com a imposição do Decreto nº 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto no. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Tornou-se um *slogan* inútil para uns, mas também, uma proposta, um desafio para outros. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade de classes em que vivemos.

Há a urgência das massas demandarem um novo ordenamento social. A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BARONE, Rosa E. M. Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p.13-25, jan./abr. 1998.

BASTICO, M. **Istruzione e formazione del sistema integrato**. Palestra. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 13 de agosto de 2004.

BORGES, Rosane. Capitalismo canibal: como se opor?. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 104, n. 34859, 10 set. 2024. Opinião, p. A3.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

[1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CENTRO DE MEMÓRIA DA FAETEC - CEMEF (org.). **História e memória da educação profissional no Rio de Janeiro**: coletânea de artigos de autores da Rede FAETEC. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-102.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de relação trabalho e educação**: gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq; FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, Maria. 200 anos de Karl Marx: a teoria, a política e a educação. **Em Pauta**: revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 49-67, 1º semestre de 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/36684. Acesso em: 15 out. 2025.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 132-149, jan./abr. 2019.

CIAVATTA, Maria. Imagens e fotografias: fontes históricas para a imposição do trabalho e a negação da educação. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e27043, p. 1-22, 2024.

CIAVATTA, Maria. Memória e história de trabalho-educação – A imposição do trabalho e a negação da educação. **Revista História da Educação**, v. 29, e139231, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/139231. Acesso em: 13 fev. 2026.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Ominilateralidade. *In*: FERREIRA, Liliana Soares *et al*. (org.). **Glossário sobre trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: CRV, 2024.

CIAVATTA, Maria *et al.* **Fotografia como fonte de pesquisa**: da história da educação à história de trabalho-educação. Rio de Janeiro: Lamparina; Uberlândia: Navegando, 2023.

CILINDRADA de atritos. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano 101, n. 33681, 24 out. 2025. Capa, p. 1.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000c.

FARIA FILHO, Luciano M. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934. Bragança Paulista, SP: Editora Universidade de São Francisco, 2001.

FERREZ, Gilberto. (org.). **O velho Rio de Janeiro:** através das gravuras de Thomas Ender. São Paulo: Melhoramentos, [195?].

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986. 5 v.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**. São Paulo: Autonomia literária, 2024.

GUIMARÃES, Cátia. Trabalhadores de aplicativos: entre a autonomia e a ausência de direitos. **Revista Poli**: saúde, educação e trabalho, ano 16, n. 95, p. 4-7, maio/jun. 2024.

HOBSBAWM, E. J. Introdução. *In*: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 13-64.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IANNI, Octavio. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Colonizador-colonizado**: uma relação educativa no movimento da história. 1984. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1984.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. História de educação ou educação pela história? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.1, p. 8-12, jul. 1985.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MAO, Tsé-Tung. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MARCHESINI, Lucas. iFood afirma na justiça estar fora do teto do Perse e segue sem recolher impostos. **Folha de São Paulo,** São Paulo, ano 105, n. 35080, 19 abr. 2025. Mercado, p. A15.

MARINA deixa a sessão no Senado após parlamentar dizer que não a respeita como ministra. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 105, n. 35119, 28 maio 2025. Capa, p. 1.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: O processo de produção do capital. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Lisboa: Edições Avante, 1984.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, Karl. **Os manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar cidadãos úteis:** os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2003.

PENNA, Lincoln de Abreu. **O golpe na República**: um inventário de uma utopia. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

RAMOS, Marisa. Concepção e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

Conflito de classe e bloco no poder na análise de políticas de educação profissional[1]

Lucas Barbosa Pelissari

1. Introdução

Os estudos críticos a respeito das políticas de educação profissional no Brasil, sobretudo aqueles baseados numa perspectiva marxista, possuem a tradição de compreender seus objetos de análise a partir do ponto de vista dos trabalhadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), por exemplo, referências nas discussões sobre o tema, trazem contribuições importantes ao reivindicar uma análise centrada na "negação reiterada do direito à educação básica e profissional de qualidade à classe trabalhadora, na particularidade do projeto construído e mantido pela classe burguesa brasileira, de capitalismo dependente" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 65) Cabe lembrar que o capitalismo brasileiro ainda não foi capaz de universalizar a

[1] Agradeço às colegas professoras Maria Raquel Caetano (Instituto Federal Sul Riograndense - IFSul) e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (Instituto Federal Catarinense - IFC) pela coordenação conjunta do projeto de pesquisa "Relações entre o Novo Ensino Médio e o currículo integrado: uma análise dos Institutos Federais", desenvolvido no âmbito da Chamada Pró-Humanidades (2022-2026) - Chamada 40/2022 do CNPq. A pesquisa originou dados discutidos no presente texto.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p83-98

educação básica e só passou a considerar o ensino médio como etapa obrigatória muito recentemente, em 2009.

Por outro lado, o estudo dos interesses das frações burguesas não tem tido a mesma importância nas pesquisas sobre educação profissional. É certo que, desde a década de 1990, existe uma boa quantidade de investigações que tratam da implantação das políticas neoliberais e das influências de organismos internacionais no campo da educação. No entanto, nem todas abordam a dinâmica da luta de classes a partir de uma visão estrutural do Estado capitalista, ou seja, considerando essa instituição como centro organizador do poder burguês e desorganizador dos interesses das classes dominadas. Neste capítulo, buscaremos indicar algumas possibilidades teórico-metodológicas que contribuem com essa visão.

A referência principal está contida no trabalho do cientista político Nicos Poulantzas (1977), especialmente em sua obra magna *Poder Político e Classes Sociais* (PPCS), que mostra como a problemática original do materialismo histórico contém conceitos que nos permitem compreender objetos reais-concretos da política. Nesse sentido, a análise de Marx e Engels sobre as conjunturas francesa, inglesa, prussiana, russa, em um conjunto de obras políticas[2], permitiram a Poulantzas construir uma teoria geral do político no interior do marxismo e um fecundo arcabouço teórico para a investigação das conjunturas atuais.

Como mostra Codato (2011), PPCS é uma obra que possibilitou a produção de um conceito genérico de Estado capitalista, fundamentado em duas ideias: a de autonomia relativa dos níveis estruturais no capitalismo; e a de que o Estado, além de ser "a estrutura na qual se condensam as contradições entre os diversos níveis de uma formação social"[3], constitui o fator de coesão desses níveis (Poulantzas, 1977, p. 42-43).

---

2 Principais obras de Marx: *As lutas de classe na França de 1848 a 1850* (1850), *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte* (1852), *Grundrisse: fundamentos da crítica da economia política* (1857), *A guerra civil na França* (1871), *Carta a Friedrich Bolte* (1871), *Crítica do programa de Gotha* (1875). Principais obras de Engels: *As guerras camponesas na Alemanha* (1850), *Para a questão da habitação* (1873), *Anti-Duhring* (1878).

3 Para Poulantzas (1977), a formação social indica o resultado da superposição de diversos modos de produção. O conceito de modo de produção estabelece-se em um nível mais alto de abstração do que o de formação social. Este último pode ser assumido como o modo de produção realmente existente, totalidade complexa que articula vários modos de produção e um deles domina. Assim, na formação social capitalista, domina o modo de produção capitalista, apesar de conviver com outros modos de produção.

No que diz respeito à conceituação de classe social na teoria marxista, o autor procura mostrar os limites das teses economicistas ou historicistas, que a concebem, respectivamente, como uma determinação exclusivamente econômica ou com estatuto teórico no comportamento do sujeito, seja ele um grupo ou um agente do processo produtivo. Essas teses implicam na perspectiva dualista e restrita a polos que variam de acordo com cada teoria: dominantes e dominados, exploradores e explorados, burguesia e operariado etc.

Em Poulantzas, ao contrário, as estruturas de uma formação social (política, econômica, ideológica), concebidas a partir de sua combinação específica em cada modo de produção, produzem efeitos globais nas relações sociais (o "suporte" de uma formação social). A classe social é o conceito que indica o lugar dos agentes-suporte relativamente à estrutura, localização que origina

> toda uma série de fenômenos (de fracionamento de classes, de dissolução de classes, de fusão de classes, em suma de sobredeterminação ou de subdeterminação de classes, de aparecimento de categorias específicas, etc.), que nem sempre podem ser localizadas pelo exame dos modos de produção puros que entram em combinação (Poulantzas, 1977, p. 70).

Assim, no plano das relações sociais é produzida uma série de práticas (lutas) de cada classe social, dentre as quais o papel da luta política é dominante (Poulantzas, 1977). A análise de uma conjuntura específica deve ter, então, como centralidade a correlação de forças entre as classes e frações, o que significa: 1. identificar as defasagens entre frações dominantes e classes populares na sociedade em geral; 2. analisar a disputa em torno daquilo que se refere ao objetivo último do processo político: o poder do Estado. Para cumprir nosso objetivo, observaremos o segundo aspecto da questão, operando com o conceito poulantziano de bloco no poder.

Esse conceito descreve a especificidade da coexistência entre frações burguesas, que se unificam em torno do interesse de preservar a estrutura capitalista e, consequentemente, sua existência como classe. Assim se estabelece a relação entre, de um lado, a unidade especificamente política do

poder do Estado, sempre hegemonizado por algum setor burguês, e, de outro lado, relações e disputas entre interesses distintos das frações. Essa unidade política contraditória é recoberta pelo conceito de bloco no poder.

É por meio das políticas públicas que o Estado intervém socialmente para se encarregar dos interesses da fração hegemônica. Tais políticas, no entanto, se inscrevem num jogo que leva em consideração a capacidade de pressão das classes dominadas, apesar destas estarem sempre excluídas do bloco no poder. É, pois, possível que os trabalhadores tenham interesses satisfeitos pelas intervenções estatais, mas nunca colocando em questão o poder político e a reprodução econômica do modo de produção capitalista. Essa função cumprida pelo Estado é materializada nas políticas sociais, dentre as quais localizamos as políticas educacionais.

No caso da educação profissional, a citação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) é emblemática: após retomarem o histórico recente das políticas brasileiras e mostrarem avanços obtidos em favor da classe trabalhadora de 2003 a 2016, afirmam que

> esse movimento a favor da educação dos trabalhadores realizou-se em um percurso controvertido em função das relações de poder das classes sociais, como disputa de um projeto de educação empresarial, marcado por conflitos e contradições (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014, p. 66).

Queremos mostrar que a análise dos interesses de classe envolvidos nesses conflitos deve tomar em conta a conjuntura política. Quando se trata da instituição escolar e da formação de trabalhadores, os interesses conflituosos são evidentes, já que a questão é funcional ao desenvolvimento econômico e à reprodução da força de trabalho, além de envolver elementos caros a todas as classes em disputa: tipos específicos de formação da mão de obra para as frações burguesas, maiores condições de obter um emprego para quem trabalha, qualidade de educação para as classes médias e para os trabalhadores etc.

2. O Neodesenvolvimentismo Brasileiro: 2003 a 2016

As chamadas teorias da dependência mostraram como o capitalismo passa a forjar uma forma específica de dominação imperialista, dividindo o globo em centro dominante e periferia dominada. Florestan Fernandes (2009) analisa como o novo padrão de imperialismo surgido no pós-guerra com a polarização da Guerra Fria é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino-americanos, produzindo sua crítica da economia política do subdesenvolvimento:

> Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real (Fernandes, 2009, p. 34).

A debilidade política das burguesias nacionais da periferia, a influência do capital financeiro internacional e a atrofia da democracia burguesa, na qual até os resíduos de participação popular foram esmagados com o autoritarismo dos golpes militares, tornaram ainda mais complexas as análises das classes sociais e das conjunturas históricas na América Latina. Por isso, a construção de uma teoria da revolução latino-americana é, ainda, fruto de intensos debates.

Nesse sentido, Boito Jr. (2011) enfatiza que permanecem vivas as ideias de que a) a luta anti-imperialista não caducou na América Latina, de maneira que o nacionalismo crítico não perdeu o sentido com a globalização da economia; b) o desenvolvimento capitalista não é uma via de mão única ou segue um evolucionismo histórico inevitável; c) os interesses imperialistas estão internalizados nas nações dependentes, em relação dialética com a estrutura de classe dessas nações; d) é necessário articular economia e política para compreender a realidade dependente de países latino-americanos.

O imperialismo estadunidense ainda faz prevalecer sua hegemonia, por meio do monopólio dos recursos naturais, das fontes de energia, das matérias primas reais e potenciais, geração de tecnologia de ponta para domínio militar e importação à periferia; domínio dos meios de comunicação; e capacidade de utilização de um exército de trabalhadores ilimitado e diverso em termos histórico-culturais, sendo uma questão cada vez mais decisiva o aumento da mobilidade da força de trabalho (Ceceña, 2003).

Observa-se, pois, que há uma especificidade do modelo capitalista neoliberal na América Latina: a restauração do poder de classe do imperialismo se dá em aliança com as burguesias locais da periferia, que servem como correias de transmissão da corrida por aumentar as taxas de lucro. Por isso, prevalecem a hegemonia do capital financeiro, a retirada de direitos sociais, a remessa da mais-valia, os acordos com os organismos internacionais etc.

Durante os anos 1990, a orientação hegemônica dos governos latino-americanos aprofundou o receituário neoliberal[4]. Contudo, a insatisfação popular e as divergências entre as frações burguesas acumuladas ao longo dessa década cristalizaram-se em coalizões políticas que questionaram a ortodoxia neoliberal e propuseram a retomada de responsabilidades estatais e o fortalecimento de políticas regionais e nacionais. Trata-se de um período – que tem como marco a eleição de Hugo Chávez na Venezuela em 1998 – de tentativa de quebra da hegemonia neoliberal na região, representado pela eleição de governos progressistas[5].

Vale ressaltar, entretanto, que o condicionante de desigualdade e a dependência se mantiveram estruturais nas formações sociais latino-americanas. As novas correlações de forças impuseram mudanças heterogêneas e ainda dentro da ordem político-econômica neoliberal. Recorremos, então,

---

4 Boito Jr. (2011) considera o neoliberalismo como um modelo de acumulação e dominação capitalista que é o resultado da ação da burguesia para restaurar seu poder e a rentabilidade do capital. As concessões feitas pelas burguesias durante o pós-guerra, tanto no Estado de bem-estar social quanto no modelo desenvolvimentista da América Latina, introduziram limitações ao seu poder de classe, limitações estas que o neoliberalismo procurou neutralizar.

5 Após a eleição de Chávez na Venezuela, destacam-se Evo Morales na Bolívia, Rafael Correa no Equador, Néstor e Cristina Kirchner na Argentina, Tabaré Vazquez e Pepe Mujica no Uruguai, Lula e Dilma no Brasil, Fernando Lugo no Paraguai, Manuel Zelaya em Honduras.

à explicação de Boito Jr. (2011) a respeito das contradições entre as frações burguesas. O autor explica que

> A resistência ao modelo neoliberal pode vir não apenas dos trabalhadores, interessados em, pelo menos, recolocar limites ao poder burguês e reiniciar um processo de redistribuição da renda, como também das burguesias internas latino-americanas (...) É certo que a resistência dos trabalhadores e a resistência burguesa ao neoliberalismo possuem natureza e objetivos distintos, mas ambas são reais (Boito Jr., 2011, p. 131).

O desenvolvimentismo, como tentativa moderada de enfrentamento à ortodoxia neoliberal, ainda existe no subcontinente. Essa é a ideologia econômica que dominou a maioria dos chamados governos progressistas e possibilitou, senão a hegemonia, a melhoria de posição de burguesias internas em seus blocos no poder nacionais.

No Brasil, os governos Lula e Dilma (2003 a 2016) representaram uma ampla coalizão que possui como sustentáculo a burguesia interna, uma fração de classe, que, nos países dependentes, ocupa posição intermediária entre "a antiga burguesia nacional, passível de adotar práticas anti-imperialistas, e a velha burguesia compradora, mera extensão do imperialismo nesses países" (Boito Jr., 2012, p. 67). Essa fração busca, ao mesmo tempo, associar-se ao imperialismo e limitar sua expansão no interior do país.

Nesse caso, o projeto econômico que expressa a relação de representação política entre o governo e a burguesia interna é o que Boito Jr. (2011, 2012) denomina *neodesenvolvimentismo*. Trata-se de um projeto que possui três diferenças significativas em relação ao desenvolvimentismo do período de 1930-1980 no Brasil: índices mais modestos de crescimento econômico; aceitação da especialização regressiva, concentrando-se nos setores de processamento de produtos agrícolas, pecuários e de recursos naturais e focando a indústria de transformação nos segmentos de baixa densidade tecnológica (construção civil, siderurgia e mineração); e centralidade na exportação. São, pois, mudanças integralmente interessantes à burguesia interna e, o que é mais importante: é o "desenvolvimentismo possível dentro do modelo capitalista neoliberal periférico" (Boito Jr., 2012, p. 69).

Por isso, é possível afirmar que não é um bloco homogêneo burguês que se situa na oposição ao governo petista no Brasil e tampouco uma coalizão classista ou fundamentalmente popular que constitui a frente que governa o país. A frente política que encabeça o projeto neodesenvolvimentista é dirigida pela grande burguesia interna brasileira, ao mesmo tempo em que resultou da luta do movimento sindical e popular, dadas as origens do Partido dos Trabalhadores e as insatisfações populares com o neoliberalismo aplicado pelo Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB) durante a década de 1990. Trata-se de uma aliança contraditória: por um lado, as frações de classe populares – trabalhadores desorganizados, movimento sindical e movimento popular – foram a força principal da frente e é nelas que o governo pôde se apoiar e obter expressivos resultados eleitorais; por outro, a grande burguesia interna – composta pelas indústrias da construção naval, civil, pesada, parte da indústria de transformação, agronegócio e grandes bancos privados nacionais – foi a força dirigente, papel que lhe permitiu ter seus interesses prioritariamente satisfeitos pelas políticas do Estado brasileiro, sobretudo a política de facilitação de crédito via Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

A disputa dos interesses da burguesia interna com o grande capital internacional e as frações de classe a ele diretamente associadas é a contradição principal que moveu (sobredeterminou) a luta de classes no Brasil. Há contradições profundas no interior da frente neodesenvolvimentista e mesmo no interior da grande burguesia interna, mas elas são tratadas, por essas frações, como secundárias (Boito Jr., 2012).

Para nós, interessa sobremaneira a posição de um setor importante da grande burguesia interna que é a indústria nacional. A pauta da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), as duas maiores entidades representativas desse setor, foi prontamente atendida pelo executivo durante os dois governos Lula. Uma suposta linha menos monetarista assumida para o Ministério da Fazenda, apoiada pela Fiesp, além de diversas outras indicações empíricas apontadas por Boito Jr. (2012), mostram a influência da indústria nas decisões do governo. O segundo mandato de Lula é, então, concluído com o desenho de um novo programa para a Educação Profissional e Técnica pra-

ticamente acabado: era o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), iniciado logo em 2011 na primeira gestão de Dilma Rousseff.

3. O PRONATEC como síntese neodesenvolvimentista

O Pronatec sintetizou os anseios de setores da grande burguesia interna brasileira ao ampliar os cursos de educação profissional, expandindo, interiorizando e democratizando a oferta, em relação com as demais políticas de distribuição de renda no país (Brasil, [2011]). Com aumento gradativo anualmente, a meta do programa foi ofertar mais de 11.900.000 vagas até 2018, considerando-se tanto os cursos técnicos quanto os de qualificação.

O que chama a atenção é a distribuição das matrículas segundo a esfera administrativa. O Sistema S, por meio do Senai, Senac, Senat e Senar, é responsável por 70% da expansão. O restante é dividido em 14% para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 6% para escolas públicas estaduais, 5% para instituições municipais e 5% escolas técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Em relação aos recursos investidos, a previsão de gastos até 2014 foi de 14 bilhões de reais (Brasil, 2013; 2014)

Como o programa prevê a concessão de bolsas de estudo e crédito educativo numa parceria entre governo e Sistema S, trata-se de aporte direto de recursos públicos para entidades sindicais administradas e organizadas para formar a mão de obra de setores específicos da grande burguesia interna. Lembremo-nos de que Sistema S é historicamente um sistema de formação técnica criado pela indústria e comércio nacional na década de 40, durante o primeiro surto desenvolvimentista do país.

Além disso, do total das matrículas previstas na primeira etapa do Pronatec, 29,7% concentram-se em currículos de cursos técnicos (nas formas concomitante, integrado ou subsequente) e 70,3% em cursos de qualificação, que possuem carga horária reduzida (60 a 300 horas) e não

habilitam para uma profissão (Brasil, 2013). A oferta mediante currículo integrado, reivindicação histórica das classes populares e fundamentado na perspectiva politécnica de educação, não é predominante: o crescimento nacional foi de 15% entre 2011 e 2012 e 13% entre 2012 e 2013, totalizando 338.390 matrículas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014), o que representa pouco mais de 20% de toda educação profissional.

O Pronatec é composto pelo Programa Bolsa-Formação, cujos mecanismos de concessão evidenciam a mudança de caráter imposta ao conjunto da política de educação profissional. Em primeiro lugar, consta, já na Lei nº 12.513/2011, que as transferências de recursos às instituições – que podem ser públicas, do Sistema S ou privadas – "[...] dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere [...]" (Brasil, [2011]), sendo exigida apenas a prestação de contas e devolução de recursos relativos a vagas não preenchidas. No caso de instituições privadas e do Sistema S, o pagamento "[...] será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições [...]" (Brasil, [2011])[6].

Ademais, os valores das bolsas por curso e dos recursos referentes à assistência estudantil (prevista para todas as modalidades da Bolsa-Formação, com exceção de cursos subsequentes de instituições privadas), além dos procedimentos para repasse dos recursos, todas essas questões são definidas pela Portaria MEC nº 168/2013 (Brasil, [2013a]). A falta de rigidez e de critérios nos repasses a instituições privadas, observada na Portaria, condiz com a fragilidade das determinações da Lei.

Segundo Relatório de Auditoria realizada na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) durante o ano de 2014, até maio daquele ano o Programa Bolsa-Formação foi responsável por mais de 3,1 milhões de matrículas em todo o território nacional (Brasil, 2015 *apud* Melo; Moura, 2016). A fonte apresenta as divisões dessa oferta em modalidades e entre as esferas ofertantes, conforme a Tabela 1 abaixo.

---

6 A redação foi dada pela Lei nº 12.816/2013 (Brasil, [2013b]). Inicialmente, a Lei que instituiu o PRONATEC não previa sequer instituições privadas, apenas as do Sistema S. A inclusão das instituições privadas (de ensino superior ou de EPTNM) foi prevista na Lei de 2013, que o fez acrescentando os artigos 6º-A, 6º-B, 6º-C e 6º-D à Lei nº 12.513/2011, todos versando sobre o Programa Bolsa-Formação. Cabe, ainda, destacar que a Lei não compreende as instituições do Sistema S nem como públicas, nem como privadas, mas pertencentes a uma categoria à parte.

Tabela 1 – Número de matrículas no Pronatec através do Programa Bolsa-Formação, por instituição ofertante e modalidade de EPT – 2011 a mai/2014

Instituição ofertante	Cursos de qualificação	Cursos Técnicos de Nível Médio	Total
Senai	978.189	173.792	1.151.981
Senac	781.633	78.995	860.628
Senat	133.058	247	133.305
Senar	82.313	-	82.313
Rede Privada	-	292.550	292.550
Rede Federal	425.482	21.831	447.313
Rede Estadual	99.038	54.277	153.315
Rede Municipal	-	462	462
Total geral	2.499.713	622.154	3.121.867

Fonte: Melo e Moura, 2016, p. 113.

Com exceção das Redes Municipais, que concentram uma parte muito pequena da oferta, em nenhum dos conjuntos de instituições ofertantes o número de matrículas em cursos técnicos supera a quantidade de matrículas em qualificação. Na Rede Federal, provavelmente por conta dos programas de assistência estudantil, o Programa Bolsa-Formação se destinou quase que exclusivamente aos cursos de curta duração, havendo concentração de 95% das matrículas nessa modalidade. De qualquer maneira, as matrículas na Rede Federal representaram pouco mais de 14% do Programa Bolsa-Formação até maio de 2014, ao passo que toda a esfera pública não chegou a concentrar nem 20% das matrículas no programa.

Se analisarmos a proporção público/privado apenas em relação aos cursos técnicos, o que poderia, talvez, amenizar a situação acima, o quadro é ainda mais discrepante. Apenas 12,3% das matrículas estiveram concentrados na rede pública, enquanto 87,7% foram feitas na rede privada e Sistema S. Essa parcela da oferta referente às instituições não públicas

divide-se em 12,7% ao Senac, 27,9% para o Senai e 47,0% às instituições privadas. Essa oferta é voltada para os cursos subsequentes.

O Sistema S concentrou, ainda, 71,4% do total de matrículas geradas pelo Programa Bolsa-Formação. Só o Senai foi responsável por mais da metade dessas matrículas, o que representa 36,9% de todo o programa. Apenas as matrículas em qualificação no Senai foram responsáveis por 31,3% do total de novas vagas entre 2011 e maio de 2014. Os dados evidenciam a legitimidade do Senai na disputa pela política educacional.

Ademais, fica evidente que o Programa Bolsa-Formação caracteriza-se por uma oferta em massa, cumprindo o objetivo do Pronatec de expansão da modalidade. Além disso, essa oferta se deu centrada nos cursos de qualificação (pouco mais de 80% do total) e em instituições do Sistema S (pouco mais de 71% do total).

Por outro lado, a expansão prevista é equivalente ao crescimento da modalidade no Brasil durante pelo menos seis décadas anteriores a 2011, o que reflete as reivindicações dos setores populares organizados que disputaram a frente neodesenvolvimentista. A aprovação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]), que possibilitou o currículo integrado e rompeu com a cisão obrigatória entre educação propedêutica e educação para o trabalho, que orientava a política de educação profissional no Brasil desde 1997, também foi um avanço significativo e um compromisso de candidatura assumido por Lula no seio das contradições da frente neodesenvolvimentista. Há elementos que nos permitem afirmar a natureza do Pronatec como a de um programa típico da correlação de forças que regeu a política brasileira nesse período.

4. Conclusões

O corpo teórico que procuramos aqui desenhar, com aportes da Ciência Política, nos permite uma visão de totalidade histórico-estrutural da conjuntura brasileira ao longo dos quatro primeiros governos do PT. Trata-se, assim, de um esforço interdisciplinar que contribui tanto para

uma investigação das políticas de educação profissional no Brasil quanto para um aprofundamento da análise da conjuntura do país.

O principal esforço consiste em, como destacamos, analisar as demandas das frações de classe que compõem essa correlação de forças e cotejar com o desenho das políticas educacionais. A distribuição dos cursos nas regiões do país, os cursos ofertados por setor da economia e a avaliação da implementação do programa em termos de incorporação da força de trabalho são questões que também devem ser tomadas em conta nesse esforço analítico, de modo a comprovar a tese de que o Pronatec representa interesses em disputa no seio do bloco no poder, hegemonizado pela fração interna da burguesia no período 2003-2016.

As análises que partem dessa perspectiva e buscam comparar realidades latino-americanas também podem fornecer importantes indicativos, recebendo aportes de produções acadêmicas que aprofundam a conjuntura internacional e as disputas de poder na América Latina.

Como mostram Marx e Engels em seus diversos estudos políticos, a dominância de uma classe social não pode ser verificada por aspectos puramente econômicos ou puramente políticos. Ou seja, uma política pública não é mero resultado da prevalência econômica de determinada matriz de desenvolvimento ou de determinada correlação de forças, tampouco implicação direta do comportamento-ação de sujeitos abstratos. Ao contrário, como mostra Poulantzas (1977):

> Em particular em uma formação capitalista [...] podemos ver nitidamente a distinção entre o *poder econômico*, o *poder político*, o *poder ideológico* etc., consoante a capacidade de uma classe para realizar os seus interesses relativamente autônomos em cada nível. Em outras palavras, as relações de poder não se situam unicamente ao nível político, da mesma maneira que os interesses de classe não se situam unicamente ao nível econômico. As relações entre estes diversos poderes [...] referem-se à articulação entre as diversas práticas – interesses – de classe que refletem, de um modo defasado, a articulação das diversas estruturas de uma formação social [...] (Poulantzas, 1977, p. 109).

A educação e, no caso em análise, o ensino médio e a educação profissional seguem sendo elementos de disputa. Desatar o "nó do ensino médio", como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), é uma tarefa cumprida ao nível da luta de classes, de modo que a análise dos avanços e retrocessos nesse sentido não deve estar centrada unicamente na aparência das transformações legislativas, mas nas disputas que caracterizam a instituição organizadora por excelência do poder político: o Estado.

Concluímos com uma observação de natureza metodológica, que diz respeito à forma de cotejar o conteúdo das políticas públicas com os conflitos de classe. Boito Jr. (2012) nos dá pistas para tal, ao mostrar que uma análise do bloco no poder vigente no capitalismo neoliberal brasileiro exige estabelecer quais são os segmentos econômicos organizados como frações de classe burguesa e, por outro lado, comparar as demandas desses setores com as medidas do governo: "Tal procedimento poderia nos dar um perfil claro do bloco no poder e de sua fração hegemônica" (Boito Jr., 2012, p. 74).

A observação é pertinente para o caso específico da educação profissional. Não se trata de um procedimento simples, já que, nesse âmbito, as demandas desses grupos estão contidas em intersecções entre os campos da educação, do trabalho e do desenvolvimento econômico e social. É necessário, ainda, que se delimite o que se compreende por "entidades representativas", esforço que pode encontrar contribuições nos próprios estudos de Poulantzas (1977) a respeito dos conceitos de luta política e luta econômica de classes, ação aberta e declarada de um grupo social e organização de classe.

Para nós, é claro que as federações e confederações que reúnem representantes de frações burguesas – como a Fiesp, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Câmara da Indústria da Construção Civil (CBIC), Sistema S, entre outras – são entidades importantes que possuem um conjunto de agendas propositivas para a educação. No que diz respeito às classes populares, os movimentos sociais e o movimento sindical possuem também suas formulações e reivindicações próprias no que diz respeito à formação de trabalhadores

e travam as disputas que lhe são possíveis na formulação das políticas. A questão para a qual chamamos atenção é a necessidade de se comparar todas essas reivindicações com o conteúdo das políticas em curso propostas pelo Estado brasileiro.

O "percurso histórico controvertido" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) que caracterizou as políticas de educação profissional desde o início do primeiro governo Lula no Brasil, em 2003 parece acompanhar as contradições presentes no seio do bloco no poder. Obviamente, não se trata de um movimento de ação/reflexão, através do qual as políticas são geradas mecanicamente segundo algum tipo de desenho de perde-ganha entre as forças que disputam o bloco; a própria caracterização da conjuntura que expusemos anteriormente possui suas inúmeras contradições e reconfigurações, de modo a, por exemplo, não excluir por completo as frações burguesas diretamente ligadas ao capital financeiro da frente neodesenvolvimentista ou possibilitar aproximações da burguesia interna com a frente de oposição. O que apontamos aqui são, antes, características gerais que podem ser também encontradas no conjunto das políticas públicas que tocam na questão nevrálgica da formação da classe trabalhadora.

Referências

BOITO JR., Armando. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. *In:* ALIAGA, Luciana; AMORIM, Henrique; MARCELINO, Paula (org.) **Marxismo:** teoria, história e política. São Paulo: Alameda, 2011.

BOITO JR., Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. *In*: BOITO JR., Armando; GALVÃO, Andréia (org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. Brasília, DF: Presidência da

República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), [2013a]. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1347/portaria-mec-n-168. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**: novas oportunidades de acesso ao Ensino Técnico e Profissional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=124221&tp=1. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2013b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12816.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 18 abr. 2025.

CECEÑA, Ana Esther. América Latina en la geopolítica del poder. **Alternatives Sud**, Paris, v. 10, n. 1, p. 35-54, 2003.

CODATO, Adriano. Poulantzas 1, 2 e 3. *In*: CODATO, Adriano; PERISSINOTTO, Renato. **Marxismo como ciência social**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política educacional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e sociedade**: revista de ciência da educação, Campinas, v. 26, n. especial 92, p. 1087-1114, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, ano 32, v. 6, p. 103-119, 2016.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Empresariamento da educação: apontamentos sobre a ideologia neoliberal do empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia como obstáculos à formação integral na educação profissional e tecnológica[1]

Hemerson Moura
Domingos Leite Lima Filho

Introdução

Este trabalho é parte de um conjunto de investigações no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação

[1] A primeira versão desse artigo foi apresentada no *X Simpósio Nacional de Ciência, Tecnologia e Sociedade* – realizado em Maceió - AL no mês de outubro de 2023 – e posteriormente publicada nos anais do referido evento. A versão em tela foi revista e ampliada. O texto discute resultados parciais de investigações em curso no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET-UTFPR) que contam com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), na forma de licença integral do primeiro autor para qualificação em nível de doutorado; e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), na forma de bolsa de doutorado, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na forma de auxílio financeiro à pesquisa *Concepções de trabalho, tecnologia e formação no novo Ensino Médio: a Formação Técnica e Profissional*.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p99-121

e Tecnologia (GETET) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Especificamente no artigo em tela, apresentamos um fragmento das análises que temos realizado a partir da investigação do processo de empresariamento da EPT no contexto da contrarreforma do Ensino Médio iniciada em 2016, com a edição da Medida Provisória nº 746 (Brasil, [2016]).

Nosso entendimento de que a EPT segue sendo um caminho promissor como travessia rumo à formação humana integral, sobretudo na experiência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante, apenas IFs), direciona nossa análise para essa modalidade educacional nessas instituições.

Nesse sentido, nosso principal objetivo é apresentar uma análise crítica de dois dos vários mecanismos por meio dos quais tem se processado o empresariamento da EPT dos IFs, a saber, a ideologia neoliberal do empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia. Para tanto, guiamo-nos pelas contribuições teórico-conceituais advindas da tradição marxista e do campo de estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (campo CTS).

Excetuando-se essa introdução e as considerações finais, dividimos o texto basicamente em cinco seções. Nas duas primeiras seções, apresentamos sinteticamente o método, os procedimentos de pesquisa e a materialidade a partir dos quais abordamos a nossa problemática. Nas três seções seguintes, apresentamos e discutimos alguns dos resultados da nossa investigação.

Método e procedimentos de pesquisa

Coadunamos com a concepção da tradição marxista de que em pesquisa social método e teoria são inextricáveis. Isso não significa que não podemos e não devamos fazer uso de diferentes instrumentos e técnicas de pesquisa, como por exemplo aqueles legitimados pelas ciências sociais.

Contudo, dada a nossa filiação teórica à essa tradição, o nosso método não poderia ser outro senão o Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

Na perspectiva do MHD, o caminho para a investigação não é construído de forma apriorística, com categorias, técnicas e instrumentos de pesquisa descolados da concretude da realidade (Paulo Netto, 2011). Aliás, isso está de acordo até mesmo com o pensamento de especialistas em metodologia da pesquisa social sabidamente não marxistas como Flick (2009) e Gil (2008).

Nesse sentido, considerando as sucessivas aproximações do objeto que temos realizado, para este estudo optamos metodologicamente por uma abordagem qualitativa a partir da utilização de fontes bibliográficas e documentais, buscando na materialidade de algumas práticas desenvolvidas no interior dos Institutos Federais parte do substrato para nossas reflexões.

Trabalhamos fundamentalmente com documentos de acesso e domínio público, pois, como sabemos, eticamente eles estão abertos à análise, exatamente por pertencerem ao espaço público, por terem sido tornados públicos ou por poderem ser legalmente acessados.

Os dados da pesquisa têm sido coletados via internet, fazendo com que nosso estudo ganhe contornos de uma "pesquisa qualitativa online" (Flick, 2009, 2013).

Empreendedorismo e fetichismo da tecnologia na EPT dos IFs: materialidade de uma intrincada relação

Apesar dos resultados aqui apresentados estarem essencialmente relacionados à etapa da pesquisa em que nossa prioridade foram as fontes bibliográficas, realizamos visitas exploratórias aos sites dos 38 IFs existentes no Brasil a fim de identificar práticas institucionais relacionadas ao empreendedorismo. Utilizamo-nos do motor de busca dos próprios sites para filtrar essas práticas a partir do uso do termo "empreendedorismo".

A primeira constatação foi a de que hoje grande parte do funcionamento dos IFs ocorre em torno do empreendedorismo, quase sempre atrelado de forma automática à noção de inovação que, por sua vez, se separa por uma linha muito tênue do fetichismo da tecnologia e comumente descamba nele.

Pode-se alegar que não é para menos que os IFs deem tanta atenção ao empreendedorismo, visto que a Lei nº 11.892/2008 – que, além de ter instituído a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criou os IFs – prevê, em seu Art. 6º, inciso VIII, que uma das finalidades dessas instituições é justamente "realizar e estimular [...] o empreendedorismo [....]" (Brasil, [2008a]).

Todavia, essa alegação pode ser facilmente contestada pelo fato do mesmo Art. 6º possuir ao todo nove incisos que listam outras finalidades para essas instituições. No próprio inciso VIII convive com o empreendedorismo, lado a lado, o cooperativismo. Nada mais contraditório, pelo menos se localizarmos as origens do cooperativismo nas lutas da classe trabalhadora e se considerarmos sua vinculação com o atual movimento da Economia Solidária (Singer, 2002; Gaiger, 2013).

Para uma comparação ilustrativa, inserimos o termo "cooperativismo" no mesmo motor de busca de cada um dos sites dos IFs por meio do qual pesquisamos "empreendedorismo". Enquanto a pesquisa com o último termo retornou resultados quase sempre aos milhares, os resultados com o uso do primeiro termo, na maioria dos casos, não ultrapassam as centenas, não chegando, às vezes, sequer a mais do que algumas dezenas.

Por exemplo, no site do Instituto Federal do Ceará (IFCE), segundo ele próprio o maior do Brasil "em número de matrículas"[2], o uso do termo "empreendedorismo" na busca retornou 3.593 resultados, enquanto que "cooperativismo" ofereceu 916 retornos.

Ao somarmos esses números e transformá-los em porcentagem constatamos, para fins comparativos, que de um total de 4.509 resultados para os dois termos, "empreendedorismo" aparece em 74,6% dos retornos do site do IFCE, enquanto "cooperativismo" fica com os outros 25,4%.

[4] Cf. https://ifce.edu.br/noticias/noticias-de-destaque/ifce-lidera-numero-de-matriculas-em-curso-da-rede-federal.

No site do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), também segundo ele próprio "o melhor [...] do País pela sexta vez consecutiva" (IFSC [...], 2023), os resultados são proporcionalmente ainda mais discrepantes do que no IFCE. No IFSC, foram 847 resultados para "empreendedorismo" contra 77 registros para "cooperativismo".

Realizando a mesma operação anterior de transformar os números em porcentagem, temos um total de 924 registros no site do IFSC para ambos os termos, sendo 9% dos resultados para "cooperativismo" e inacreditáveis 91% para "empreendedorismo".

A propósito, esse mesmo IFSC se orgulha em ser "referência no incentivo ao empreendedorismo e ações inovadoras em Santa Catarina", relaciona empreendedorismo a *startups* e comemora o fato de ter em 18 dos seus 21 cursos de bacharelado "matérias sobre empreendedorismo" (Braga; Moizéis, 2019).

Essa realidade do IFCE e do IFSC se repete com assustadora frequência em todos os IFs do país, onde grande parte da vida institucional é conduzida em função da noção de empreendedorismo. Em todos eles, constatamos incontáveis núcleos, programas, projetos, parcerias e parceiros, disciplinas, cursos, feiras, palestras, formas variadas de fomento e outras ações e práticas das mais diversas que toma o empreendedorismo quase como o fundamento e a meta de toda a concepção educacional que deve reger essas instituições.

Sem exceções, os IFs e grande parte dos seus servidores estão determinados a empunhar a "bandeira" do empreendedorismo[3], claro, de forma sempre intrincada a uma noção de inovação assentada no fetiche da tecnologia.

Empresariamento da educação no marco do neoliberalismo

Seguindo o método materialista histórico-dialético, na nossa pesquisa, a apreensão dos mecanismos que compõem a dinâmica do empre-

[5] Uma tarefa que se impõe como continuidade da pesquisa em etapas futuras é investigar o quanto a força discursiva oficial da "bandeira do empreendedorismo" nos IFs se transforma efetivamente em prática material nas ações e programas de formação desenvolvidos por estas instituições.

sariamento da educação tem sido realizada no movimento concreto das relações sociais do modo de produção capitalista, em especial na sua forma contemporânea.

Isso implica reconhecer inicialmente a crise estrutural do capital (Mészáros, 2000, 2011) e seu consequente processo de reformas econômicas, políticas, culturais e sociais sustentadas pela doutrina neoliberal que ganharam força mundialmente a partir da década de 1970 (Apple, 2005; Freitas, 2018; Harvey, 2008; Lombardi, 2016).

Conforme sintetiza o sociólogo Ricardo Antunes, nesse período "o capital implementou um processo de reestruturação em escala global, visando tanto a recuperação do seu padrão de acumulação, quanto procurando repor a *hegemonia* que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo" (Antunes, 2009, p. 233, grifo nosso).

A questão da hegemonia[4] é um aspecto particularmente importante da virada neoliberal porque diz respeito ao reposicionamento das elites econômicas para promover mudanças estratégicas na forma de se organizar e atuar politicamente. Portanto, estamos a falar sobre luta de classes.

Exigia-se, naquela quadra histórica, uma engenharia social burguesa mais sofisticada para que fosse possível "educar o consenso", sedimentando no senso comum as ideologias neoliberais por meio da atuação de numerosas organizações empresariais já existentes e da criação de tantas outras (Harvey, 2008; Neves, 2005).

Isso inclui, por exemplo, importantes organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tiveram e ainda têm uma atuação preponderante para difundir o ideário neoliberal (Leher, 1999; Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

No Brasil, não é coincidência as incontáveis organizações (registradas como "Instituto" ou "Fundação") criadas e/ou fortalecidas nos últi-

[6] Dado o espaço limitado desse trabalho, esperamos que nosso referencial teórico-conceitual indique que em hipótese alguma colocar os holofotes sobre a questão da hegemonia significa negligenciar as transformações ocorridas no trabalho e na base material das sociedades, sobretudo a partir da assim chamada reestruturação produtiva toyotista. Essas transformações representam, a nosso juízo, a pedra fundamental sobre a qual vem sendo erguido o edifício do neoliberalismo nos últimos 50 anos.

mos 25 anos com a incumbência de atuar sobre a educação a partir dos interesses econômicos, políticos e ideológicos dos seus fundadores e/ou financiadores[5].

Recorde-se que por aqui o recrudescimento do neoliberalismo se deu justamente da segunda metade da década de 1990 em diante, durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando os institutos e fundações empresariais encontraram terreno fértil para se proliferar.

Leituras gramscianas da problemática envolvendo a ação de organizações empresariais que atuam na educação as classificam como aparelhos privados de hegemonia (APH) da burguesia que, no desenrolar da luta de classes, se movem não apenas por interesses econômicos, mas também para legitimar culturalmente os valores, crenças e ideias das classes sociais e frações de classe que elas representam, de modo a forjar o consentimento do conjunto da sociedade para o seu projeto neoliberal de escola e de sociedade (Fontes, 2010, 2018; Hoeveler, 2019; Mendonça, 2014).

Com efeito, as transformações sociais advindas com a crise estrutural do capital nos trouxeram a um momento histórico em que uma "nova razão do mundo", a *racionalidade* neoliberal, vai nos sendo imposta, visando, em última instância, conformar absolutamente todas as dimensões da vida humana à sociabilidade do capital, sendo a empresa capitalista o seu modelo mais bem acabado (Dardot; Laval, 2016).

Trata-se de um fenômeno com tendências à estruturação e organização não somente daquilo o que fazem os governantes, como também do modo de agir dos governados e que tem por característica principal a propagação ilimitada da concorrência como norma de conduta e da empresa capitalista como modelo para a subjetividade de todo e qualquer ser humano (Dardot; Laval, 2016)[6].

---

7 A bibliografia existente sobre a atuação dessas organizações já é bastante numerosa e significativa. Conferir, por exemplo, os trabalhos dos grupos de pesquisa Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/UFRJ) e Laboratório de Investigação Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ), bem como da Rede Nacional EMPesquisa (Unicamp/UFPR). Uma breve amostra do poder de algumas dessas organizações pode ser encontrada em Martins; Krawczyk (2018); Pereira; Evangelista (2019); Brito; Marins (2020); Lamosa (2020); Tarlau; Moeller (2020).

8 Utilizamos essa obra por entender que os autores discutem certos aspectos do neoliberalismo sobre os

Cimentada socialmente através de diferentes mecanismos que solapam a formação humana integral, a razão neoliberal tem sido percebida e estudada no campo educacional brasileiro dentro de um processo denominado por diversas autoras e autores de empresariamento da educação.[7]

Na nossa pesquisa, o arcabouço teórico-conceitual mais sistemático que até aqui tem nos possibilitado compreender o empresariamento desde uma perspectiva do MHD é o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo*, elaborado pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na interlocução com a produção acadêmica do campo de estudos Trabalho-Educação (Motta; Andrade, 2020a, 2020b; Andrade; Motta, 2022, 2023)[8].

O conceito do Colemarx agrega ferramentas teóricas da "teoria do valor-trabalho de Marx", da Teoria do Estado Ampliado (incluindo as noções de aparelho privado de hegemonia e intelectual orgânico) do filósofo Antonio Gramsci e dos conceitos de "capitalismo dependente", do sociólogo Florestan Fernandes, e "empresariamento de novo tipo", da historiadora Virgínia Fontes. (Motta; Andrade, 2020a, 2020b).

Combinando dialeticamente os elementos da estrutura e dinâmica do empresariamento, depreende-se a ocorrência de três processos simultâneos, considerados como dimensões centrais para a demarcação desse arcabouço:

---

quais outros teóricos não se debruçam, tais como os mecanismos por meio dos quais o neoliberalismo tem se solidificado em indivíduos e instituições. Com eles conseguimos compreender, por exemplo, por que a mentalidade empresarial, a despeito de sua incompatibilidade com o serviço público, tem inundado as práticas institucionais dos próprios servidores públicos. Entretanto, registre-se que adotarmos parte da sua interpretação não significa alinhamento integral, tampouco incondicional, a ela. Por outro lado, discutir nossas divergências com os autores seguramente extrapolam os limites e objetivo desse trabalho.

9 Para trabalhos no Brasil que abordam o empresariamento da educação, recomendamos ao menos dois dossiês de periódicos nacionais: o da *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* (Motta; Evangelista; Castelo, 2021), com o título "Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil", cuja autoria dos 18 artigos envolve 36 diferentes pesquisadoras/es; e o da *Revista Trabalho Necessário* (Silva, 2022), intitulado "O empresariamento da educação e o Estado-educador", que totaliza 25 artigos e envolve 41 pesquisadoras/es.

8 No atual estágio da nossa pesquisa de doutorado temos analisado em profundidade os elementos característicos do conceito de empresariamento da educação na pesquisa educacional brasileira, problemática que abordamos, de maneira introdutória, em Moura e Lima Filho (2024). Nossa expectativa é de que o resultado final dessa investigação seja publicizado em 2026.

> [...] a *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a *mercadorização* (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a *subsunção da educação ao empresariado* (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada) (Motta; Andrade, 2020a, p. 4).

Como enfatizam Motta e Andrade (2020a), no capitalismo contemporâneo de corte neoliberal, as duas primeiras dimensões se associam dialeticamente com a incidência político-ideológica do empresariado sobre a educação através dos seus APH. O objetivo último é conformar todo o complexo educacional à sociabilidade do capital prescrita pela razão neoliberal.

Nesse sentido, o processo de neoliberalização da escola não é um fenômeno espontâneo, tampouco obra do acaso, mas uma consequência da subsunção da educação ao empresariado (Motta; Andrade, 2020a, 2020b).

Ao assumir a direção moral e intelectual, a burguesia e seus prepostos constroem metodicamente, no seio da sociedade civil, o consentimento para que sua visão de mundo e seu projeto educacional e societário prevaleçam.

A clássica privatização da educação escolar, que visava basicamente o lucro com a venda de serviços e/ou produtos educacionais, passa a conviver com a incidência político-ideológica dos APHs da burguesia para que todos os aspectos da escola se fundamentem exatamente na mesma lógica da empresa capitalista, que tem na competição a sua principal norma de conduta.

Como bem observou o professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 114), antecipando parte da nossa crítica ao empresariamento da educação, "o problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma [bastante!] inadequado para a educação".

O potencial da EPT dos IFs para a formação humana integral

Não há dúvidas de que o processo de empresariamento ao qual nos referimos nesse trabalho se configura como um fenômeno generalizado na educação escolar e por isso atinge a todos os níveis e modalidades educacionais, sem exceção. Todavia, nossa preocupação específica com a EPT, sobretudo aquela praticada na RFEPCT, e mais especificamente nos IFs, guarda relação com o nosso entendimento de que

> mesmo nos marcos limitados da sociedade capitalista dependente e excludente que caracterizam o Brasil, mas considerando que a transformação social se faz junto com a transformação das próprias circunstâncias, os institutos federais se constituem num espaço de resistência e *podem reunir as possibilidades* para a construção de um ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica, que tenha como referência e perspectiva a formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, podendo contribuir como germe na construção de uma travessia para uma nova realidade educacional e social no país (Lima Filho, 2023, p. 40, grifo nosso).

Em que pese serem apenas uma *possibilidade*, os IFs convivem com uma constante ameaça mortífera imposta justamente pelo processo que aqui nomeamos de empresariamento da educação.

Produções que atualizam o estado da arte da EPT no Brasil demonstram que nas últimas duas décadas essa modalidade educacional ganhou espaço na agenda de agências multilaterais e tem sido propagandeada por setores do empresariado como solução para vários problemas sociais, dentre eles, o desemprego crônico (Santos; Lima Filho; Novaes, 2021; Lima Filho; Santos; Novaes, 2023).

Esse renovado interesse das elites capitalistas sobre a EPT deixa suas evidências por toda parte. A Reforma do Ensino Médio (REM) operada via Lei nº 13.415 (Brasil, [2017]) – que tem induzido uma reforma da EPT brasileira com fortes consequências sobre a RFEPCT (Pelissari, 2023) – sem dúvidas é a mais forte delas, especialmente quando se observa o

entusiasmo com que a EPT dentro da REM é tratada por alguns APHs da burguesia como o Movimento Brasil Competitivo (MBC, [2022]) e o Itaú Educação e Trabalho (IET, [2023?]).[9]

No que tange especificamente à EPT ofertada nas instituições da RFEPCT, somos partícipes da histórica luta que vem sendo travada em torno da concepção filosófica e política de educação a ser praticada nesses espaços. Ademais, estamos de acordo com Possamai e Silva (2022) quanto ao fato da Rede Federal, sobretudo na sua vocação para o Ensino Médio Integrado, possuir a mais bem elaborada proposta para a formação das juventudes brasileiras.

Apesar do quadro geral de desmonte e precarização da escola pública em que nos encontramos, agravado pela REM, vale lembrar que a EPT dos IFs, com todas as suas contradições, é fruto da luta de décadas contra as forças do capital para interromper, especialmente no ensino médio, nossa histórica dualidade educacional calcada no falso dilema "formação propedêutica ou preparação para o trabalho?" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Ademais, hoje essas instituições gozam de reconhecimento nacional pela capilaridade e qualidade da sua rede, que dispõe de uma infraestrutura mais próxima do ideal e de um corpo técnico e docente em condições dignas de trabalho, carreira e salários.

Ainda que de maneira insatisfatória, a experiência dos IFs demonstra concretamente, tanto a falsidade do dilema "formação geral *versus* formação específica", quanto que essas instituições estão alguns passos à frente rumo a uma concepção de formação humana integral que, nos dizeres de Marx (2017, p. 554), conjugue "trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões".

Nesta concepção educacional, de base marxiana, se afirma

[9] Este último, aliás, antes chamado de Itaú BBA, não apenas registra sua atuação desde 2013 na realização da REM, como declara, sem constrangimento, que em 2020 se consolidou como organização para incidir exclusivamente sobre as políticas de EPT brasileiras (IET, [2023?]).

> a importância da totalidade, historicidade e integração dos conhecimentos, de sua compreensão como unidade, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, entre teoria e prática (Lima Filho, 2023, p. 39).

Isso implica a junção harmônica entre educação intelectual, física e politécnica ou tecnológica[10] (Marx, 1982; Moura; Lima Filho; Silva, 2015) e "abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]", historicamente obstruídos "pela cisão em classes sociais antagônicas e pela exploração de uma classe sobre as demais" (Frigotto, 2012a, p. 267-268).

Embora as razões expostas acima nos levem a vislumbrar na experiência da EPT dos IFs um efetivo potencial de contribuir na travessia rumo a uma escola em que a formação omnilateral (Frigotto, 2012a) seja o horizonte, o trabalho – na sua dimensão ontológica – seja o princípio educativo (Frigotto; Ciavatta, 2012) e o ensino politécnico (Frigotto, 2012b) seja a prática educacional, tais razões, sozinhas, são insuficientes.

Como qualquer outra escola inscrita numa sociedade capitalista, os IFs não apenas são permeáveis ao empresariamento da educação como de fato, com suas atuais práticas institucionais, têm lubrificado alguns dos mecanismos por meio dos quais esse empresariamento se processa, notadamente o empreendedorismo e o fetichismo da tecnologia.

Tais mecanismos, ao tempo em que favorecem a conformação da escola e seus agentes aos preceitos da razão neoliberal, solapam, por consequência, qualquer possibilidade de um projeto educacional que realmente represente os interesses da classe trabalhadora e tenha a formação humana integral como horizonte.

---

[10] Existe um profícuo debate entre Nosella (2007) e Saviani (2007) a respeito do uso do termo "tecnológico" ou "politécnico" – bem como suas variações – para se referir à concepção educacional defendida por Marx/Engels e a tradição marxista. Aqui, quando em referência à concepção dessa tradição, tomamo-los como sinônimos. Em Frigotto (2012b) também se encontra menção a esse debate. A propósito, talvez um caminho promissor seja começar por disputar o sentido do termo "tecnológico" incorporado definitivamente à educação profissional brasileira a partir da Lei nº 11.741 (Brasil, [2008b]), de modo a superar seu uso corriqueiro, que o relaciona a certas áreas do conhecimento, pela concepção da tradição marxista.

A incompatibilidade entre formação humana integral e o par empreendedorismo-fetichismo da tecnologia

A história registra que a ideia de empreendedorismo está umbilicalmente ligada ao pensamento liberal do século XVIII na importância atribuída ao papel do empreendedor. Porém, seu sentido contemporâneo começou a ser delineado no marco da crise estrutural do capital nas últimas décadas do século XX.

Moldado num neoschumpeterismo pelas mãos de ideólogos neoliberais austro-estadunidenses como Peter Drucker (1909-2005), que anunciou o advento da nova sociedade de empreendedores e deu à figura do empreendedor-inovador uma conotação notadamente apologética, o sentido contemporâneo de empreendedorismo tornou-se rapidamente um dos elementos da vulgata gerencial (Dardot; Laval, 2016).

Como resultado de várias linhas do pensamento de diferentes intelectuais neoliberais, por isso classificado aqui como uma ideologia neoliberal, o empreendedorismo faz parte da essência do neoliberalismo e pode ser caracterizado, grosso modo, por ter o indivíduo empreendedor (o neossujeito) como seu sujeito referencial e pela ênfase dada à ação individual, ao processo de mercado e à concorrência generalizada, sobretudo entre indivíduos (Dardot; Laval, 2016).

Segundo a racionalidade neoliberal, esse neossujeito que encarna a sociabilidade do capital deve ser uma espécie de "empresa de si mesmo". Em linha com as atuais relações sociais de produção, isso significa ser flexível, adaptável, resiliente e disciplinador de si mesmo para o trabalho. Significa se responsabilizar individualmente e exclusivamente pela sua sobrevivência, formação, sucesso ou insucesso na vida social e profissional. Significa cultivar os valores mercantis do individualismo e do consumismo, aceitando o jogo neoliberal da competição generalizada ao ponto de o próprio indivíduo explicar e justificar a posição socioeconômica que ocupa pelo merecimento em função do que fez ou deixou de fazer, isto é, segundo os critérios de um sistema supostamente meritócratico.

Nas palavras do professor e pesquisador do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais Tiago Fávaro de Oliveira, em uma das conclusões do seu estudo sobre a expansão do discurso empreendedor na educação básica,

> [...] não é exagero dizer que o empreendedorismo potencializa a alienação, aprofundando a fetichização da exploração ao ocultar do trabalhador a figura do patrão. Em outras palavras: é um mecanismo que mascara a exploração, estimula o trabalho intenso, oculta as causas sociais da desigualdade e ainda compromete a formação de uma organização social capaz de resistir aos ataques e ameaças do capital sobre o trabalho e os trabalhadores (Oliveira, 2023, p. 21).

Como se vê, na educação escolar, dado os seus efeitos deletérios, o empreendedorismo[11] já enseja conclusões como a acima referenciada. O que nos leva a crer que sozinha essa ideologia já seria um grande obstáculo à formação humana integral.

Porém, a questão se complexifica justamente pelo "espírito inovacionista" do discurso do empreendedorismo, que prega que o indivíduo empreendedor deve ser inventivo, inovar tecnologicamente, seja criando novas tecnologias – geralmente reduzidas a dispositivos eletroeletrônicos – ou "fazendo bom uso" das já existentes.

O problema com esse "espírito inovacionista" é que ele frequentemente se sustenta numa abordagem fetichista da tecnologia já bastante criticada por vários autores do campo CTS inspirados no debate de Marx acerca do fetichismo da mercadoria (Novaes; Dagnino, 2004; Lima Filho; Queluz, 2005; Dagnino, 2008; Lima Filho, 2010; Feenberg, 2010, 2019).

Na concepção marxiana, o fetichismo emerge quando as relações sociais entre nós, seres humanos, passam a assumir "a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (Marx, 2017, p. 147-148). É como se os produtos da mão humana, como o são os objetos tecnológicos, parecessem

[11] Para aprofundamento no debate sobre empreendedorismo, além dos já referenciados Dardot e Laval (2016), sobretudo o capítulo 4 dessa obra, recomendamos ainda o dossiê da Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar (Costa; Leite; Lindôso, 2021), sugestivamente intitulado de Alternativas Infernais: uma análise sociológica do Empreendedorismo. Para trabalhos diretamente focados na educação, ver Castro; Gawryszewski; Dias (2022) e Oliveira (2023).

dotados de vida própria e fossem independentes para travar relações entre si e com os próprios seres humanos, o que nos remete exatamente a um processo de ocultamento das relações sociais – e de todas as suas implicações – por trás dos artefatos.

Nesse sentido, podemos conceituar de forma sumária o fetichismo da tecnologia como "a atribuição de certas qualidades ou características aos objetos materiais pelas relações sociais dominantes e que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente [...]" (Lima Filho, 2010, p. 88).

A consequência mais imediata disso é fazer com que a tecnologia, que é uma construção histórico-social, seja reduzida a objetos vistos por nós (ou a nós apresentados) como neutros, a-históricos e submetidos a valores estritamente técnicos. Assim, tal como na mercadoria, o fetichismo da tecnologia tende, dentre outras coisas, a obscurecer as relações de classe que acabam sendo diluídas na técnica (Novaes; Dagnino, 2004; Lima Filho, 2010).

A despeito desse tipo de abordagem não ser uma prerrogativa capitalista, o fetichismo da tecnologia justaposto à ideologia do empreendedorismo compõe um alienante par perfeito à serviço da razão neoliberal no processo de empresariamento da educação.

Um bom exemplo da atuação desse par pode ser constatado na maior parte das práticas educacionais envolvendo empreendedorismo e *marketing* digital que hoje abarrotam os IFs e tantas outras instituições educacionais Brasil afora.

Nessas incontáveis práticas, a tônica – ao contrário de favorecer uma compreensão historicizada e totalizante das relações sociais que possibilite a emancipação de todos os sentidos humanos – quase sempre é a de criar um sujeito empresarial que não duvide que artefatos existem fundamentalmente para lhe servir, melhorar a sua vida e/ou lhe oferecer mais uma oportunidade a ser agarrada, claro, se tal indivíduo tiver "espírito inventivo" e for um "bom empreendedor".

Da forma como se apresenta nos IFs, o empreendedorismo, aliado às tecnologias, supostamente seria a solução para o desemprego crônico, para

a sempre crescente precariedade do mundo do trabalho contemporâneo que assola a classe trabalhadora e até mesmo para toda sorte de desigualdades sociais.

Em tempos de plataformização do trabalho, práticas educacionais pautadas no par empreendedorismo-fetichismo da tecnologia prestam serviço às classes dominantes na medida em que obliteram as iníquas e degradantes relações sociais de produção intrínsecas ao modo de produção capitalista.

Afinal, num mundo tomado pelo crescente desemprego, precarização do trabalho, exploração e pauperização da classe trabalhadora, concentração de riqueza, renda e privilégios, enfim, pela galopante desigualdade de classe, nada mais conveniente do que modelar a subjetividade humana de modo que os próprios indivíduos culpabilizem a si mesmos pela exploração da qual são as principais vítimas ao invés de colocarem em suspeição o sistema do capital.

Como parte do ideário neoliberal que atua como mecanismo para levar à cabo o processo de empresariamento da educação, as práticas educacionais que se pautam pela perspectiva do par empreendedorismo-fetichismo da tecnologia são nitidamente incompatíveis e inconciliáveis com a perspectiva do desenvolvimento humano omnilateral, pois, enquanto a primeira perspectiva se assenta num processo formativo que conforma os indivíduos à sociabilidade e ao sistema do capital, legitimando-o e justificando-o, a segunda, antagonicamente, deve promover a liberação de todos os sentidos humanos do julgo do capital, desvelando e desmantelando os mecanismos de dominação historicamente criados e mobilizados pelas classes dominantes.

Considerações Finais

Nesse trabalho, tomamos a EPT dos IFs como experiência concreta de prática educacional que pode contribuir na travessia rumo à perspectiva da formação omnilateral ao tempo em que argumentamos acerca da incom-

patibilidade entre essa perspectiva e os princípios subjacentes à ideologia neoliberal do empreendedorismo associado ao fetichismo da tecnologia.

Concluímos que os mecanismos supracitados se apresentam, de forma intrincada, como dois importantes pilares do empresariamento da educação que obliteram a formação humana integral, de modo que devem ser tomados como verdadeiros obstáculos à implementação de qualquer prática educacional que objetive e tenha por referência o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões que constituem o ser humano, o que nos impõe a tarefa de enfrentar esses mecanismos, disputando com as classes dominantes, dentre e fora da escola, o projeto de educação e de sociedade que de fato interessa à classe trabalhadora.

Referências

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-27, maio/ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290/32432. Acesso em: 2 abr. 2025.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. "Não pense em crise, trabalhe": o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-21, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57573/34062. Acesso em: 2 abr. 2025.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRAGA, Graziela; MOIZÉIS, Rodrigo. IFSC é referência no incentivo ao empreendedorismo e ações inovadoras em Santa Catarina. **Instituto Federal Santa Catarina**, 20 fev. 2019. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/web/noticias/w/ifsc-e-referencia-no-incentivo-ao-empreendedorismo-e-acoes-inovadoras-em-santa-catarina?p_l_back_url=%2Fsearch%3Fq%3Dempreendedorismo. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

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, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77558. Acesso em: 2 abr. 2025.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-25, maio/ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456. Acesso em: 2 abr. 2025.

COSTA, Henrique; LEITE, Márcia de Paula; LINDÔSO, Raquel Oliveira (org.). **Contemporânea**: revista de sociologia da UFSCar. São Carlos: DS; PPGS-UFSCar, v. 11, n. 3, set./dez. 2021. Dossiê alternativas infernais: uma análise sociológica do empreendedorismo. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/issue/view/33. Acesso em: 24 out. 2025.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

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

FEENBERG, Andrew. Racionalização democrática: tecnologia, poder e liberdade. *In*: FEENBERG, Andrew. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. Vila Nova de Gaia: Inovatec, 2019. p. 29-62.

FEENBERG, Andrew. Do Essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada. *In*: NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010. p. 205-251.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes?. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 31, p. 217-232, 2. sem. 2018. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/09_Virginia-Fontes.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 267-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Gaudêncio; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GAIGER, Luiz Inácio. A economia solidária e a revitalização do paradigma cooperativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 211-228, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/MRR5qdXQ7q6DHZLH3VnMVLN/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HOEVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792. Acesso em: 2 abr. 2025.

IFSC é o melhor instituto federal do País pela sexta vez. **Instituto Federal Santa Catarina**, 29 mar. 2023. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/web/noticias/w/ifsc-e-o-melhor-instituto-federal-do-pais-pela-sexta-vez. Acesso em: 24 out. 2025.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (IET). **Iniciativas**. [2023?]. Disponível em: https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/. Acesso em: 23 set. 2023.

LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra Sem Amos, 2020.

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

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação?: A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, ed. 3, artigo 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/. Acesso em: 2 abr. 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite. As inter-relações trabalho, tecnologia e cultura: bases para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. v. 2. p. 25-47.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A "era tecnológica" entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. especial 38, p. 83-92, ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639752/7317. Acesso em: 2 abr. 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2005. Disponível em: https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71. Acesso em: 2 abr. 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. v. 2.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 61-93.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/rpe/v31n1/v31n1a02.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro I.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório:** as diferentes questões. Lisboa: Avante, 1982.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o marxismo**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014. Disponível em: https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/35. Acesso em: 2 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2000. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, p. 1-13, 2020a. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e224423.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 64-86, jan./jun. 2020b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/54751/35220. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 1-8, abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44475. Acesso em: 24 out. 2025.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOURA, Hemerson; LIMA FILHO, Domingos Leite. O estatuto do termo "empresariamento" na pesquisa educacional brasileira: breves notas para um debate no campo trabalho-educação. *In*: INTERCRÍTICA – INTERCÂMBIO NACIONAL DOS NÚCLEOS DE PESQUISA EM TRABALHO E EDUCAÇÃO, 6., 2024, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Anped, 2024. p. 146-151.

MOVIMENTO BRASIL COMPETITIVO (MBC). **Manifesto educação profissional técnica, competitividade e desenvolvimento**: uma agenda para o Brasil. [2022]. Disponível em: https://www.mbc.org.br/wp-content/uploads/2022/08/mbc-manifesto-educacao-tecnica.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

NOVAES, Henrique Tahan; DAGNINO, Renato. O fetiche da tecnologia. **Organizações e Democracia**, Marília, v. 5, n. 2, p. 189-210, 2004. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/411. Acesso em: 2 abr. 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-24, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268. Acesso em: 2 abr. 2025.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/?lang=pt. Acesso em: 2 abr. 2025.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804. Acesso em: 2 abr. 2025.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O ensino médio integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 53-69, jan./abr. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP. Acesso em: 2 abr. 2025.

SILVA, Amanda Moreira da. Os empresários e a educação superior: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das transformações da educação superior brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1–17, maio/ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55182. Acesso em: 24 out. 2025.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11. Acesso em: 2 abr. 2025.

A educação profissional e tecnológica em tempos de barbárie: as tentativas de contrarreformas educacionais articuladas sob o governo Bolsonaro

Michelangelo Torres

Introdução

Na tragédia shakespeariana do século XVI, retratando o ambicioso e monstruoso duque de Gloucester, futuro rei Ricardo III no reino da Inglaterra, há o destaque a uma série de tramas políticas que guardam similitudes com nossos tempos. Na peça, a personagem é retratada como uma aberração, um monstro prematuro, deformado tanto pela natureza quanto pelo universo da política (esfera deformadora e permeada pela hipocrisia). Diferente da abordagem tradicional de um "vilão", Ricardo III é um vilão que não dissimula, ao contrário, se revela desde seu início, não esconde o que pensa, anuncia a todo instante sua vilania. Trata-se de uma abordagem psicológica da tirania e da ambição política sem escrúpulos. De tal modo, o descendente York apresenta-se como o portador messiânico ("ébrias pro-

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p123-157

fecias") da paz para os descontentes (conforme anuncia no Ato I, Cena I da obra dramatúrgica: "agora é o inverno do nosso descontentamento / tornado em glorioso verão por este sol [ou filho] de York e todas as nuvens que ameaçavam a nossa casa estão enterradas no mais interno fundo do oceano"). Este personagem teria que planejar suas ações (produzindo, de tal modo, intrigas e um inimigo iminente a ser combatido) e realizar as maiores ilegalidades possíveis (violar a lei, incluindo matar parentes, aliados e pessoas próximas a seu círculo pessoal, promover acusações levianas, lançar seus oponentes em sentimento de ódio um contra o outro, levar seu sadismo patologicamente narcisista e arrogante às últimas consequências), ou seja, romper com os possíveis tempos de paz (decorrentes do desfecho da Guerra das Duas Rosas[1]) para realizar sua trama tirânica e assumir (usurpar) o trono do poder, reinando de modo soberano. Os bastidores das disputas políticas e a cobiça pelo poder por parte de um pretendente ao trono, imoral e inescrupuloso, são revelados ao público desde seu primeiro ato.

Um leitor desavisado pensaria estar diante de Jair Bolsonaro[2], "nosso" Ricardo III e seu projeto autoritário do século XXI. Além das pretensões bonapartistas de contestação antidemocrática, a atuação quase que cênica no palco da desgraça da democracia-liberal oculta (para alguns) seu projeto de ensaiar um trágico golpe de Estado. Fazendo outro paralelo com a peça *Hamlet*, outra monumental obra de Shakespeare, seria o governo fruto da sociedade que é governada?

As recentes e complexas mudanças processadas no mundo do trabalho têm impactado sobremaneira o campo educacional e as políticas públi-

---

2 A chamada Guerra das Duas Rosas, disputa pelo trono inglês, ocorreu entre os anos 1455 e 1485, cujos símbolos da dualidade de poder eram representados pela rosa branca (Casa Real de York) e a rosa vermelha (Casa Real de Lancaster), ambas dinastias advindas da Dinastia Plantageneta, a qual governou a Inglaterra por 331 anos (de 1154 a 1485), totalizando quatorze reis sob sua linhagem. Tal episódio de instabilidade política contextualiza a busca pelo poder e a chegada do Rei Ricardo III ao trono da Inglaterra. Com a morte de Eduardo IV, seu filho Eduardo V tem o poder usurpado pelo próprio tio, Duque de Gloucester, tornando-se oficialmente Ricardo III. Ou seja, esta é a trama histórica que dará palco dramatúrgico para a peça de William Shakespeare, *A tragédia do Rei Ricardo III*.

3 Referindo-se à Bolsonaro, Felipe Demier assim nos diz: "Ninguém escondeu nada de ninguém. Bolsonaro sempre jogou limpo o seu jogo sujo", em referência ao fato de que seus apoiadores pequeno-burgueses foram às ruas reivindicando "intervenção militar", "[...] fazendo ode à sedição, à irrazão, à religião, à tortura, ao machismo, ao racismo, à homofobia, à terra plana, ao obscurantismo e à eliminação dos vermelhos (dentre os quais se incluem também os rosados, alaranjados e qualquer um que não ame o verde-oliva e as camisas negras) que seu lumpesinato político e miliciano se mobilizou" (Demier, 2020 p. 49).

cas neoliberais. Dada a expansão estrutural do processe de reestruturação produtiva, do desemprego e da precarização das relações profissionais, bem como os interesses do setor privado sobre os recursos públicos, as reformas educacionais ganham relevo no cenário internacional. No caso brasileiro, de 2003 a 2015, sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores, a Rede Federal de educação profissional e tecnológica se expandiu e se interiorizou, não sem contradições. Notadamente com a ofensiva reacionária aberta no país desde 2015/2016 e em diversas partes do globo, uma extrema direita parece ter influído sobre o bloco no poder junto às classes dominantes. O que esteve em curso no Brasil, desde então, foi uma ofensiva ultra-neoliberal sob a legislação social protetora do trabalho e um desmonte de novo tipo: uma combinação da já conhecida lógica privatista empresarial com a ideologia do neofascismo, apoiada na combinação de uma reforma do Estado (previdenciária, trabalhista, administrativa) simultaneamente às reformas educacionais, o que acarreta consequências diretas para o futuro da educação pública.

Nesse sentido, o governo Bolsonaro representou uma coalizão de extrema-direita que buscou articular políticas econômicas ultra-neoliberais com uma ofensiva autoritária reacionária, com evidentes traços fastiscizantes. Por um lado, vimos o intuito de uma **consolidação ideológica de base conservadora**. Uma agenda que não se limitou a dar continuidade, mas, sobretudo, impor uma nova face à educação no país com requinte de perversidade e obscurantismo (apoiado no conservadorismo e em um grupo fundamentalista de extrema-direita), no intuito de ceifar qualquer perspectiva de autonomia ou pensamento crítico. O viés autoritário e antidemocrático está no "DNA" desse governo. De outro lado, esteve em curso o que podemos denominar por uma **ofensiva ultra-neoliberal**, encampada pelo Ministro Paulo Guedes e seguida como cartilha com viés obscurantista pelos cinco ministros da Educação, pautada pela lógica do mercado e expressa na intensificação da onda de privatização da educação pública (e apropriação do fundo público pelo empresariado), levando a mercantilização da educação às últimas consequências e ao desmonte de seu sentido público.

Durante o período de 2019 a 2022 a disputa pela gestão das políticas educacionais no interior do MEC envolveu diferentes agrupamentos políticos: desde o núcleo empresarial-neoliberal de cariz privatizante aos núcleos militarista, olavista-fundamentalista/ negacionista. Conforme observou Lamosa (2020), estiveram em disputa na agenda educacional duas frentes de ação que, apesar de se unificarem em torno do bloco no poder, representaram tensionamentos intra-burgueses não-antagônicos: a ala empresarial-liberal encampada pelo Todos pela Educação (uma espécie de unificação do grande capital e das corporações empresariais) e uma frente liberal ultraconservadora de caráter reacionário (frações bolsonaristas de "sangue puro", um leque desde militares e fundamentalistas religiosos até a lumpemburguesia de serviços). "Essas organizações têm sido responsáveis por difundir projetos, ações e uma enorme variação de iniciativas dirigidas à educação brasileira, expressando nestas uma concepção de mundo e um projeto formativo para a classe trabalhadora" (Lamosa, 2020, p. 14).

O presente capítulo visa analisar as políticas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica processadas durante o trágico governo Bolsonaro (2019-2022), em um percurso controvertido, numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição. Pretende-se compreender tais políticas no bojo de tentativas de contrarreformas educacionais articuladas em torno de concepções neofascistas e ultraneoliberais.

O governo Bolsonaro foi marcado por uma sucessão de crises políticas[3]: tanto em função da gestão presidencial quanto de seus ministérios, com a passagem de cinco ministros na pasta da Educação – um, inclusive, foi preso por corrupção. Sob um ministério das cavernas, o MEC foi comandado por um capacho de Olavo de Carvalho (Ricardo Vélez Rodríguez)[4], por um golpista fujão (Abraham Weintraub)[5], um fraudador de currículo (Carlos Alberto Decotelli)[6], um pastor evangélico criminoso

4 Bolsonaro rompeu com o PSL, o partido que o elegeu, logo em 2019. Ficou sem partido por cerca de dois anos, quando tentou articular a criação de um novo partido, a Aliança Pelo Brasil, que não vingou. Filiou-se, então, ao Partido Liberal em novembro de 2021. O PL foi a nona legenda eleitoral da carreira do presidente – lembrando que exerceu o cargo de deputado federal por sete mandatos (1991 a 2018), passando pelo PDC, PPR, PPB, PTB, PFL, PP, PSC e PSL.

5 Sua gestão durou de 1 de janeiro a 8 de abril de 2019.

6 Sua gestão durou de 8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020.

7 Anunciado em 25 de junho de 2020, não chegou a assumir o comando do MEC em função de escândalos

(Milton Ribeiro)[7] e um nobre desconhecido interino do governo (Victor Godoy)[8]. A despeito de suas trocas ministeriais, o MEC sob Bolsonaro teve por foco o gerenciamento/financiamento da educação dentro dos marcos ultraneoliberais e, do ponto de vista ideológico, aproximou-se da extrema-direita e de seu fundamentalismo religioso de traços neofascistas. A questão que propomos à reflexão é: qual foi a política de educação profissional no governo Bolsonaro?

Em termos metodológicos, tivemos por base os subsídios teórico-metodológicos para pesquisas em políticas educacionais mobilizadas por Evangelista e Shiroma (2019), segundo os quais a materialização dos interesses de classe presentes no Estado capitalista devem constituir preocupação central do pesquisador, bem como a importância de se analisar documentos oficiais a partir da técnica metodológica de análise de conteúdo (Franco, 2005). Adotamos como objeto de análise os documentos: Programa Novos Caminhos, anunciado pelo governo federal em novembro de 2019; Programa Future-se, lançado em julho de 2019; Programa Qualifica Mais, instituído pelo Decreto nº 10.110/2019 (Brasil, [2019a]); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DNCNEPT), aprovadas pela Resolução do CNE – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 2021 (Brasil, [2021]); os documentos em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 2018 (Brasil, [2018b]); bem como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), lançado pelo Ministério da Educação em 2021 e a proposta de Reordenamento dos Institutos Federais debatida em reunião governamental em agosto de 2021.

envolvendo sua formação acadêmica.

8 Sua gestão durou de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022. Foi investigado por usar o ministério como balcão de negócios no caso das barras de ouro (pastores ligados a sua pessoa cobravam propina para liberar verbas do FNDE para prefeitos) e, em seguida, exonerado e preso preventivamente pela Justiça por ter criado um "gabinete paralelo" dentro do MEC, formado por pastores indicados diretamente pelo presidente da República.

9 Sua gestão durou de 30 de março (efetivado em 18 de abril) de 2022 até o término do mandato de Bolsonaro, final de dezembro do mesmo ano.

A tragédia da EPT[9] sob um "Ministério das cavernas": a ofensiva sobre os Institutos Federais

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o projeto de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) (Brasil, [2008]) fazem parte de uma concepção educacional de novo tipo no Brasil, com identidade própria, baseada na oferta prioritária da formação profissional integrada ao ensino médio. Sua expansão e interiorização em outros períodos (apesar de terem ocorrido em conciliação à expansão do setor privado de Educação Profissional nos governos do PT) foram muito importantes. Trata-se de uma rede verticalizada, ofertando desde a Educação Básica (no caso do Colégio Pedro II, inclui educação infantil e ensino fundamental) de nível médio até o Ensino Superior e a pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Destaque nos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual envolve 70 países em análise comparativa em exames de matemática, leitura e ciências, a Rede Federal brasileira – diferentemente do rendimento médio nacional - dispõe de médias superiores não apenas à média nacional, mas de países considerados como referência em educação, como Alemanha, Coreia do Sul e EUA (OCDE, 2023). Adiante, veremos o modo pelo qual o governo federal procurou desmontar a Rede Federal.

No tocante à educação profissional, pode-se dizer que com governo golpista de Michel Temer (2016-2018) e, sobretudo, Bolsonaro (2019-2022), as reformas educacionais passaram a se orientar por princípios neoconservadores e ultraneoliberais, com evidente esvaziamento de financiamento e ataques à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lima; Maciel, 2022; Gawryszewwski; Mello; Pereira, 2023). Tal projeto contou, inclusive, com a articulação de inúmeras fundações empresariais e forças políticas fundamentalistas com enorme influência na sociedade civil (Leher, 2019, 2023), conformando verdadeiros aparelhos privados de hegemonia. Constituiu-se, assim, nos últimos anos, uma Frente Liberal

[9] Educação Profissional e Tecnológica.

Ultraconservadora na educação (Lamosa, 2020), a qual, com o governo Bolsonaro, encontrou nas políticas educacionais governamentais elementos de desmonte da educação pública e daquilo que mais qualitativo a EPT já havia constituído: a Rede Federal de EPCT.

No campo da educação profissional e tecnológica do governo Bolsonaro, os programas tenderam a incidir sobre o "combate a doutrinação" na educação básica e no ensino médio e técnico, numa narrativa ideológica segundo a qual "conteúdo e método de ensino precisam ser mudados", conforme demonstra Caetano (2023, p. 6). Além dessa ênfase conservadora, os interesses neoliberais de mercado se evidenciam, como a educação à distância, "inovação e empreendedorismo", "protagonismo juvenil" e "projetos de vida", com foco na busca por parcerias público-privadas que desreponsabilizem o Estado e desmontem a concepção de ensino médio integrado: "[...] para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa", conforme previsto no programa de governo de Bolsonaro (PSL, 2018). Analisemos, a seguir, seus principais projetos para a EPT.

Future-se

> "*o professor universitário poderá ser muito rico. Vai ser a melhor profissão do Brasil*".
> (secretário de Ensino Superior do Ministério da Educação)

Foi o grande projeto de Bolsonaro para promover o avanço da privatização da educação superior (com consequências previstas, inclusive, para os Institutos Federais), não logrando êxito, dada sua inconsistência e formas de resistência apresentadas. Trata-se de um programa apresentado de forma restrita para Reitores no dia 16 de julho e lançado pelo Governo Federal em 17 de julho de 2019[10], em solenidade na sede do

[10] Em verdade, o programa do MEC Future-se foi esboçado em três versões, após amplas críticas da sociedade, a primeira em julho de 2019, a segunda em outubro e a terceira em janeiro de 2020.

INEP, em Brasília, sob gestão do então ministro Abraham Weintraub[11], visando reestruturação do financiamento de institutos e universidades federais. O Projeto de Lei versava sobre Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Brasil, [2019b]), ancorado em três eixos: I – Gestão, governança e empreendedorismo; II – pesquisa e inovação; e III – internacionalização. Em verdade, tratava-se de uma empreitada pela contrarreforma na educação superior. Dividido em 45 artigos, o programa Future-se, uma vez implementado, alteraria ao menos 17 leis, conforme alertaram as entidades sindicais.

Destaca-se seu caráter antidemocrático, afinal houve ausência de transparência ou participação das instituições em sua elaboração. Sua proposta apesar de ser "adesão voluntária das instituições" previa ameaças veladas a quem não aderisse. Já no primeiro eixo, Gestão, Governança e Empreendedorismo, observamos uma perigosa inversão do conceito de "autonomia financeira", com substituição do financiamento público pelo financiamento privado. Nesse ideário, as instituições públicas de ensino superior seriam responsáveis por captar suas próprias receitas (ampliando verbas privadas no orçamento das universidades) e terceirizar seu gerenciamento à iniciativa privada.

Na prática, o projeto visava o privatismo do ensino superior e Institutos Federais, trazendo um novo mecanismo de financiamento (interesses empresariais): os recursos passar a ser geridos por Organizações Sociais (OSs). Ao mesmo tempo de privatizar por dentro a educação pública, o projeto ameaçava a autonomia das Instituições Federais (IFs) ao prover um autofinanciamento em que se desobriga o Estado de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Por outras palavras, previa criação de fundo de direito privado com patrimônio público por garantia, potencializando os efeitos da EC 95 em sua redução de gastos públicos com pessoal nas universidades e Institutos Federais.

[11] Em junho de 2020 foi anunciada a saída de Weintraub do MEC em função de ter sido um dos principais protagonistas do desgaste do Governo Federal com outros Poderes, como o STF. Em reunião interministerial de abril do referido ano, em vídeo vazou, o então ministro do MEC sugere a prisão dos ministros do STF. Avaliado como o pior ministro da educação de todos os tempos, Weintraub, "o ministro fujão", deixou o país com receio de sua prisão ser decretada.

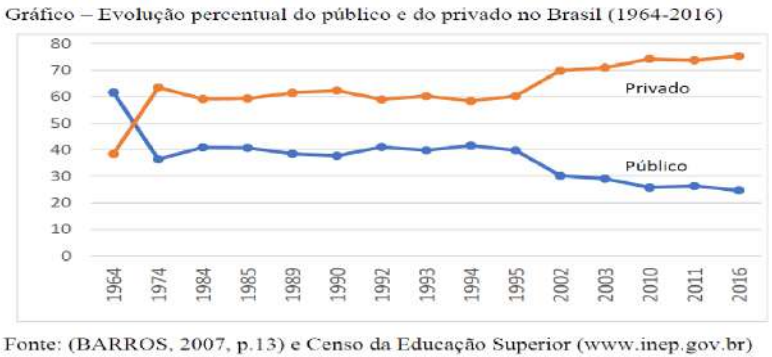
O programa ainda colocava a pesquisa científica rumo aos interesses do mercado: aproximar as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos provados, bem como promover o desestímulo à pesquisa nas áreas de humanidades. Outra medida polêmica do programa era o fim dos concursos públicos e a precarização no plano de carreira docente, com previsão de contratação de profissionais com base no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) – com complementação de renda via venda de pesquisas no setor privado -, promovendo a descaracterização de Regime de Dedicação Exclusiva, além do tripé ensino-pesquisa-extensão. Tratou-se de um programa que, conforme denunciamos na ocasião, combina gerenciamento privado como meio e neofascismo como fim[12], conforme demonstramos em Torres (2020).

O segundo eixo do Programa Future-se, Pesquisa e Inovação, estimularia a pesquisa científica restrita aos interesses do mercado, aproximando as instituições das empresas, para facilitar o acesso a recursos privados, além de se omitir em relação à extensão (demonstrando desconhecimento do que fazem as universidades e institutos federais no país). Ao passo que o terceiro eixo, Internacionalização, visava transformar a validação de diplomas de ensino em grande negócio para a iniciativa privada, além de subordinar a CAPES à gestão do Future-se.

Não esqueçamos que o Future-se foi apresentado como solução à educação logo após meses de contingenciamento orçamentário na Educação por parte do governo federal. Isto é, o intuito foi promover o sufocamento orçamentário (e, segundo a doutrina da guerra cultural, desqualificar o ensino público) para, em seguida, apresentar a solução privatizante.

[12] Durante sua tentativa de implementação, realizamos inúmeros debates públicos com Universidades e Institutos Federais, com palestra intitulada "Programa Future-se: gerenciamento privado como meio e neofascismo como fim".

Imagem 1 – Público e privado



Fonte: Barros (2007, p. 13) e INEP (2021).

Conforme denunciaram as entidades sindicais, as ações da Kroton Educacional S. A (Anhanguera, Unopar, Pitágoras), Estácio Participações S. A (Estácio de Sá), GAEC Educacão S. A. (São Judas e UniBH) e SER Educacional S. A (Univeritas, Uninassau), são negociadas na bolsa de valores de São Paulo (BOVESPA) e registraram uma tendência de alta após os cortes orçamentários na educação pública e pouco antes do anúncio do programa Future-se. No mesmo sentido, as ações da Laureate Education Inc (Anhembi Morumbi e FMU), negociada na NASDAQ e as ações da Adtalem Global Education (Ibmec), negociadas na bolsa de Nova York, apresentaram uma alta a partir do mesmo período.

Gráfico 1 - Ações das empresas educacionais do Brasil crescem após anúncio dos cortes na Educação

Fonte: TradingView.com (2019)

Conforme analisaram Reis, Gonzaga e Caetano (2020), o elemento central desta iniciativa era a gestão da universidade e dos Institutos se deslocarem do Estado para as corporações empresariais. Em suma, mal escondido sob o manto do neoliberalismo, o Programa Future-se constituía uma ação de transferência de poder para a iniciativa privada, prevendo não apenas a privatização do ensino superior público, mas, acrescentemos nós, uma ameaça à autonomia das instituições e um ataque às áreas de humanidades, além de prever contratação de novos profissionais de ensino destituídos do tripé ensino-pesquisa-extensão, via OSs, ideologicamente alinhados com o bolsonarismo. E lembremos que os Institutos Federais também trabalham com a oferta de cursos de ensino superior.

Novos Caminhos

O programa Novos Caminhos, lançado em outubro de 2019, estabelece novos marcos regulatórios especificamente para a EPT e formação de professores em cursos profissionais e técnicos. Três eixos centrais constitui o Programa: I – Gestão e Resultados; II – Articulação e fortalecimen-

to; c) Inovação e empreendedorismo. O projeto está conectado com as mudanças da reforma do ensino médio, no que diz respeito ao itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio, visando, segundo o MEC, uma rápida inserção no mercado de trabalho. Sua pretensão era de ampliar em 80% as matrículas (de 1,9 para 3,4 milhões) até 2023, tendo em vista iniciativas de geração de emprego e renda (Brasil, 2019a). O Programa também atualiza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, alinhando a EPT às mudanças da Reforma do Ensino Médio. Expandindo os interesses privados, a Portaria n. 1719/2019 (Brasil, 2019b) prevê regulamentação para oferta de cursos técnicos por instituições privadas de ensino superior. O programa incluiu, ainda, a formação de professores tendo em vista a implementação do 5º itinerário formativo do novo ensino médio, formação técnica e profissional, prevendo ampliar vagas em cursos de licenciatura e formação continuada nas áreas de matemática e ciências exatas, deixando de fora áreas de humanidades.

O programa previu, também, ampliar em 80% o número de matrículas na EPT, contudo, não na rede pública. Visava ampliar vagas da iniciativa privada na formação técnica de jovens e adultos, por meio da Portaria nº 1.720, de 08 de outubro de 2019 (Brasil, [2019c]). A visão para o mercado se explicita com o fomento de R$ 30 milhões para projetos da Rede Federal que visassem o fomento ao empreendedorismo. Portanto, pode-se dizer que o Programa está evidentemente alinhado aos interesses empresariais.

Trata-se do programa neoliberal para a educação, com visão tecnicista e focado nas áreas técnicas em detrimento do ensino propedêutico, ou da educação integrada, um programa alinhado a proposta de reforma do ensino médio e a nova BNCC, voltado para o mercado de trabalho precarizado e desregulamentado. Após a investida no Programa Novos Caminhos, em 2019, a empreitada foi para atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em 2020, e a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em 2021. Portanto, a concepção de uma educação instrumental e tecnicista permeou os projetos em tono do que denominamos de uma reforma na educação profissional e tecnológica.

Qualifica Mais

O Programa foi lançado pelo MEC a partir de ações em torno do Qualifica Mais EnergiFE, Progredir, Emprega Mais, Itinerário da Formação Técnica e Profissional. Para nossa finalidade de análise, nos restringiremos a breve comentário deste último. Sob responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Cetec), o programa visa formalizar parcerias entre as instituições em torno da oferta do 5º eixo de itinerário formativo do novo ensino médio, fornecendo recursos aos "parceiros ofertantes" dessa modalidade formativa (cursos técnicos e de qualificação profissional da Educação Profissional e Tecnológica) e oferta de uma "bolsa formação".

O foco foi novamente o fomento às instituições privadas, como se já não houvesse a Rede Federal e as Redes estaduais de educação profissional em pleno funcionamento. A questão é: contingenciar financiamento de recursos orçamentários para a educação pública e financiar a iniciativa privada na oferta de educação profissional e tecnológica, preenchendo vagas precarizadas e ofertadas pelo mercado (Caetano 2023).

O intuito não é outro senão formar trabalhadores para um mundo sem empregos e sem direitos (Lima; Zanelatto, 2023)[13]. Tais programas integram um projeto de reforma de Educação Profissional e descaracterizam o ensino integrado da Rede Federal, substituindo-o por outros formatos fragmentados e destituídos de uma concepção integral de educação, quando relacionado à concepção dos Institutos Federais. De tal modo, podemos levantar a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio não se restringe ao currículo e às áreas comuns, mas, antes disso, promove profundo impacto em outros campos da política educacional, notadamente a EPT. Induz, inclusive, a uma outra reforma, a reforma da EPT (Pelissari, 2023), por meio de programas, portarias e desmonte da Rede Federal.

A perspectiva instrumental e tecnicista e ancorada em currículo aligeirado é evidenciada tanto no alinhamento da educação profissional de

[13] Em sua campanha eleitoral de 2018, Jair Bolsonaro declarava, em entrevista ao Jornal Nacional: "O trabalhador terá que escolher entre mais direito e menos emprego, ou menos direito e mais emprego".

trabalhadores ao novo ensino médio e à BNCC, como na proposta contida nos Programa Novos Caminhos e Qualifica Mais, quanto na expansão da oferta de cursos FIC na Rede Federal, cuja investida foi simultânea às tentativas de desmontar o ensino integrado nos Institutos Federais.

Dois ataques à Rede Federal podem ser expressos por meio das investidas de desarticulação do ensino integrado e de oferta de cursos técnicos modulares na rede privada. Logo após sua posse, em 03 de janeiro de 2019, uma das primeiras medidas do governo foi o PL nº 11.279/19 (Brasil, [2019b]), alterando a Lei 11.892/2008 (Brasil, [2008]) que regulamenta os IFs. Sua pretensão era incidir sobre o ensino médio integrado, diminuindo a obrigatoriedade de sua oferta e ampliando matrículas no ensino profissional tradicional (técnico). Contudo o PL não logrou êxito. Aliás, esta foi uma das características das políticas educacionais de Bolsonaro: o anúncio de algo estapafúrdio para gerar crise e em seguida retirado de pauta ou derrubado. A portaria nº 62/2020 (Brasil, 2020a) regulamentou a oferta de cursos técnicos de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES), promovendo cursos técnicos subsequentes. No mesmo sentido, as portarias nº 379 (Brasil, 2020b) e nº 524 (Brasil, 2020c) autorizaram vagas em cursos técnicos da rede privada, demonstrando desinteresse no investimento da rede Federal de EPT.

Portanto, é preciso entendermos a articulação dessas portarias e decretos de lei. A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) (Brasil, [2017a]), a resolução nº 4/2018 (Brasil, [2018b]) que prevê a nova BNCC e no novo PNLD 2021 compõem um mesmo projeto de contrarreforma educacional. Se desde os anos 1990 já se teceu muitas críticas à noção de competências na educação (Ramos, 2001), a partir de 2017 esta noção passa a adquirir novo significado. Faremos a seguir uma análise da articulação das tentativas de reformas educacionais acima com o Novo Ensino Médio, BNCC, PNLD e Diretrizes Curriculares da EPT.

A Reforma do Ensino Médio e suas articulações com a EPT

Importante articularmos os projetos educacionais de Bolsonaro para a EPT com o projeto investido desde Temer no que diz respeito a proposta de um novo ensino médio. Analisemos as mudanças propostas para a modalidade de ensino médio integrado a cursos técnicos da rede federal e a proposta de itinerários formativos flexíveis a partir de reformas estruturantes no campo educacional, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, adaptadas à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, [2017a]) e seus desdobramentos ainda sob o governo Bolsonaro.

O novo Ensino Médio foi instituído pela Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, ainda sob Temer, e previa o prazo de cinco anos para sua implementação em território nacional. No governo Bolsonaro, duas portarias procuraram sua institucionalização: Portaria nº 521 de julho de 2021 (Brasil, 2021a), a qual visava um cronograma a se seguir; e a Portaria nº 733 de setembro de 2021 (Brasil, 2021b), a qual previa o Programa Itinerários Formativos como eixo de coordenação do percurso curricular para as redes de ensino. Apesar de ter assumido diferentes versões, vamos nos ater à proposta tal qual estava prevista no governo Bolsonaro.

Em síntese, a (contra)reforma procura oferecer soluções fáceis para problemas complexos, baseando-se na **flexibilização do currículo** (proposta de itinerários formativos), com diminuição do conteúdo básico formativo e propedêutico e no mito da "livre escolha" das áreas do conhecimento por parte do estudante, uma vez que não são os alunos que têm autonomia de "escolher" as áreas de concentração de ensino, mas as secretarias que passam a definir as áreas de formação de cada unidade, o que provocará, por exemplo, o deslocamento forçado de estudantes que se interessem por determinadas disciplinas e a **diminuição de carga horária de formação comum** (apenas matemática, português e inglês serão comuns aos três anos); previsão do chamado *notório-saber* que permite prestadores de serviços não licenciados atuarem como professores profissionais nas áreas de formação (medida controversa visando a **contratação**

de docentes não licenciados e sem concurso público, por intermédio de precarização das formas de contratação flexível; intensificação do **dualismo estrutural**, onde oferta-se uma formação precária pública e aligeirada para os filhos das classes trabalhadoras e um preparo privado para o ensino superior para os setores mais abastados; na **privatização da escola pública**, proposta em consonância com as orientações do Banco Mundial e do FMI, a MP possibilita que empresas privadas captem recursos e fundos públicos, promovendo a concessão da gestão e serviços das escolas públicas às OS (Organizações Sociais, ONGs etc), visando redução de custos com investimento público em educação. A Reforma do Ensino Médio altera, ainda, a formação técnico-profissional no ensino regular e a distribuição da carga horária do ensino médio. Cabe destacar o **incentivo da modalidade de Educação à Distância**, com a possibilidade de 20% da carga horária diurna ser ofertada via EaD, 30% para os cursos noturnos e 80% para cursos de EJA.

Como implicação da Reforma do Ensino Médio para a EPT, em seus diversos desdobramentos, em particular no que diz respeito à rede federal, observamos, por um lado, aquelas oriundas das mudanças curriculares, a partir da introdução dos itinerários formativos – reforçando o itinerário de formação técnica e profissional desprovido de qualquer noção de politecnia -, as quais representam a segmentação, precarização e fragmentação do ensino médio integrado, bem como o aligeiramento da formação em áreas propedêuticas, sobretudo nas áreas de humanidades (Torres, 2024). Ao ser oriunda do lobby empresarial na agenda educacional, configura-se como adaptação para uma concepção de educação focada na teoria do capital humano atualizada para o contexto de flexibilização do mercado de trabalho de novo tipo, voltado para o empreendedorismo e para noção de empregabilidade.

Ao reforçar o dualismo estrutural na educação, o impacto do chamado novo ensino médio para a educação profissional e tecnológica é, sobretudo, o desmonte dos cursos de ensino médio integrados a cursos técnicos (o ensino integrado), além da tentativa de criação de um modelo único de oferta de ensino profissional pautado na desescolarização da educação profissional, à medida em que equivalem como carga horária (e substitui

tempo em sala de aula) cursos de qualificação e certificação de atividades e experiências profissionais, como estágio, apoiando-se, ainda, em recurso de ensino à distância. Trata-se da oferta de cursos profissionalizantes (aligeirados e voltados para o mercado) ajustados a um novo (e precário) ensino básico. Conforme apontam estudos, as mudanças curriculares previstas e a introdução do itinerário de formação técnica e profissional reforçam e aprofundam o dualismo estrutural e fomentam cursos de formação aligeirados (Piolli; Sala, 2020, 2021).

Sua regulamentação está prevista na Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018 (Brasil, [2018a]), a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 17/12/2018 (Brasil, [2018b]), que, por sua vez, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Naturalmente, o Programa Nacional do Material e Livro Didático (PNLD) veio a materializar a reforma no próprio "chão" da escola.

A BNCC do "novo ensino médio"

Os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio focalizam, em torno das "aprendizagens essenciais", o desenvolvimento de competências e o que se denomina por educação integral (que em verdade se reduz à educação em tempo integral). A **noção de competências** se baseia nas noções de saber (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e saber-fazer (o aluno estimulado a resolver demandas cotidianas), ao passo que a **concepção de habilidades** contempla as chamadas habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais. Em verdade, trata-se da **pedagogia por resultados**: preparar o aluno para situações cotidianas (aprender a aprender) e adaptado à novas situações em constante mudanças. Importante lembrar que alguns dos pilares da Reforma do Ensino Médio são justamente a noção de competência, de desenvolvimento pessoal (uma espécie de fusão entre coaching e auto-ajuda) e de preparo para atividade profissional. Na prática a nova BNCC corresponde a viabilização curricular para a Reforma do Ensino Médio.

Cabe nos perguntarmos: quais os impactos para a rede federal de educação básica, profissional e tecnológica? Não se desmonta o trabalho e sua legislação social protetora sem um ajuste de novo tipo na formação para os trabalhadores. De fio à pavio, a BNCC do Ensino Médio, expressa na Resolução CNE/CEB nº 4/2018 (Brasil, [2018b])[14], bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (DCNEPT, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, [2021]), já sob o governo Bolsonaro, apontam para uma reforma educacional para a própria EPT. Ou seja, em nossa acepção, a contrarreforma do ensino médio/BNCC e outros documentos normativos para esse segmento de ensino impactam diretamente outros campos da política educacional, como a EPT. É nesse contexto que se encontram as reformas educacionais em curso, as quais pretendem formatar a formação educacional para novas condições de trabalho hiper-precarizado – como fenômenos da uberização do trabalho em plataformas digitais, plataformização, youtuberização, desamtromormofização do trabalho, nos termos de Antunes (2020) -, e no caso da BNCC/PLD, com foco nas competências socioemocionais. A Reforma do Ensino Médio é simultaneamente uma reforma do ensino médio regular (as 1800 horas de educação básica com base na BNCC) e reforma do ensino profissional (até 1.200 horas com base no 5º itinerário formativo), o qual pode ser abatido pelo cômputo de carga horária em cursos diversos de qualificação, estágio supervisionado, experiência profissional ou certificação de atividades não-escolares, representando, de tal modo, a descolarização da educação profissional. Para a rede federal, a nosso juízo, vislumbrava-se a criação de um modelo único de oferta de ensino profissional, separando, inclusive, a formação profissional de suas bases científicas. É o próprio documento "Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional" (Brasil, 2022) que reconhece que qualquer experiência profissional do estudante, incluindo programas de aprendizagem, podem ser aproveitadas e servidas como equivalência de carga horária do ensino médio referente ao quinto eixo do "itinerário formativo", contribuindo com a desescolarização da EPT.

[14] Dentre várias orientações, o art.4º do referido documento é explicito, ao apresentar as dez competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Médio, com destaque para a secundarização do conhecimento científico e a sobrevalorização da noção de competências, restringindo qualquer noção de conhecimento a respostas imediatas às situações problemas do dia a dia. Para maiores detalhes, ver Silva (2018).

Outro intuito do governo Bolsonaro, que não logrou êxito nacional, foi o seguinte. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (Brasil, [2018a]) previam que "a oferta de itinerários formativos" devessem considerar os recursos e a infraestrutura das redes de ensino, podendo ser "estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino", ou seja, abria-se margens para que o currículo dos itinerários formativos relativos à educação técnica das escolas estaduais (precarizadas), ou mesmo da rede privada, pudesse ser ofertado pelos Institutos Federais, a fim de se integralizar o ensino da rede estadual (cujo currículo integral deixaria de ser prerrogativa destas escolas), transformando os professores de Rede Federal em professores multi-redes, intensificando a jornada docente e precarizando suas condições de trabalho. Ou seja, o cumprimento do itinerário de formação técnica e profissional das redes estaduais, e inclusive particulares, poderiam ser ofertados pelos Institutos Federais, em uma espécie de "tapa buraco".

O PNLD-2021 para o Ensino Médio

Como se sabe, o PNLD é o programa nacional para preparo e difusão de material didático, pedagógico e literário para as escolas públicas de educação básica, em todos seus segmentos: educação infantil, ensino fundamental (dos anos iniciais aos anos finais) e ensino médio. Em nossa compreensão, faz-se necessário articular o PNLD com a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, uma vez que o PNLD é a integração na prática dessas políticas educacionais. Entendemos o PNLD como uma política estruturante no contexto de um **projeto de desmonte da educação pública**. Quais as mudanças do PNLD-2021 no tocante ao Ensino Médio?

O PNLD 2021 dilui o conhecimento escolar pelas chamadas "habilidades e competências" de mercado, reorganizando a lógica do currículo por áreas que têm por foco aligeirar o ensino e, apesar de se propor integrador, destitui qualquer concepção pedagógica interdisciplinar autêntica. A ênfase está em livros de projetos que substituem componentes curriculares, ancorados em projetos integradores e projetos de vida reduzidos às compe-

tências da BNCC, cujas áreas do conhecimento, adequadas ao novo ensino médio, substituem as disciplinas específicas.

O ano de 2021 foi o ano de execução do PNLD para o Ensino Médio em sua primeira fase: escolha dos projetos integradores e projetos de vida. Dito de outro modo, a fase em que se encontra o PNLD para o Ensino Médio, denominada por "produto 1", corresponde a proposta de materiais didático-pedagógicos restritos a livros de projetos: a) **projetos integradores**, propondo a diluição da fronteira entre as disciplinas com falsa perspectiva interdisciplinar, contexto no qual as áreas do conhecimento (BNCC/REM) substitui as disciplinas específicas; b) **projetos de vida**, onde o ensino fica restrito ao âmbito das competências da BNCC. Conforme se estrutura, as estratégias educacionais ganham relevância vital na difusão dos conteúdos aligeirados, habilidades e valores voltados aos interesses prático-imediatos, isto é, associados ao modelo de sociabilidade do mercado e da flexibilização do trabalho. Visa-se estimular a preparação psicofísica de adaptação acrítica às instabilidades do mercado de trabalho atual. As fases seguintes foram: objeto 2: obras por área do conhecimento em substituição às disciplinas básicas; objeto 3: obras de formação para professores que se adequem ao programa proposto; objeto 4: recursos digitais; objeto 5: obras literárias.

Os chamados "projetos de vida" contidos na Lei nº 13.416/17 (Brasil, [2017b]) e reforçados pela política educacional do governo Bolsonaro para o ensino médio visam a formação, ou melhor, a interiorização, de aspectos cognitivos e socioemocionais alinhados às novas demandas empresariais de um trabalhador adaptado, tendo em vista um proletariado de novo tipo no contexto da reprodução do capital. A base de referência desta investida, alinhada aos organismos internacionais incentivadores da flexibilização dos mercados, dos contratos e dos direitos, pode ser encontrada no relatório do Banco Mundial *The changing nature of work* (World Bank Group, 2019).

Já são bastante conhecidas as críticas orientadas a base conceitual que fundamenta a noção epistemológica que orienta a reforma (Ramos, 2001), como as elaborações em torno do pensamento complexo de Edgar Morin e das competências de Philippe Perrenoud. A matriz proposta baseia-se em orientações dos organismos multilaterais, vale dizer. Conforme ressalta

Batista (2011), a nova ideologia da educação profissional está fundada na lógica das competências e da adaptação, reduzindo a noção de educação para o atendimento das demandas do mercado. De tal modo, o tema da formação-qualificação profissional tornou-se crucial para o século XXI.

O PNLD correspondeu, segundo o governo, a "uma etapa para o alinhamento dos materiais didáticos que deverão apoiar os professores no trabalho com os novos currículos". Que não deixemos lugar a enganos. O PNLD não trata apenas da escolha de livros e materiais didáticos. Conforme entendemos, o PNLD 2021 representa uma política educacional estruturante em um contexto de projeto político de desmonte da educação pública e democrática, orientando o preparo de materiais didáticos e do currículo escolar alinhados à BNCC e à Reforma do Ensino Médio.

Qualquer política educacional que pretenda obter êxito, em perspectiva comparativa, necessita de investimento. Contraditoriamente, vivenciamos durante o período em foco um cenário de cortes orçamentários, pandemia, EC-95 e avanço do privatismo e obscurantismo reacionário-autoritário. A pergunta que cabe é: há possibilidade exitosa em uma política educacional no marco de cortes orçamentários?

A análise da relação entre as mudanças no mercado de trabalho no Brasil e as novas metamorfoses no ensino profissional e tecnológico constitui primordial desafio no campo das pesquisas educacionais. Conforme demonstrado, as relações entre as reformas educacionais voltadas para o mercado e a formação profissional têm fundamentado novas exigências de adequação do currículo e do ensino alinhados às noções de competências e desenvolvimento pessoal (pilares do novo ensino médio) e preparo aligeirado para atividade profissional, eliminando o direito à educação crítica e ominilateral e intensificando a velha dualidade estrutural na educação deste imenso país. Afinal, as inovações tecnológicas, organizacionais e sociometabólicas da reestruturação produtiva do capital em contexto de crise (Alves, 2011) requerem uma base de novo perfil de trabalhadores.

Os cursos técnicos tal qual os conhecemos no âmbito do ensino médio integrado ofertado nos Institutos Federais passam a ser convertidos, segundo a reforma, em verdadeiros cursos de qualificação profissional ali-

geirados, com conteúdos curriculares no mínimo discutíveis, no intuito de reduzir o ensino tecnológico e profissional a uma concepção restrita de profissionalização: "rápida para a realização de trabalhos simples e cada vez mais precários" (Piolli; Sala, 2020).

As transformações na educação profissional, a partir das reformas neoliberais e da introdução dos itinerários formativos, explicita o projeto do capital de desmonte do ensino integrado tal qual ofertado pela rede federal, fomentando, ainda, a desescolarização da educação profissional e média, estimulando a formação para além do âmbito escolar, como as competências adquiridas em educação à distância ou no mercado. Em nome da defesa da escola pública, o programa empresarial incidente sobre as políticas públicas neoliberais oculta as reais intenções do capital (e das elites econômicas e políticas) para a formação precária de trabalhadores para um mercado cada vez mais precarizado e desprovido de proteção social.

Tentativa de Reordenamento da Rede Federal e política de contingenciamentos de recursos orçamentários para a educação profissional e tecnológica

O Ministério da Educação (MEC) – ministério das cavernas – apresentou em reunião governamental realizada em agosto de 2021, por iniciativa do então ministro Milton Ribeiro, uma proposta de reordenamento dos Institutos Federais, com promessa de criação de 10 novas reitorias de IFs, porém sem previsão de abertura de novos campi, expansão de matrículas ou concurso público. Em verdade, o projeto previa o desmembramento de 11 institutos já existentes – IFPA, IFMA, IFPB, IFBA, IF Baiano, IFPE, IF Sertão-PE, IFSP, IFCE, IFPI e IFPR. No Estado da Paraíba, por exemplo, diminuiriam o número de campi de 21 para 18. Tratava-se de um projeto sem consistência, apenas apresentado por Power Point no MEC, não vingando na prática. Importante mencionar que a proposta de reordenamento na Rede Federal foi alvo de intensos protestos e mobilização por parte do SINASEFE em diversos estados, cuja ideia foi denunciada como sucateamento, e não ampliação dos IFs. "Nós não somos contra o

crescimento de 10 novos institutos, desde que esse crescimento represente um crescimento de vagas, um crescimento de cursos, um crescimento de campi, chegar a novas cidades"[15], afirmou à época o coordenador geral da entidade. O próprio Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas, teceu contrariedade da proposta diante da ausência de recomposição orçamentária para a Rede e divulgou nota pública questionando a positividade da proposta governamental (Proposta [...], 2021).

Como conferir positividade em um reordenamento da rede sem qualquer investimento orçamentário? O fato é que a redução de gastos orçamentários compõe a cartilha dos organismos neoliberais. No relatório "Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" (Um ajuste [...], 2017, p. 8), afirma-se que:

> A princípio, a redução dos gastos não é a única estratégia para restaurar o equilíbrio fiscal, mas é uma condição necessária. A outra alternativa seria, em vez de cortar seus gastos, o governo Brasileiro deveria aumentar suas receitas tributárias e reduzir os altos pagamentos de juros sobre sua dívida pública.

Entre 2002 e 2016, verificamos um aumento de 360% de escolas técnicas no país, ritmo de expansão freada a partir de então (Brazorotto; Venco, 2021), sobretudo se levarmos em conta o período correspondente à gestão de Bolsonaro. Abordando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica durante o período aqui considerado, relatam seus pesquisadores (Gawryszewski; Mello; Pereira, 2023, p. 86):

[15] Conferir "Proposta de Reordenamento dos Institutos Federais: a luta da comunidade acadêmica contra esse golpe está começando", reportagem do site do SINASEFE Nacional, de 13 de setembro de 2021. A entidade sindical também lançou nota crítica ao projeto bolsonarista por meio de sua Direção Nacional, além de rechaço do projeto ser aprovado em Plenária Nacional do SINASEFE.

> Ao longo do governo Bolsonaro, a RFECPT passou por um intenso processo de precarização, marcadamente no que diz respeito aos sucessivos contingenciamentos orçamentários, aumento da relação professor/aluno; redução drástica das verbas de custeio e investimento; quantidade de docentes concursados; gasto corrente por matrícula [...]

Outro indicador importante de redução de gastos por matrícula na Rede Federal (gasto corrente *per capita*), os quais foram reduzidos se comparado 2021 com 2017 (perda de 22,5%). Os gastos totais da Rede Federal também tiveram uma perda de 33,1% se observada a variação de 2017 a 2021[16].

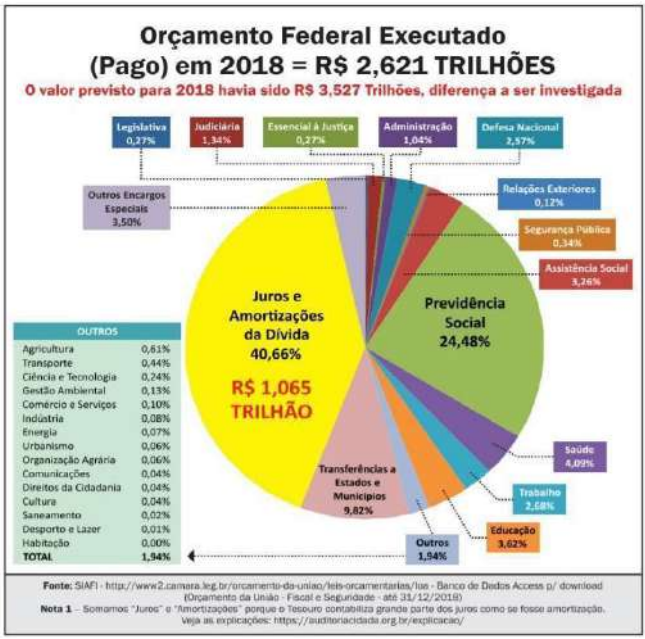
No ano de 2019, foram gastos cerca de R$17 bilhões para manutenção da Rede Federal, sendo 84% em pessoal (capital humano). Contudo, nos últimos anos identificamos redução de recursos financeiros para a rede, sobretudo nos governos Temer e Bolsonaro. Para mencionarmos um exemplo, o bloqueio no orçamento anunciado pelo governo em março de 2019 fez com que a verba de custeio e investimentos fosse a menor desde 2008, comprometendo a prestação de serviços públicos nessa seara.

Analisando os gastos educacionais no país, entre 1995 e 2005, o gasto per capita em educação manteve-se, basicamente, constante: na marca de quase R$ 1 mil. De 2006 a 2014, praticamente dobrou (alcançando cerca de R$ 1,9 mil). A curva desse indicador começa a demonstrar declínio a partir de 2015. Como não foi institucionalizado, o aumento efetivo dos gastos educacionais no país durante os governos petistas foi bruscamente revertido a partir do governo Temer. A inflexão foi agravada com a Emenda Constitucional 95/2016. Se tomarmos apenas os gastos envolvendo a União (Negri; Araújo; Bacelette, 2010), de 2008 a 2014 o crescimento dos gastos foi significativo, saltando de R$ 61,5 bilhões para R$ 130 bilhões (se tomarmos o PIB como referência, os gastos aumentaram de 1,1% para 1,3%). Objetivamente, o auge de crescimento do investimento educacional se deu entre 2008 e 2012, perdendo força em 2013 e despencando a partir de 2015. A curva mantém-se descendente nos anos 2018 e 2019. Para se ter um exemplo, em 2018, os investimentos recuaram ao

[16] Os dados são referentes à Plataforma Nilo Peçanha.

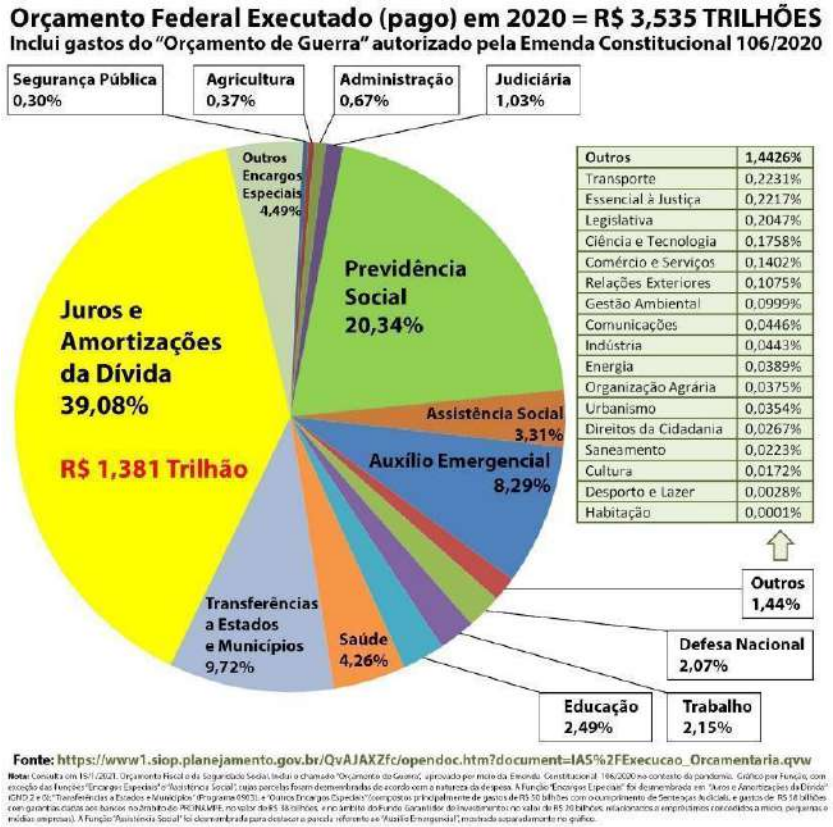
patamar de 2012 (em 2012 os gastos com investimento do orçamento primário do MEC foram de 18% para 4%), conforme observa Leher (2019).

Imagem 2 – Orçamento Federal Executado em 2018



Fonte: https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2019/02/grafico-2018.pdf

Imagem 3 – Orçamento Federal Executado em 2020



Fonte: https://auditoriacidada.org.br/

Note que, se comparado os dois gráficos, há redução do percentual de investimento em educação, redução de 3,62% em 2018 para 2,49% em 2020, e inversamente, elevação de gastos com juros e amortização da dívida. A Lei Orçamentária Anual de 2021 destinou um bloqueio total de R$2,7 bilhões para o Ministério da Educação. O orçamento previsto pelo Governo Federal foi reduzido em quase 20%, se comparado 2021 com o ano anterior, representando uma redução de R$431.897.262 milhões. O próprio Conif, afirmou que, caso se mantenha os bloqueios e cortes no orçamento, haverá risco de funcionamento das instituições federais de Educação Federal.

No relatório do Banco Mundial, "Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", afirma-se que:

> A princípio, a redução dos gastos não é a única estratégia para restaurar o equilíbrio fiscal, mas é uma condição necessária. A outra alternativa seria, em vez de cortar seus gastos, o governo Brasileiro deveria aumentar suas receitas tributárias e reduzir os altos pagamentos de juros sobre sua dívida pública (Um ajuste [...], 2017, p. 8).

Qualquer política educacional que pretenda obter êxito, em perspectiva comparativa, necessita de investimento. Contraditoriamente, vivenciamos um cenário de cortes orçamentários, pandemia, EC-95 e avanço do privatismo e obscurantismo reacionário-autoritário. A pergunta que cabe é: há possibilidade exitosa em uma política educacional no marco de cortes orçamentários?

Ainda no que se refere à Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, apesar do estrangulamento orçamentário, observamos um crescimento na oferta de cursos de formação aligeirada (muitos deles em EaD), como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com salto de 184.328 matrículas em 2019 para 679.635 em 2020. Tratam-se, em grande parte, de cursos de curta e curtíssima duração e com requisito mínimo de Ensino Fundamental e com rápida certificação.

Como se não bastasse, ainda, tivemos a proposta de Reforma Administrativa (PEC 32/2020) de Bolsonaro/Guedes que tramitou ao longo de sua gestão, em alinhamento ao projeto de reformas que raciona despesas de pessoal e realiza oportunidade de abertura de investimento para iniciativa privada defendidas pelo grande capital, como é evidenciado pelas recomendações da cartilha do Banco Mundial[17], cujo alvo eram os servidores públicos. A medida previa profundas alterações em três pontos fundamentais: concurso público, carreira de Estado e estabilidade dos servidores. Contudo, mediante intensa resistência do funcio-

[17] Conferir o documento "Gestão de Pessoas e Folha de Pagamentos no Setor Público Brasileiro", relatório do Banco Mundial.

nalismo público e de suas organizações sindicais, a medida não tramitou no parlamento brasileiro.

Considerações finais

Em termos pragmáticos, o capital requer que o novo ensino 4.0 seja capaz de fornecer um quadro de valores legitimadores dos interesses dominantes, ainda que sob o vocabulário pedagógico usual. Gramsci (2007) nos fornece pistas bastante fecundas, em termos conceituais, para refletirmos sobre tal empreendimento ideológico, quando articulamos em termos dialéticos os conceitos de hegemonia e sociedade civil. No âmbito da sociedade civil, na ausência efetiva da construção de uma base social permeada por um imaginário social em torno do consenso, a dominação requer uso da coerção, isto é, da força, da violência e da repressão, típica da sociedade política, para a manutenção da estrutura do poder do Estado ("hegemonia encouraçada de coerção"). De tal modo um projeto de sociedade é capaz de se tornar hegemônico pela combinação de dois ingredientes: consenso e hegemonia. Em Gramsci, a supremacia de um grupo social e seus interesses associados se manifesta como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Para tanto, requer um programa pedagógico para o exercício de sua hegemonia política. Na frutífera reflexão de Neves (2005), seguindo o aporte gramsciano, a nova pedagogia da hegemonia requer a obtenção de consentimento entre a classe trabalhadora e no que se refere às políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se promove o descarte, no terreno ideológico, de projetos antagônicos de resistência e desorganiza qualquer visão ou pensamento crítico à sua empreitada (Martins; Neves 2010).

Podemos concluir que a maior parte das mudanças normativas educacionais do governo Bolsonaro se deram por meio de imposições sem diálogo, e muitas de tais proposições não vingaram, dado o caráter desarticulado das propostas ou sua inconstitucionalidade. Como observam Silva *et al.* (2023, p. 187)

> no caso do governo Bolsonaro, a maior parte das medidas é infralegal, por meio de mudanças na forma de portarias, decretos e resoluções. Sem intentos de mudança, por meio de leis, foram, em geral, frustrados, como no caso do Future-se e das medidas provisórias para alterar a escolha e nomeação de reitores.

Procuramos demonstrar a articulação das propostas em torno dos programas Future-se, Novos Caminhos, Qualifica Mais, Resolução do CNE – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01, de 2021 (Brasil, [2021]); os documentos em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, expressa na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 2018 (Brasil, [2018b]); as articulações em torno do chamado novo ensino médio, bem como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a proposta de Reordenamento dos Institutos Federais debatida em reunião governamental em agosto de 2021.

Tais proposituras correspondem, a nosso ver, à política de "aproximações sucessivas", estratégia militar a partir da qual operou o avanço do autoritarismo bolsonarista[18]. O método requer diversas investidas táticas para encontrar um determinado objetivo, em avanços aproximativos (sempre testando capacidade de avançar e mensurar as resistências) e recuos intencionais, até chegar ao mais próximo possível do alvo sem que o inimigo perceba, ganhando terreno aos poucos. Foram assim expedidas e retiradas portarias, projetos e anúncios de medidas educacionais, com avanços e, conforme a repercussão, recuos.

Em meio à guerra cultural empreendida pelo governo Bolsonaro contra a educação pública e o crescente processo de fascistização e ofensiva da extrema-direita sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica esteve na mira do governo de um pretendente latino-americano à *führer*, oriundo do lumpesinato burguês, da reserva do militarismo e do baixo clero parlamentar, o qual se elegeu Presidente da República com o discurso desastroso de que era "preciso mudar tudo que está aí" e combater

[18] Conforme pronunciou o general do Exército Brasileiro, Hamilton Mourão, indagado sobre a possiblidade de uma intervenção militar: "se tiver que haver, haverá [ação militar]. Mas hoje nós consideramos que as aproximações sucessivas terão que ser feitas", registrado em *General fala em intervenção se justiça não agir contra corrupção*, reportagem de Rubens Valente no Jornal de Folha de São Paulo, Folha Uol, 2017.

a esquerda. No período em que concluíamos este artigo, Bolsonaro era alvo de investigação judicial oriunda da decisão da Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal (STF) de tornar Jair Bolsonaro e sete aliados réus por tentativa de golpe de Estado, organização criminosa armada, tentativa de abolição violenta do Estado Democrático de Direito, dano qualificado pela violência e grave ameaça contra o patrimônio da União, e com considerável prejuízo para a vítima, bem como deterioração de patrimônio tombado.

Esperamos ter demonstrado que as referidas tentativas de contrarreformas educacionais estiveram articuladas em torno de concepções neofascistas e ultraneoliberais e de um projeto claramente definido de sociedade, antagônico aos interesses da classe trabalhadora, incluindo intentonas golpistas e pretensões bonapartistas.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARROS, Ricardo Paes de (org.). **Desigualdade de renda no Brasil**: uma análise da queda recente. Brasília, DF: Ipea, 2007.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.416, de 23 de fevereiro de 2017.** Autoriza o Banco Central do Brasil a adquirir papel-moeda e moeda metálica fabricados fora do País por fornecedor estrangeiro. Brasília, DF: Presidência da República, [2017b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13416.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, [2018a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica [...]. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), [2018b]. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_4cne.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 11.279, de 03 de janeiro de 2019.** Altera as Leis nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008; nº 12.706, de 8 de agosto de 2012, e nº 11.740, de 16 de julho de 2008 [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019b]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.719, de 8 de outubro de 2019. Dispõe sobre a reabertura do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 196, p. 49, 9 out. 2019b. Disponível em: https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1719_08102019_f1_mesclado.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.720, de 8 de outubro de 2019.** Dispõe, em caráter excepcional, sobre a utilização de saldos financeiros dos recursos transferidos ao Distrito Federal [...]. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), [2019c]. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2928. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.110, de 11 de novembro de 2019.** Institui a Estratégia Nacional de Qualificação para a Produtividade e o Emprego e o Conselho de Desenvolvimento do Capital Humano para a Produtividade e o Emprego. Brasília, DF: Presidência da República, [2019a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10110.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 62, de 24 de janeiro de 2020. Dispõe sobre os procedimentos associados à oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior - IPES de que trata a Portaria MEC nº 1.718, de 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, ano 158, n. 18, p. 34, 27 jan. 2020a. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-62-de-24-de-janeiro-de-2020-239866490. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), [2021]. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3428/resolucao-cne-cp-n-1. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 131, p. 47, 14 jul. 2021a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 177, p. 53, 17 set. 2021b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos caminhos**. 1 fev. 2021c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/novos-caminhos. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Novos Caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Itinerário da formação técnica e profissional**: guia de implementação. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 379, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a autorização de oferta de cursos técnicos pelas Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, nº 116, p. 27-29, 19 jun. 2020b. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/06/2020&jornal=515&pagina=27&totalArquivos=167. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 524, de 30 de setembro de 2020. Divulga os pedidos de autorização deferidos para a oferta de cursos técnicos por Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes) protocolados entre 1º e 30 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, nº 189, p. 764-769, 01 out. 2020c. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2020&jornal=515&pagina=764&totalArquivos=886. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRAZOROTTO, Cintia Magno; VENCO, Selma Borghi. A educação profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 487-505, abr./jun. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. A política de educação profissional e tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n. 23, e14424, 2023.

DEMIER, Felipe. **Crônicas de dias desleais**: ultraneoliberalismo, neofascismo e pandemia no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da Furg, 2019. p. 83-120.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MELLO, Lívia Mouriño de; PEREIRA, Natália Silva. O caráter do novo ensino médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 45, p. 1-24, maio/ago. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS EDUCACIONAIS ANIZIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 25 abr. 2025.

LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LEHER, Roberto (org.). **Autoritarismo contra a universidade:** o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n. 22, e13780, p. 1-13, 2022.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. A educação profissional e tecnológica no governo Bolsonaro: formar trabalhadores para um mundo sem empregos e direitos. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 18., 2023, Brasília, DF. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília, DF: ABET, 2023. Disponível em: https://static.even3.com/anais/635675.pdf?v=639080747302836692. Acesso em: 27 jul. 2025.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 21-40.

NEGRI, João Alberto de; ARAÚJO, Bruno César; BACELETE, Ricardo (org.). **Desafios da nação**: artigos de apoio. Brasília: Ipea, 2018. v. 1.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OCDE. **PISA 2022 results**: the state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023. v. 1. Disponível em: https://doi.org/10.1787/53f23881-en. Acesso em: 30 out. 2025.

PARTIDO SOCIAL LIBERAL (PSL). **Plano de governo do Jair Bolsonaro**: caminhos da prosperidade: propostas de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2018.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2022. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. Reforma do ensino médio e a formação técnica-profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./dez. 2020.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional. **Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, e020138, 2021.

PROPOSTA de reordenamento da rede federal. **Conif,** 8 set. 2021. Disponível em: https://www.portal.conif.org.br/geral/proposta-de-reordenamento-da-rede-federal. Acesso em: 30 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: uma reflexão sobre o Future-se. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 283-305, jan./mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6009. Acesso em: 31 mar. 2026.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130. Acesso em: 31 mar. 2026.

SILVA, S. *et al.* Educação superior pública federal no governo autoritário. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 187-214.

TORRES, Michelangelo. Balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. *In*: FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa (org.). **Giros à direita**: análises e perspectivas sobre o campo libero-conservador. Sobral: Sertão Cult, 2020. p.159-173.

TORRES, Michelangelo. Entrevista: as humanidades na educação profissional e tecnológica. **Artifícies**, v. 5, n. 1, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices/article/view/1198. Acesso em: 30 out. 2025.

TRADINGVIEW. **Ideias e previsões de negociações de ações no mundo**. 12 maio 2019. Disponível em: https://www.tradingview.com/symbols/BMFBOVESPA-IBOV.USD/ideas/page-9/?. Acesso em: 7 abr. 2025.

UM AJUSTE justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. **World Bank Group**, 21 nov. 2017. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report. Acesso em: 31 mar. 2026.

VALENTE, Rubens. General fala em intervenção se Justiça não agir contra corrupção. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 set. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/09/1919322-general-do-exercito-ameaca-impor-solucao-para-crise-politica-no-pais.shtml. Acesso em: 2 mar. 2026.

WORLD BANK GROUP. **The changing nature of work**. Washington, DC: World Bank Group, 2019. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019. Acesso em: 9 abr. 2025.

Educação profissional e neoliberalismo: notas críticas sobre as múltiplas determinações das reformas educacionais no Brasil contemporâneo[1]

George Amaral
Deribaldo Santos

1 Introdução

As transformações observadas na educação profissional brasileira ao longo das últimas décadas estão vinculadas a um contexto mais amplo de reformas estatais em resposta à crise estrutural do capital e seus processos de reestruturação produtiva, política e ideológica (Alves, 2011; Mészáros, 2011). Essas reformas não constituem um movimento autônomo ou exclusivamente técnico-administrativo, mas se colocam na arena das lutas sociais, das opções e correlação de forças político-econômicas. Nessa esteira, indicam um duplo movimento: no plano externo, trata-se da adesão das elites governantes brasileiras ao movimento internacional do capital, deflagrado a partir da década de 1980; no plano interno, re-

[1] O presente artigo comunica as pesquisa e reflexões teóricas que compõem a tese de doutorado *A educação profissional e o ensino médio no Brasil*: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará, De George Amaral.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p159-191

fere-se às mobilizações para reformar as instituições estatais em torno da Constituição de 1988.

A opção pela via neoliberal, guiadas a partir das diretrizes de subordinação consentidas aos Organismos Multilaterais Internacionais (OMIs), sob forte influência das economias centrais do capitalismo desenvolvido, especialmente dos Estados Unidos, implica no tensionamento das funções públicas do Estado. Seu papel e sua atuação devem ser contraídos, abrindo espaço para a atuação do capital privado, tanto no mercado quanto nas áreas sociais de saúde, educação, trabalho, assistência, previdência social, entre outras. A lógica neoliberal de redução do papel do Estado para fortalecer a atuação privada levada às políticas educacionais repercute na educação profissional. Essa área seria um dos principais *lócus* dessa investida, pois a mercantilização de cursos profissionalizantes atenderia aos interesses de atualização da formação da mão de obra. Ao buscar atender a esses preceitos, a implantação de uma nova lógica educacional.

No campo das disputas de classes, as políticas educacionais podem se tornar a arena de confrontos entre projetos sociais distintos. As mobilizações de entidades da sociedade, partidos políticos e intelectuais indicam a correlação de forças opostas aos interesses hegemônicos. Já as reformas instituídas pelos Decretos nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]) e nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]) são movimentos que indicam as tentativas de adequação da escola pública às exigências do capital, mediadas pela economia de mercado, em tempos de flexibilização produtiva e crise estrutural do capital. Tais normativas, embora anunciadas sob o signo da ampliação de oportunidades, podem reforçar a lógica de adaptação ao mercado, estreitando o processo formativo, cuja fragmentação curricular acirra as desigualdades já presentes na educação básica.

Nesse aspecto, a disputa apresenta a questão histórica da dualidade educacional brasileira, expressão de uma educação voltada a atender aos imperativos de sociedade dividida em classes antagônicas. Tal problemática se modifica ao longo da história e se atualiza no processo da revolução industrial. Após as revoluções liberais burguesas e a industrialização, a escola passa a ser estratégica para a implementação da cidadania e, ao mesmo tempo, estendida à classe trabalhadora em função das necessidades do processo

produtivo maquinizado. Nesse sentido, escola destinada aos trabalhadores deveria enfatizar a instrução profissionalizante, enquanto as escolas regulares deveriam priorizar o ensino propedêutico, baseado na cultura clássica, na ciência e na gestão política e cultural da sociedade (Ponce, 2010).

A problemática dualidade tem sido a preocupação de diversos estudiosos. Esse movimento histórico se tornou maior no decorrer do século XX. No Brasil, uma vez mais, o processo reformista da educação profissional dos anos 1990 revelou novamente as distinções entre os que advogam em favor da separação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Em oposição, a educação integral seria portadora dos germes de uma formação visando a emancipação humana. Partimos da seguinte questão: quais as múltiplas determinações que orientaram a formulação das reformas estatais no campo da educação profissional no Brasil contemporâneo? Busca-se, com isso, compreender como tais reformas expressam mediações históricas, políticas e econômicas. A análise tem como recorte o período entre os anos de 1990 e 2004, enfatizando as formulações que resultaram nos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004. Para tanto, consideramos o contexto mais amplo de redefinição das funções do Estado e da educação no capitalismo dependente.

A exposição está organizada em três eixos: o primeiro examina a relação entre a crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva e a ação do Estado; o segundo discute a adesão das frações dominantes brasileiras à racionalidade neoliberal; e o terceiro reflete a respeito dos efeitos dessas determinações nas reformas da educação profissional, com foco nos marcos legais e nos sentidos atribuídos à integração curricular. A abordagem, apoiada no materialismo histórico-dialético, baseia-se em dados extraídos de uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental. Sobre essa base, assumimos que a política educacional brasileira — em especial no que se refere à educação profissional — deve ser compreendida no interior das determinações estruturais do modo de produção capitalista, cujas crises cíclicas e reestruturações impulsionam reformas estatais.

Essa abordagem permite interpretar as políticas públicas como expressões das lutas entre frações de classe, com o Estado exercendo um papel de mediação e de hegemonia, como analisa Mazzeo (2015).

Por isso, para compreender os mecanismos, os elementos e as configurações de um determinado setor da realidade brasileira, temos que buscar a reciprocidade entre os aspectos nacionais e a totalidade do modo de produção capitalista. Foi o que buscamos analisar na exposição, esmiuçando a intricada teia de relações que abrange nosso objeto em sua historicidade, compreendendo a relação entre a dualidade e as dicotomias educativas. Iniciamos com a contextualização mais geral da atual fase do capitalismo, mergulhado na crise estrutural do capital. Em nossa análise, pressupomos que as dicotomias educativas são expressões fenomênicas da dualidade educacional estrutural.

2 A crise do capital e as reformas do Estado: a opção neoliberal e os desdobramentos na educação

A compreensão das reformas educacionais no Brasil, especialmente aquelas que incidiram sobre a educação profissional, demanda uma análise inserida na totalidade das transformações do capitalismo em sua fase de crise estrutural. Como destaca Mészáros (2011), a crise que se inicia nos anos 1970 não se restringe a um colapso cíclico, mas revela um esgotamento mais profundo da lógica do capitalista como forma de reprodução da vida social. Diante disso, o capital opera um processo de reestruturação produtiva que exige novos arranjos estatais, jurídicos e ideológicos, promovendo ajustes nas políticas públicas e na forma como o Estado atua como mediador social.

A partir das premissas indicadas e visando os objetivos desta comunicação, a nossa exposição será dividida em duas subseções. Na primeira, vamos indicar as características e os apontamentos históricos da crise estrutural do capital, o neoliberalismo e as reformas do Estado, modificando sua atuação sob diretrizes keynesianas[2] para uma versão afinada com os in-

[4] Podemos indicar, resumidamente, que John Maynard Keynes (1883-1946) foi um dos economistas mais influentes do século XX. Após a eclosão da crise de 1929, suas teses foram adotadas, em grande medida, em países de economias de mercado assentadas no ideário liberal. O principal foram os Estados Unidos da América. Keynes acreditava na necessidade de um capitalismo dirigido e que na medida em que fosse eficiente, produziria um grande bem-estar e, através deste bem- -estar, conseguiria eliminar obstáculos

teresses da economia de mercado. Na segunda, refletiremos sobre a opção neoliberal para o reordenamento político do Estado e a sua relação com as reformas educacionais.

2.1 A crise estrutural do capital, o neoliberalismo e as reformas do Estado

A crise estrutural do capital, no marco da interpretação de Mészáros (2011), apresenta-se como um fenômeno estrutural e não cíclico, cuja natureza se vincula aos limites históricos da lógica desse modo de produção a reproduzir-se como forma de mediação social totalizante. O autor sustenta que a crise não é apenas conjuntural, mas um esgotamento das vias expansionistas do processo de acumulação da riqueza e redução das condições socialmente produzidas. Na análise, Mészáros indica a exaustão do desse sistema em garantir as condições mínimas para sua reprodução ampliada lucrativa. Esse esgotamento manifesta-se não apenas na esfera econômica, mas no conjunto das dimensões sociais, políticas e culturais da vida humana. Nesse cenário, a educação, e em particular a educação profissional, torna-se espaço privilegiado para a atualização das estratégias de dominação e reprodução do capitalista. A crise estrutural em sua forma permanente descortina a lógica da acumulação em choca com as viabilidades de bem-estar social e ecológica da vida humana.

As contratendências para responder às determinações da crise tiveram como estratégia a atuação do Estado com a adoção do neoliberalismo como modelo de gestão, pois os recursos públicos poderiam recompor as perdas de lucratividade. Essa seria uma nova face do modelo de acumulação flexível, adotada por países centrais das economias capitalistas desenvolvidas como Estados Unidos e Inglaterra. Nesses países, a adoção do modelo neoliberal tornaria possível a implementação desses mecanismos, afetando as jornadas de trabalho, as proteções sociais, reduzindo o papel

como a desigualdade e o desemprego. Após a Segunda Guerra Mundial, a atuação do Estado na economia se tornou essencial na produção de bens e serviços e as ideais de Keynes se difundiu entre os países de economia capitalista.

estatal frente à esfera privada. Para tanto, o trabalho teria que ser ainda mais produtivo, flexível e adaptável às exigências do mercado. As privatizações e as contrarreformas trabalhistas imporiam perdas de emprego e de certas garantias sociais, perfazendo um quadro de regressividade e, potencialmente, da desigualdade e miséria, difusores do espectro da barbárie social (Mészáros, 2011).

Na esteira do neoliberalismo, a atuação privada deve avançar onde antes o Estado, em sua versão keynesiana, atuava para conter problemas sociais e subsidiar novas mediações entre as atividades econômicas e a sociedade. Nessa vertente, o mercado deve submeter segmentos inteiros, no interior dos complexos sociais, à lógica da financeirização, implicando convertê-los em mercadoria e/ou mercantilizá-los. Os serviços sociais, direitos conquistados pela classe trabalhadora, entre os quais a educação pública, ofertados pelo Estado, passam a ser reivindicados pelo capital, diretamente, como nunca antes. Normalmente, os neoliberais operam a desregulamentação do Estado keynesiano, visando transferir esses serviços para a esfera privada.

A investida do mercado sobre o campo educativo, segundo os neoliberais, assume o caráter de conversão da educação em um serviço que, como qualquer outro bem, deve ser comercializado pelo mercado. Esse movimento, promoveria a adequação da educação aos novos padrões de acumulação flexíveis. O currículo escolar é um exemplo, pois nele predominam concepções tecnicistas, vinculadas à administração científica taylorista-fordista. Todavia, esse modelo já não atende às novas necessidades produtivas e conformações ideológicas requisitadas pelo capital (Antunes, 2017). Para isso, é essencial a redução da participação do Estado na oferta de serviços educacionais , promovendo atuação privada em cursos profissionalizantes ou na atuação por meio de parcerias público-privadas.

Perante a crise estrutural do capital, a atuação dos neoliberais definiu uma rearticulação das relações entre as esferas pública e privada, desregulamentando a primeira da atuação estatal frente às demandas econômicas (Alves, 2011). O cumprimento dessas demandas não passaria necessariamente por um amplo debate nas instâncias do congresso nacional da época, tendo em vista derrotas anteriores sofridas pelas propo-

sições do campo político progressista (Frigotto; Ciavatta; Ramos., 2012). Assim, surge o imperativo de assegurar a vitória do lucro sobre o trabalho também nesse âmbito

Na próxima seção, vamos abordar a relação entre o Estado brasileiro, em contexto de adesão ao neoliberalismo, e as reformas empreendidas em função das demandas de mercado, repercutindo nas lutas políticas e nas políticas educacionais.

2.2 O Estado brasileiro, o neoliberalismo e as Organismos Multilaterais Internacionais: anotações críticas

No Brasil, as reformas neoliberais se dão no contexto da redemocratização política após as mobilizações que culminaram na Constituição de 1988. A transição para um regime civil-democrático, assentado nas pactuações em torno da Nova Carta Magna, reestabelece o sufrágio universal, mediado pelo plebiscito eleitoral. A validação da opção popular legitimaria a democracia representativa. Nesse cenário, os projetos de sociedade em disputa se desdobram sobre a educação. Nos anos 1990, as disputas eleitorais confirmaram o bloco de partidos representantes das elites econômicas, assegurando a hegemonia estatal através de alianças interburguesas. A opção das elites pela desregulamentação do papel e da atuação do Estado seguiu uma cartilha estreitamente ligada aos Organismos Multilaterais Internacionais (OMIs) e, por sua vez, assentada no neoliberalismo.

A crise da dívida externa, que se aprofundou nos anos 1980, serviu como justificativa para a intensificação da dependência financeira do Brasil em relação a instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tais organismos passaram a condicionar empréstimos e auxílios financeiros à implementação de reformas estruturais que incluíam, entre outras medidas, a privatização de empresas públicas, a desregulamentação da legislação trabalhista e a reorientação das políticas sociais. Sob o pretexto da modernização institucional e da estabilização econômica,

implementou-se um conjunto de reformas ancoradas na lógica do ajuste fiscal, da flexibilização dos mercados e da focalização das políticas sociais (Amaral, 2021).

As reformas encaminhadas por essas instituições aos Estados nacionais da periferia capitalista têm a escolarização como um setor estratégico para que, sobretudo, possa impulsionar o desenvolvimento econômico. Sobre essas orientações, surgem questões e críticas ao papel social da escola, à estrutura organizacional do sistema de ensino, aos métodos que se empregam no processo aprendizagem-ensino-aprendizagem, apontados como retrógrados e inadequados frente às exigências das últimas transformações produtivas. Esse é o sucinto cenário em que os neoliberais atuaram para redefinir as políticas públicas, visando a reformulação do contexto escolar.

Esse processo revela um vínculo ainda mais estreito entre a escola e a produção, fator que se revela cada vez mais como reflexo da relação capital e trabalho na contemporaneidade. Como apontamos acima, os OMIs são os melhores interlocutores desse anseio capitalista. Tais agências não se limitam à formulação de diretrizes abstratas. De acordo com Leher (1999), as reformas educacionais que redefiniram o papel dos sistemas educacionais estão situadas no âmbito dos encaminhamentos do BM, guardando íntima correlação com a governança e a segurança. Para o autor, essa agência se tornou um ministério mundial da educação dos países periféricos e sua agenda busca uma sintonia com os Estados nacionais.

Essa mudança de orientação, que elege a educação como estratégia de desenvolvimento, foi adotada na gestão de Robert S. McNamara (1968-1981), ex-secretário de defesa dos Estados Unidos. Leher (1999, p. 22) indica que

> McNamara e os demais dirigentes do Banco abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente às populações possivelmente sensíveis ao "comunismo", por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle

> da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da "revolução verde" para o chamado Terceiro Mundo.

O discurso de combate à pobreza na proposta do BM se conecta necessariamente com a ideia de conceber a força trabalho como mercadoria, um bem econômico. Segundo o autor, os analistas do BM associavam que altos índices de pobreza em países da periferia capitalista poderiam ser palco para pressões populares que colocaria em risco a manutenção da ordem capitalista. No contexto da Guerra Fria, esse tensionamento político poderia abrir espaço favorável aos movimentos políticos sensíveis ao comunismo. A educação teria um papel fundamental em prol do desenvolvimento econômico e, por sua vez, esse processo deveria conectar-se ao circuito da produção e do consumo mercadológicos. No final da década de 1980, segundo Leher (1999), a concepção do BM passou a eleger como prioridade o ensino fundamental (uma das etapas da educação básica) e a profissionalização precoce e aligeirada. A partir dessa prioridade, o Estado reduziria recursos de outros níveis de ensino para garantir o pagamento da dívida aos investidores. O financiamento da educação passou a ser uma ação estratégica do BM, combinado com as regulamentações do FMI.

Para prosseguir em nossas reflexões, precisamos recuperar brevemente as relações entre o Estado brasileiro e os OMIs, mais especificamente o BM. Para Leher (1999), essa relação é composta por uma rede complexa de elementos históricos, políticos e econômicos. O Brasil, na condição de economia periférica e dependente, considerando as teses de Fernandes (1976), tornou-se consignatário do Consenso de Washington em 1989. Mediado pelos Estados Unidos, o FMI exigiu que os países devedores só teriam renegociadas as suas dívidas e o acesso ao crédito internacional se aderissem ao pacote neoliberal de ajuste do Estado. Em outros termos, o departamento do tesouro dos Estados Unidos, o FMI e o BM condicionaram a abertura nacional ainda maior ao capital financeiro e especulativo. Essa agenda passou a ser o guia do processo de reformismo.

Nessa estratégia, os OMIs combinavam uma ação de mútua colaboração. De acordo com Cunha (2002), evidenciando uma agenda de interes-

ses compartilhados entre as elites dominantes e as agências internacionais multilaterais. Como exemplo, o autor cita que o próprio BM recruta intelectuais cujo vínculo com essas elites é orgânico. Os países consignatários indicam intelectuais com formação técnica-política para ocuparem cargos em instituições como BM, BID, FMI, UNESCO etc. Por outro lado, após passagem por esses órgãos, alguns deles são requisitados a ocuparem cargos na gestão executiva do Estado, até mesmo em ministérios. No Brasil, por exemplo, Paulo Renato de Sousa atuou por anos no Banco Mundial e depois foi ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos anos 1990. Sob sua gestão, a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, [1996a]) foi sancionada e, em seguida, a educação profissional foi regulamentada via decreto nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]).

Para Fernandes (1976), esses elementos revelam os traços marcantes da burguesia no Brasil. O desenvolvimento do capitalismo de herança colonialista assume sua condição dependente e associado ao capitalismo internacional. Mazzeo (2015) também analisa a atuação burguesa em abordagem distinta. O autor indica que essas características reforçam os traços de sua formação subordinada, associada e dependente, marcando a atuação da elite dominante frente ao Estado, em prol de afastar qualquer alternativa que ponha em risco seu *status quo.*

Segundo essa análise, o movimento de preservação do poder das classes dominantes prevalece na transição do regime empresarial-civil-militar através da opção pela via neoliberal. Ao realinhar as relações entre a esfera pública e a privada, essas elites preservam sua posição à frente do Estado. Desse modo, a adesão ao Consenso de Washington reflete na reestruturação do Estado, assim como o Movimento de Educação para Todos (EPT) nas reformas educacionais. O movimento de EPT teve foi lançado na conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, liderada pelos OMIs. Esse foi o principal movimento internacional promovido pelo Unicef, BM e Unesco, responsável por apregoar a precariedade da educação nos países pobres como principal entrave para o desenvolvimento econômico.

A partir daí, a Unesco e o BM passaram a influenciar mais diretamente os Estados nacionais consignatárias de seus acordos. De modo geral, a orientação aos países da periferia capitalista foi para que assu-

missem a obrigatoriedade de prover apenas o Ensino Fundamental. Em contrapartida, o governo deveria liberar a educação profissionalizante, principalmente no Ensino Médio, para atuação privada, o que poderia reduzir a pressão pelo acesso ao Ensino Superior (ES) público. Leher (1999) explica que essa era uma estratégia do BM para que o Estado reduzisse as despesas com o ES, garantindo o pagamento da dívida aos investidores. Nesse cenário de fins de 1990 e início dos anos 2000, restaria ao jovem estudante trabalhador a educação profissional, antecipando seu ingresso no mercado de trabalho.

Ademais, o reformismo na educação indica um conjunto de determinações que combinam as relações entre os agentes do Estado e a influência e a atuação dos OMIs. Essas se entrelaçam a partir do quadro histórico das relações sociais produtivas em um país da periferia capitalista. Na particularidade brasileira, acrescente-se as lutas pelo fim da Ditadura Civil Empresarial Militar e as disputas pela hegemonia à frente do Estado burguês.

3. O Estado e a educação profissional no Brasil: a opção pelas reformas via decretos

As mudanças na educação brasileira se intensificaram na virada do milênio. O debate em torno do ensino profissionalizante e do ensino médio fez parte desse ponto estratégico, tanto para a redefinição da estrutura organizacional do ensino no país quanto para as forças políticas que disputaram o destino da escola pública e da formação da juventude trabalhadora. Nesta seção, buscamos expor a análise sobre as reformas estatais no campo educacional na década de 1990, com especial atenção à educação profissional. Esses processos remodelaram sua configuração, atualizando antigos elementos e introduzindo novas características ao ensino médio. Para atender ao nosso objetivo, vamos dividir a exposição em duas subseções.

Na subseção 3.1, abordaremos as disputas em torno das reformas educacionais no período pós-constituinte, com ênfase nos embates que

culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996 (Brasil, [1996a]). A análise destacará os processos e interesses em jogo, bem como os projetos societários em disputa, refletindo sobre a nova legislação que indica os desdobramentos entre a adesão brasileira aos OMIs, sua relação mais estreita com o Movimento de Educação para Todos (EPT) e o contexto de implementação do ideário neoliberal. Também será examinada a forma como essa legislação reorganiza a educação básica, particularmente o ensino médio.

Na subseção 3.2, trataremos da regulamentação da educação profissional via decretos, com foco nos Decretos nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]) e nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]). A exposição se concentrará em demonstrar como esses dispositivos normativos operacionalizaram o conteúdo da LDB, ao mesmo tempo que expressam as disputas entre diferentes projetos educacionais no interior do Estado.

3.1 A DISPUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA NEOLIBERAL

Após a adesão brasileira ao Consenso de Washington, a perspectiva neoliberal se fortaleceu com a vitória das alianças burguesas nas eleições de 1989. Na sequência, foram eleitos governos comprometidos com o neoliberalismo. Com a queda de Collor de Mello por meio do *impeachment* parlamentar em 1992, o seu vice-presidente Itamar Franco assumiu o comando. Seu governo foi responsável continuação das reformas neoliberais que estabilizaram a moeda, o câmbio e conteve a inflação.

Nas eleições presidenciais de 1994, presenciou-se a reorganização política de uma aliança burguesa em torno do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), sob a candidatura de FHC. Sua vitória, a partir de uma plataforma neoliberal, garantiu a continuidade das Reformas do Estado, respaldadas pelas elites econômicas brasileiras. Perseguindo a perspectiva neoliberal de Estado mínimo, o governo realizou a privatização de empresas

estatais visando a ampliação do setor privado. Nessa linha, regulamentou *holdings*, *trustes* e fusões entre capital externo e empresas nacionais (Neves, 2008). Esse cenário favoreceu o reformismo neoliberal e correspondeu às ansiedades das novas elites pela modernização e inserção brasileira no circuito da economia dita globalizada[3].

Destacamos, com Deo (2011), que a transição da Ditadura Civil Empresarial Militar para o regime civil se deu à *long term*, criando as condições para formação de um bloco histórico político-econômico. O Pacto das Elites, como foi denominado, era

> o modelo inaugurado por Collor e representou a **reestruturação do complexo econômico social brasileiro**, com vistas a inserir o país nos ciclos internacionais da mundialização do capital, cuja orientação, ritmo e lógica obedeciam às "ordens" do capital financeiro. No entanto, a hegemonia da fração financeira do capital no interior do bloco histórico somente se confirmaria com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso, sendo que tal hegemonia corresponde ao momento de consolidação da **social-democracia** brasileira com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Deo, 2011, p. 68, grifos nossos).

Esse pesquisador realiza uma crítica à retórica da social-democracia, que busca justificar ajustes neoliberais com base em discursos de modernização e combate à pobreza. Em realidade, tais discursos ocultam a intensificação das desigualdades e a subordinação das políticas sociais às exigências do capital financeiro, resultando em reformas educacionais marcadas por dualidade e segmentação.

A Constituição de 1988, é certo, garantiu direitos fundamentais aos cidadãos. No entanto, os governos neoliberais seguintes aumentaram as desigualdades ao reestruturar a economia, mantendo estreitos laços com o FMI e o BM (Neves, 2008). A partir da década de 1990, observou-se o aprofundamento da inserção do Brasil nos circuitos do capital financeiro global. Esse contexto influenciou diretamente o setor educacional. A agenda pautada pelo BM priorizou a racionalização dos gastos públicos, a

[5] Para o pesquisador Anderson Deo (2011), essa tendência pode ser observada também no governo Lula da Silva (2003-2010).

focalização das ações estatais e a reestruturação dos currículos com base em competências, impactando profundamente a educação profissional.

O empresariado interessado em *nichos* de mercado educacionais fez *lobby* político pela redução dos gastos na educação superior pública, incentivando o ensino pago e a operacionalização das universidades às grandes indústrias. Como refletimos acima, essa lógica estava alinhada com às diretrizes dos OMIs. Quanto à formação do quadro de trabalhadores de nível médio, a oferta de cursos poderia ser partilhada entre o Estado e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Neves, 2008). Em seguida, o governo Itamar Franco lançou o *Plano Decenal de Educação Para Todos* (1993-2003), seguindo as orientações estabelecidas em 1990 na Conferência de Jomtien. Em dezembro de 1993, o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* em Nova Delhi. Muitas medidas do *Plano Decenal EPT* eram opostas às do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que tramitava no Congresso Nacional.

Se por um lado, o governo brasileiro aderia ao movimento de EPT, por outro, o projeto de lei de uma nova LDB avançava muito lentamente no Congresso Nacional. O primeiro Projeto de Lei (PL) nº 1.258/1988 (Brasil, [1988]) sob relatoria do deputado Otávio Elísio e contou com a participação de diversos setores da sociedade. Sob sua relatoria, a comissão realizou inúmeras audiências públicas debatendo e acolhendo indicações para a elaboração do texto. Nessas mobilizações, os setores progressistas da educação, o campo de esquerda e as entidades coligadas em torno do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) disputaram os rumos das políticas educacionais com os setores empresariais e travaram embates políticos com a burocracia estatal. No entanto, as eleições de 1989 mudou a composição legislativa, afetando os rumos do referido PL. A nova configuração, mais conservadora, favoreceu o avanço de propostas alinhadas ao ideário liberal, tramitando sob o nº 1.258-C. Com isso, a relatoria passou a ser do deputado Jorge Hage (PDT), incorporando alterações diversas, mas preservando a linhas gerais. Tanto que o PL se tornou conhecido como Substitutivo Jorge Hage (Bolman; Aguiar, 2016).

No Senado, passou a tramitar o PL nº 101, de 1993 (Brasil, [1993]), sob relatoria do senador Cid Sabóia (PMDB), implicando alterações significativas no projeto. O relatório resultante eliminou a proposta de obrigatoriedade do ensino técnico integrado ao ensino médio, introduzindo, no lugar, a opção pela articulação facultativa entre as duas modalidades. Essa modificação, embora justificada como forma de garantir flexibilidade, refletiu uma inflexão ideológica que tende a privilegiar os interesses do mercado e a enfraquecer o projeto de escola unitária defendido por setores progressistas.

Retomando Mazzeo (2015), esse quadro indica como a legalidade institucional não isenta as classes dominantes da utilização de mecanismos antidemocráticos para fazer valer seus interesses. A burguesia tem absoluta clareza da funcionalidade institucional do Estado brasileiro e, por isso, patrocina sua ofensiva e constrói o consenso, não pela via da participação da sociedade, mas amparada pela legalidade democrática plasmada pela autocracia. Nessa linha de reflexão Deo (2011) explica que a burguesia se faz representar com poder de cooptação e favores clientelistas, ao mesmo tempo que reforça o desequilíbrio de forças entre o Estado e a sociedade civil no interior das instituições. A democracia representativa e a forma social democrática, assentadas no neoliberalismo, inseridas na crise do capitalismo, apresentam-se como um instrumento de consensos, mas não o consenso que interfira, regule ou controle o movimento do capital.

Bollmann e Aguiar (2016, p. 418) expõem como se deu a tramitação cheia de manobras que reafirmou as características da atuação autocrática da burguesia em busca da hegemonia.

> a condução dos trabalhos da votação pelo presidente da Câmara foi, no mínimo, irresponsável, mostrando sua falta de compromisso e desinteresse pela educação. As intervenções dos deputados governistas, em maioria no Plenário, omitiram a verdadeira história da tramitação e elaboração do projeto Darcy/MEC, com o uso de mecanismos desrespeitadores do Regimento do Congresso Nacional, impedindo a discussão democrática e ferindo a Constituição Federal de 1988. Em contrapartida, os deputados da oposição defenderam intransigentemente o PL nº 1.258-C, de 1993, original da Câmara, apoiados pelo FNDEP.

Enquanto o projeto da nova LDB tramitava no Congresso Nacional, o governo protocolou a reforma da educação profissional através do PL nº 1.603/1996 (Brasil, [1996b]). O PL traduziu a investida feita pelo governo FHC em sintonia com o bloco histórico no poder, fazendo valer suas concepções político-econômicas e ideológicas. O referido PL tramitou ao mesmo tempo em que acontecia a luta entre os grupos neoliberais conservadores e progressistas em torno da educação. Na proposta, o PL nº 1.603/96 detalhava a ideia de educação profissional como alternativa compensatória aos que não alcançassem o ensino superior. Para isso, "a proposta reformulava vários aspectos da rede federal de escolas técnicas" (Cunha, 2002, p. 117).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, [1996a]) se deu na primeira gestão de FHC, em 20 de dezembro de 1996. No ano seguinte, seu governo regulamentou a educação profissional através de decreto nº 2.208/97. A nova regulamentação passou a ser responsável por indicar como deveria ser a (de)formação do trabalhador, não mais a aquela com o perfil assentada taylorismo fordismo, mas um *novo* tipo: o trabalhador flexível. A partir do desdobramento desta legislação, a política educacional renovou o caráter dualista e possibilitou o surgimento de novas dicotomias, próprias da luta de classes e seus reflexos na escola brasileira: o ensino propedêutica básico, elementar e o ensino profissionalizante básico e de nível médio. Essa dualidade é reflexo do antagonismo de classes próprio da sociedade capitalista.

O processo de regulamentação da educação profissional no Brasil ganhou novos contornos com a promulgação da LDB, em 1996, cujo artigo 36 previu a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional. Na próxima seção, iremos analisar como os decretos nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]) e nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]) foram os instrumentos utilizados para reformar a educação profissional, redesenhando o ensino médio.

3.2. Os decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 da educação profissional: entre a regulação e a contradição

Os decretos que regulamentaram a educação profissional — especialmente o Decreto nº 2.208/1997 e o nº 5.154/2004 — expressaram não apenas escolhas gerenciais, mas também uma correlação de forças que buscava reconfigurar o ensino médio e a formação profissional sob a ótica da empregabilidade, da racionalização de custos e da adaptação à nova morfologia do trabalho. As reformas, embora apresentadas como soluções pragmáticas e administrativas, foram, na verdade, parte de um projeto mais amplo de redefinição do papel da escola pública diante das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo.

As disputas políticas entre setores conservadores e progressistas no campo educacional refletem embates mais amplos acerca do papel do Estado e do sentido da educação. De um lado, estão os defensores de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada; de outro, forças que operam em prol da mercantilização do ensino e da ampliação das parcerias público-privadas. Essas tensões expressam contradições estruturais da sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho em classes sociais antagônicas.

Ao abordarmos a educação profissional, retomamos o processo que culminou na LDB nº 9.394/1996. Uma regulamentação que se alongou desde 1998. Em disputa, a correlação de forças políticas de cada grupo político lutou para atender a determinados interesses. Como aponta Cunha (2002), a aprovação da LDB nº 9.394/1996 fez o governo retirar estrategicamente o PL nº 1.603/96. Segundo o autor, o entendimento do governo era de que as diretrizes contidas no capítulo III da LDB contemplavam seus interesses. Essa manobra evitaria que se travassem novas disputas com as entidades da sociedade, especialmente a mobilização permanente do FNDEP, de partidos de oposição, do Congresso. A manobra impediria que a proposta sofresse alterações, além do alongamento da tramitação. Assim,

o governo FHC resolveria a questão, pois o conteúdo do PL nº 1.603/96 foi adaptado, convertido em decreto, identificado pelo nº 2.208/1997.

Antes de avançarmos na análise normativa dos decretos que regulamentam a educação profissional, é necessário destacar a articulação entre o governo brasileiro da década de 1990 e intelectuais orgânicos da burguesia. Esta desempenhou um papel estratégico na formulação de políticas educacionais em sintonia com os interesses dos organismos multilaterais internacionais. A articulação se expressa na composição do Ministério da Educação durante a gestão de FHC, que contou com a presença de figuras como Paulo Renato de Souza, ministro com passagem pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo BID. Vale destacar nomes como Cláudio Moura Castro, com atuação na OIT, no BM e no BID, e João Batista de Oliveira, também vinculado à OIT e ao BID. Eles não apenas ocupavam cargos de liderança, mas representavam um pensamento educacional alinhado aos princípios neoliberais de racionalidade econômica, empregabilidade e eficiência técnica.

Segundo Cunha (2002), Cláudio Moura Castro já defendia concepções de educação profissional compatíveis com a lógica do Banco Mundial antes mesmo de a atuação da instituição tornar-se mais incisiva no setor educacional brasileiro. Esse dado revela uma relação de mútua influência entre os OMIs e os intelectuais brasileiros que circulam em suas instâncias técnicas. Como destaca Leher (1999), uma das estratégias do Banco Mundial consiste na encomenda de diagnósticos e relatórios a especialistas nacionais, que se tornam referências técnicas nos países que contratam empréstimos junto à instituição. Nesse contexto, intelectuais com trânsito entre os espaços de formulação de políticas e os centros de decisão internacional acabam por exercer uma função de mediação orgânica entre os interesses do capital global e as estruturas estatais.

Podemos indicar brevemente que o núcleo político que sustentava o governo de Fernando Henrique Cardoso estava conformado por um arco de alianças que incluía o Partido da Frente Liberal (PFL, antiga ARENA,[4]

[6] No decorrer da história política brasileira recente, o transformismo se tornou uma característica que busca mascarar identidades. Diante dos ventos democráticos que marcaram o fim da Ditadura Civil Empresarial Militar, o partido que representou e sustentou o regime, a Aliança Renovadora Nacional

partido de sustentação da ditadura militar, depois DEM e agora incorporado ao União Brasil), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (originado do MDB, única sigla que poderia representar a oposição ao regime autoritário) e o próprio PSDB, desmembrado do PMDB no processo de redemocratização. Esse agrupamento dava sustentação a um projeto de Estado alinhado ao receituário neoliberal, apoiado diretamente pelos setores empresariais organizados, como a Federação da Indústrias de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Fundação Bradesco, o Instituto Herbert Levy, bem como suas redes vinculadas à educação, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Esses setores, identificados como "homens de negócios", viam na mercantilização da educação, sobretudo no campo do ensino profissional, uma via estratégica de expansão de seus interesses.

Simultaneamente, os OMIs — BM, FMI, UNESCO e BID — intensificaram sua ofensiva no campo educacional, oferecendo diretrizes e financiamentos condicionados à implementação de reformas orientadas pela lógica da reestruturação produtiva e da racionalidade gerencial. A adoção do Decreto nº 2.208/1997 como mecanismo de regulamentação da educação profissional, em vez da via da tramitação legislativa, não pode ser compreendida apenas como uma decisão administrativa, mas como expressão da lógica de uma forma de dominação política própria da autocracia burguesa, como interpretam Deo (2011) e Mazzeo (2015), cada um a seu modo. O governo FHC contornou os debates públicos e os trâmites parlamentares que poderiam tensionar o conteúdo da política educacional, optando por uma via que acelerou a implementação da medida. Essa escolha permitiu ao governo encaminhar acordos de financiamento junto ao BM. O Contrato nº 1052/OC-BR (24/11/1997), firmado entre BID e Brasil para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), encontra-se nos registros do MEC e do BID, mencionando o financia-

(ARENA), mudou para se tornar o Partido da Frente Liberal (PFL). Recentemente, o PFL sofreu uma nova adaptação, tornando-se Democratas (DEM). Após os reacionários e neoconservadores movimentos após o golpe de impeachment de 2016 e as alterações legais que permitiram fusões, o DEM foi incorporado ao União Brasil (UB).

mento de US$ 250 milhões e uma contrapartida nacional, nível de cada governo estadual.

Através do PROEP, o BID financiou US$ 250 milhões, com a contrapartida nacional de que sua aplicação seria a partir das diretrizes do Decreto nº 2.208/97, colocando em prática um modelo de educação profissional subordinado à lógica da empregabilidade. O financiamento do Banco Mundial e do BID ao PROEP dependia de marcos legais compatíveis com os pressupostos da empregabilidade, da flexibilização curricular e da articulação entre escola e mercado.

O documento normativo requerido pelo governo cumpriria esse papel, uma vez que institucionalizava a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Tal cisão, segundo Rodrigues (2005), retomou os contornos da dicotomia posta em prática pela Reforma Capanema. Em abril de 1997, a normatização virou lei, sendo defendida pelo governo com o objetivo de regulamentar o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O dispositivo definiu, como se pode ver logo abaixo, três níveis para a educação profissional:

> Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:
>
> I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
>
> II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
>
> III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, [1997]).

O nível básico seria destinado aos trabalhadores de modo geral que buscassem se requalificar não vinculado ao seu nível de escolaridade, portanto seria uma modalidade de treinamento profissional sem currículo previamente estabelecido. O nível "técnico", por seu turno, passaria a ser para os estudantes do ensino médio ou egressos. Neste nível, as normativas

governamentais definiram que a articulação entre o ensino médio e curso profissionalizante poderia ser concomitante e subsequente: na modalidade concomitante, o estudante poderia cursar o ensino médio e, simultaneamente, estar matriculado em um curso profissionalizante. Entretanto, a oferta destes últimos seria feita em instituições diferentes ou, se na mesma instituição, com matrículas distintas. A dupla matrícula foi uma das formas de habilitar as instituições públicas e privadas a ofertarem esses cursos.

A diferenciação entre a oferta pública e a privada que precisamos apontar é que as instituições públicas foram desestimuladas a oferecer matrículas em cursos concomitantes, pois os recursos financeiros foram vinculados, primeiro ao PROEP e depois ao Programa Nacional de Formação de Cargos (PLANFOR). No recorrer desses financiamentos, as redes públicas tinham que alinhar suas propostas pedagógicas às diretrizes do BID e do BM. As análises de Cunha (2002), Frigotto e Ciavatta (2004), Kuenzer (2002), Cêa (2007), Deitos (2000), Santos (2017), entre outros, indicam o quanto essas medidas reafirmaram a separação entre o ensino médio público e a educação profissional. Na modalidade subsequente, a oferta de cursos de nível "médio-técnico" era destinada aos estudantes que já concluíram o nível médio da escolaridade. Nessa modalidade, a oferta poderia ser realizada por instituições de nível superior públicas ou privadas, certificando o estudante também com diploma de tecnólogo. As pesquisas de Santos (2017) indicam que a modalidade subsequente, a preferida das instituições privadas, foi a que mais cresceu em matrículas.

A política pública para a educação reforça que a dualidade educacional é uma determinação capitalista posta em movimento no complexo de complexos da reprodução social, a partir de Lukács (2013). Os embates em torno da educação profissionalizante ganharam um capítulo a mais com a alternância de poder pós-eleições de 2002, quando a chapa encabeçada pelo PT saiu vencedora da disputa eleitoral. Naquele período, o governo Lula conseguiu mobilizar sujeitos de diferentes orientações político-sociais. Os intelectuais do campo progressista eram críticos contundentes do Decreto nº 2.208/1997. No cenário eleitoral daquele ano, esse segmento reivindicou junto ao candidato Lula da Silva mudanças efetivas quanto aos marcos de orientação da educação profissional. Após a vitória eleito-

ral, o governo Lula da Silva iniciou o movimento revisionista através do **Seminário Ensino Médio: construção política**, em maio de 2003.

Esse evento foi complementado pelo **Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**, em julho de 2004. De acordo com Marise Ramos e Ibañez Ruiz (2003), o movimento era gerador de um duplo compromisso coletivo com educadores e educadoras de incorporar institucionalmente suas proposições junto à Semtec/MEC, reafirmando as relações democráticas por parte do órgão com as entidades da sociedade civil. As discussões de concepções, problemas e propostas que ocuparam esses dois eventos estão documentadas em *Educação profissional*: concepções, experiências, problemas, propostas (Seminário Nacional de Educação Profissional, 2003) e *Ensino médio*: ciência, cultura e trabalho (Frigotto; Ciavatta, 2004). Em abril de 2004, foi publicado um outro documento sistematizando as discussões dos Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional realizado em julho de 2003.

O movimento do governo retoma o debate e às lutas educacionais dos anos 1980 e 1990. Os educadores que integravam o campo progressista, entidades organizadas como o GT Trabalho e Educação da ANPED, acreditavam que esta conjuntura abriria possibilidades para recuperar elementos importantes das lutas sociais e educacionais. Esse campo político se viu fortalecido pela vitória de Lula e, na expectativa de reverter retrocessos impostos pelas derrotas políticas para os conservadores do campo neoliberal, muitos deles participaram dos novos embates. Em torno do problema estrutural da educação está a separação e a impossibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. O debate mobilizou um conjunto de forças políticas cujo resultado, após dois anos, gestado pelas disputas, foi a promulgação de um novo Decreto sob o nº 5.154 em 16 de julho de 2004. A revogação do Decreto nº 2.208/1997 traria a possibilidade de integração entre educação básica e educação profissional e abriria espaço para o ensino médio unitário a partir do trabalho como princípio educativo.

A construção da política que veio a substituir o Decreto nº 2.208/1997 não se deu sem tensões internas e disputas quanto à concep-

ção de integração entre ensino médio e educação profissional. Os grupos integrantes do **Seminário Ensino Médio: Construção Política** tinham posições muito distintas em relação à educação profissional. Entre 1997 e 2004, dois grupos tensionaram as disputas. O grupo do campo democrático-popular defendia a articulação entre a formação humana integral a partir do trabalho como princípio educativo. Já o campo tecnicista, esse estava mais afeito à lógica da empregabilidade e à funcionalidade do ensino técnico subordinado às exigências do mercado. Em meio a essa disputa, a "revogação" do decreto se impôs como uma medida necessária para descongelar os limites legais herdados dos anos 1990, abrindo espaço à formulação participativa de diretrizes e, ao mesmo tempo, a reafirmar o papel do Estado como provedor da educação como direito social.

Nesse processo, como sublinha o texto-base do **Seminário Ensino Médio: uma construção política**, os debates produzidos nos encontros entre 2003 e 2004 alimentaram a elaboração de novas diretrizes que visavam a resgatar o projeto de formação integrada e de escola unitária. O Decreto nº 5.154/2004, resultado desse processo, recuperou a possibilidade da integração por matrícula única e formação simultânea — ainda que como alternativa, não como obrigatoriedade. A medida representou a expressão de um processo marcado por muitas contradições. O rearranjo jurídico foi interpretado como um avanço para a concepção pedagógica que critica a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Por outro lado, o decreto sucessor não alterou as disposições relativas à articulação das modalidades concomitante e subsequente. Embora o novo dispositivo tentasse reverter os retrocessos da década anterior e reposicionar a educação profissional como parte indissociável da formação geral da juventude trabalhadora, o documento, com efeito, manteve as reivindicações do setor privado.

O decreto nº 5.154/2004, desse modo, substituiu o dispositivo anterior, contudo, não revogou a estrutura educacional aligeirada e fragmentada, como estabelece o seu Artigo 4º:

> § 1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

> I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
>
> II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
>
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
>
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
>
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
>
> III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, [2004]).

A articulação que sustenta a base do ensino recebe um incremento a mais por meio da possibilidade de integração, não obstante o novo não anula o velho. O decreto nº 5.514/2004, em síntese, absorve o decreto antecessor. Essa nova configuração permite às redes públicas estaduais, que são responsáveis pela oferta de ensino médio, a opção de elaborar propostas educacionais contemplando a possibilidade de integração, numa perspectiva distinta da vertente mercadológica. O cenário de crescente mercantilização educacional, entretanto, reforça a atuação do setor privado. Isso cria a ampliação do leque de novos cursos, uma vez que não há mais a obrigatoriedade da oferta de ensino médio integrado, embasado nos princípios pedagógicos da *politecnia*, da escola unitária e/ou do trabalho como princípio educativo, como queria a esquerda progressista.

A novidade do Decreto nº 5.154/2004 foi possibilitar que a oferta de ensino profissionalizante ocorresse de forma articulada, além do já es-

tabelecido pela LDB nº 9.394/1996, na forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, previstas no decreto nº 2.208/1997 (Cêa, 2007). Especificamente o Decreto nº 5.154/2004 acrescentou o Art. 4. Essa articulação do ensino médio com a formação profissionalizante foi denominada como "integrada", porém não significa que a educação profissional se tornou uma formação integral dos indivíduos para o trabalho. O embate era para revogar a estrutura educacional do decreto anterior e abrir espaço para fazer da *politecnia* e da escola unitária uma política pública da escola brasileira. As expectativas de que o Decreto nº 5.154/2004 produzisse uma reestruturação da educação profissional foram frustradas. Entre os embates registrados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45), a mudança estrutural no MEC logo após a sanção do Decreto nº 5.154/2004 reafirmou o dualismo: "de um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidade sobre o ensino médio".

Para os próprios intelectuais envolvidos na elaboração do novo decreto, a lógica de desarticulação entre ensino médio e ensino profissionalizante foi reiterada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 1/2005 (Brasil, [2005]). Essa normativa validou as diretrizes curriculares para a educação profissional como já constava nas Resoluções nº 3/98 (Brasil, [1998]) e nº 4/99 (Brasil, [1999]). Desse modo, evidenciou-se o peso político dos empresários da educação sobre o governo Lula e reafirmou a relação com o ideário da Educação Para Todos (EPT). Sem romper com esse movimento, a mercantilização do ensino pôde avançar por intermédio da pedagogia do "aprender a aprender", das "competências", do "empreendedorismo", entre outras.

O novo dispositivo aumentou o espaço de flexibilização na oferta de ensino profissionalizante, condizente com os padrões de acumulação capitalista na crise estrutural. Essa relação é indicada por Rodrigues (2005, p. 261, grifo nosso):

> se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, **permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação**

> **entre o ensino médio e a formação profissional**. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

Segundo o autor, a flexibilidade, a multiplicidade e a fragmentação oriundas dessas reformas via decretos contribuem para explicar a nossa hipótese de dualidade da educação *lato versus restrita* e suas diversas dissonâncias.[5] A dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, fundada após a Revolução Industrial, reformada em diversos ciclos e feições, atualiza-se partir do reformismo via decretos. Essas novas roupagens indicam os reflexos das disputas e lutas de classes em diferentes períodos da história brasileira contemporânea. Essa atualização, indicam Rodrigues (2005) e Santos (2017), estreitou as relações entre a escola e as necessidades socioreprodutivas do capital em crise estrutural, potencializando o avanço do setor privado na oferta de cursos profissionalizantes. Por outro lado, as propostas públicas de algumas redes estaduais chamam a atenção para o fato de como escolas profissionais têm um papel importante no rol de ofertas de ensino médio, alternativas ao modelo de escola regular.

Em nossa análise, podemos destacar tanto a dualidade histórica quanto a dicotomia posta pela LDB nº 9.394/1996 e pelo decreto nº 2.208/1997, assimiladas pelo Decreto nº 5.154/2004, mesmo na possibilidade de integração entre o ensino médio e o profissionalizante. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 39/04 reforçou a natureza distinta entre os conteúdos curriculares do ensino médio e os da educação profissional. Como indica o voto do Relator Francisco Aparecido Cordão,

> não há como utilizar o instituto do aproveitamento de estudos do Ensino Médio para o ensino técnico de nível médio. Esta parece ser a lógica adotada pelo Decreto nº 5.154/04, principalmente se examinarmos com mais atenção a sua exposição de motivos. O § 2º do Artigo 4º do referido Decreto não deixa margem para dúvidas. Define que, na hipótese de adoção da forma integrada, é preciso "ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas

[7] Para aprofundar essa análise, ver a tese em Amaral (2021).

> para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas". **O conteúdo** do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado "simultaneamente" com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto**, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa.** Um atende a objetivos de *consolidação da Educação Básica*, em termos de "formação geral do educando para o trabalho" e outro objetiva a preparação "*para o exercício de profissões técnicas*" (Brasil, 2004, p. 405, aspas do original, itálico e grifo nossos).

Esse parecer expressa a separação entre a natureza, os objetivos e os conteúdos os quais reconhecem as dicotomias entre o ensino médio regular e a modalidade da educação profissional.. Por fim, o parecer CNE/CEB nº 39/04 (Brasil, 2004) destacou que, mesmo na forma integrada, os conteúdos do ensino médio e os do técnico mantêm finalidades distintas e não podem se sobrepor, exigindo uma maior carga horária para atender aos objetivos de ambas as formações. O Ministério da Educação acatou as orientações do parecer nº 39/2004 do CNE, reforçado pela Resolução nº 1/2005, mantendo as diretrizes curriculares para a educação profissional, elaboradas sob as orientações das políticas neoliberais do decreto de 1997. As resoluções reafirmam a separação, marcada por flexibilidade e fragmentação

Outro aspecto das reformas via decretos é a recorrência à tramitação não convencional, pois utilizou-se do expediente autocrático para implementar as reformas. Um dos motivos que aponta para isso indica o *modus operandi* de uma institucionalização da autocracia burguesa. A mobilização feita para revogar o decreto e pôr outro em seu lugar, apesar das vantagens corretivas que ofereceu, expressou muito mais a forma de dominação burguesa pela via da conciliação do que uma democratização efetiva, popular e de massas. Todavia, essa correção não institui uma educação alternativa para o conjunto dos trabalhadores, que integre mãos, mente e emoções. Os governos estaduais responsáveis constitucionalmente pelo ensino médio não seguiram um modelo ou proposta nacional, cada um buscou elaborar seu projeto de ensino médio integrado ao profissional. De modo geral, a indicação do decreto de um projeto EMI assentados em conceito como a

politecnia ou do trabalho como princípio educativo se tornavam vagos e imprecisos nas propostas estaduais.

O que a realidade do Decreto nº 5.154/2004 revela é que os governos petistas e sua coalização não poderiam deixar de atender ao empresariado, apesar de se ter firmado um compromisso de campanha com as entidades representantes dos intelectuais do campo progressista. O que se viu após o decreto foi um complexo de mudanças de um processo fragmentado entre as diversas ofertas de ensino profissionalizante, sua articulação com o nível médio da educação básica e os cursos mercadológicos. Esse processo em si não direciona as lutas dos trabalhadores para a emancipação da sociedade do capital. Pelo contrário, reforça que a luta de classes amortecida pela "ideologia da conciliação" pode alcançar posições vantajosas para os exploradores da força de trabalho.

Para fecharmos esta seção, mas sem encerrar o debate e esgotar as possibilidades de novas contribuições, analisamos o papel do Estado brasileiro nas reformas da educação profissional, enfatizando a atuação por meio dos decretos. A reestruturação proposta pelos dispositivos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 revela sua sintonia com a lógica neoliberal. Abordamos tanto a reconfiguração do ensino médio por intermédio da LDB nº 9.394/1996 quanto os desdobramentos regulatórios dos decretos, evidenciando as disputas entre diferentes projetos societários no interior do próprio Estado.

Enquanto o decreto nº 2.208/1997 cristalizou a separação entre formação geral e profissional, subordinando a escola aos interesses imediatos do mercado, o documento subsequente reabriu a possibilidade de integração curricular, ainda que de forma limitada e marcada por tensões internas. Assim, a hipótese de que a política educacional brasileira, em sua vertente profissional, tem sido profundamente condicionada pelas estratégias atuais, tanto das determinações do modo de produção capitalista em crise quanto das lutas de classes nas condições particulares da formação social brasileira. Esse movimento reposiciona a educação frente às novas necessidades mercadológicos e reformulada a partir das disputas entre as frações de classe que disputavam no interior do Estado e as relações deste com os OMIs.

4 Considerações finais

A regulamentação da educação profissional no Brasil, especialmente após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, tornou-se objeto de intensas disputas de projeto societais distintos. Esse cenário se desenrolou em um contexto de transição política e consolidação do receituário neoliberal, em que o discurso da modernização da educação era mobilizado como justificativa para reorganizar o sistema educacional em sintonia com as exigências do capital. A década de 1990 foi marcada por uma série de ajustes estruturais que impactaram diretamente o papel do Estado, deslocando suas funções para um modelo gerencial e focalizado.

As mudanças educacionais que transcorreram entre os anos 1990 e 2004 apontaram um norte para o ensino médio e para a educação profissional que sinalizou a opção da elite governante brasileira pelo modelo de ajustamento econômico capitalista mundial, através da adoção de medidas neoliberais. Mesmo que o grupo consorciado no poder nesse período tenha avançado em melhorias sociais para alguns segmentos alijados, o projeto de uma escola para os jovens estudantes trabalhadores não rompeu com a lógica do capitalismo em crise. Essa, concebe que as relações de mercado devem ser expandidas ao máximo, de modo que possam abranger um conjunto cada vez maior das relações sociorreprodutivas. As medidas são encaminhadas pelos OMIs, especialmente o Banco Mundial. Os governos petistas não romperam com o ideário mercantilizador, buscaram moldá-la à conjuntura brasileira.

O Decreto nº 5.154/2004 não revogou as medidas do dispositivo anterior e não obrigou o ensino médio integrado, apenas autorizou sua implementação, que foi negada pela normatização anterior. Como permanece intocada a possibilidade de oferta de cursos profissionalizantes de curta duração e modulares nos domínios da iniciativa privada, a flexibilização da oferta de ensino profissionalizante atende ao pré-requisito da nova fase de acumulação flexível do capital. Mesmo o governo Lula propagando um discurso carregado de argumentos sociais, o ideário neoliberal avançou sobre as políticas educacionais. A flexibilização atua nesse âmbito como parte da fragmentação

que abre *nichos* de mercados educacionais explorados desde os investidores nas bolsas de valores, passando pelos empresários vinculados ao fundo destinado ao Sistema S, até os empreendedores menores, cujas promessas de emprego seduzem os estudantes trabalhadores. A conservação desse viés une todos esses setores ao pressuposto de mercantilização da educação no qual todos podem "vender" certificados em cursos aligeirados e modulares, tanto em cidades metropolitanas quanto nas do interior.

O ideário empresarial e mercantil que pairava sobre a educação, principalmente com a implementação de políticas minimalistas reduzindo o papel do Estado ou mesmo atribuir a educação um papel que atenda às determinações produtivas, políticas e ideológicas do mercado. O projeto de educação básica dos governos reformistas da educação profissional entre 1996 e 2004 abriu espaço ao ideário pedagógico empresarial. Como demonstramos, os governos seguiram à cartilha neoliberal e encaminharam reformas em sintonia com os interesses do setor privado e as determinações das agências multilaterais internacionais. Nessa linha, o Estado deve ser mínimo para os trabalhadores e, ao mesmo tempo, máximo para o capital. Em outros termos, na ótica neoliberal, o privado deve ser priorizado em detrimento do público.

As disputas políticas entre conservadores e progressistas se desdobram no âmbito educacional entre os que defendem a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e os privatistas em favor da mercantilização. As relações público-privadas são sintomas da vida social estruturada em classes, estão divorciadas pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho em classes sociais antagônicas. A dicotomia público-privado também reflete e se reproduz na estrutura do ensino. Os currículos podem ser estruturados e distinguindo o propedêutico e profissional, reproduzindo a tendência à dualidade, e realizar diferenciações devido às dicotomias.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, George. **Educação profissional, ensino médio e crise do capitalismo contemporâneo no Brasil.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 407-428, , jul./dez. 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.258, de 28 de novembro de 1988.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1988]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 101, de 1993.** Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [1993]. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/21944. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.603, de 07 de março de 1996.** Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1996b]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093&fichaAmigavel=nao. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidente da Câmara de Educação Básica, [1998]. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE003_1998.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, [1999]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/copy_of_legisla_tecnico_resol0499.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39, aprovado em 8 de dezembro de 2004.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 dez. 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, [2005]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contrato de empréstimo nº 1052/OC-BR.** Brasília/DF: MEC, 1997.

CÊA, G. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. *In*: CÊA, G. S. S. (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil:** pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica *In*: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Marcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **Ensino médio e reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 103-134.

DEITOS, A. R. **O ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: Edunioeste, 2000.

DEO, Anderson. **A consolidação da social-democracia no Brasil:** forma tardia de dominação burguesa nos marcos do capitalismo de extração prussiano-colonial. 2011. 303 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/95d62a0e-d063-4e21-8a9b-b020b3684531. Acesso em: 25 maio 2025.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional; Zahar Editores, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (coord.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, ed. 3, n. 3, p. 19-30, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 1990: período Itamar Franco. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 5-38.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; RUIZ, Antonio Ibañez. A importância das falas reunidas nesta publicação. *In*: SEMINÁRIO POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO PARA OS POVOS INDÍGENAS. 2003, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Diretoria de Ensino Médio, 2003. p. 5-6.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde***,* v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante:** crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2003, Brasília, DF. **Educação profissional "concepções, experiências, problemas e propostas"**: anais. Brasília, DF: MEC, 2003.

Parte II

A expansão das redes estaduais e federal de educação profissional: críticas e perspectivas

Cotejamento da educação profissional do Centro Paula Souza e do Ceará: semelhanças, diferenças e contradições

Henrique Tahan Novaes

Introdução

Nos anos 1970 o Projeto "Brasil Grande Potência" demandou uma política educacional que articulava alfabetização, qualificação de força de trabalho, e formação do que chamamos gestores do capital.

Historicamente o Estado de São Paulo se colocou na "vanguarda" das reformas educacionais desde o início da República (1889). No final dos anos 1960 não foi diferente ao criar um sistema de qualificação próprio para a burguesia industrial paulista e para as empresas transnacionais que aqui se instalaram. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) surgiu em 1969 como resultado das demandas educacionais da nova fase de industrialização no Estado de São Paulo, no Brasil e no mundo.

Se até os anos 1970 predominava a formação de mão de obra "adestrada", típica do regime de acumulação taylorista-fordista, hoje, com o

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p195-223

avanço do regime de acumulação flexível, predomina a perspectiva da "pedagogia das competências", típica do regime de acumulação flexível e financeirizado.

Há muita propaganda, por parte do PSDB, sobre a "excelência" do CEETEPS. Por sua vez, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará foram criadas a partir de 2008. Hoje são 131 escolas. Assim como no Centro Paula Souza, elas também são consideradas a "vitrine" de uma nova educação no Ceará. Da mesma forma que no Paula Souza, há uma seleção que seleciona os melhores e ao mesmo tempo melhores condições de trabalho do que o sistema educacional estatal em geral.

Já é possível adiantar que os dois subsistemas reforçam a tendência de segmentação ou fragmentação do sistema educacional. Na base da pirâmide do sistema educacional, uma escola estatal de péssima qualidade para as filhas e filhos da classe trabalhadora; professores precarizados e sem as condições mínimas para dar aulas. No meio dessa pirâmide, as escolas de educacional profissional, com professores mais bem assistidos, infraestrutura melhor, ou seja, melhores condições de trabalho, que permitem aos jovens uma educação razoável, e inclusive acesso ao ensino superior. No topo da pirâmide, os filhos das classes proprietárias e parcelas das camadas médias que estudarão nas melhores escolas privadas e se tornarão os gestores do capital cearense, paulista e mundial.

Este relatório de pesquisa apresenta os resultados parciais do projeto FAPESP que pretende cotejar o sistema de Educação Profissional do Centro Paula Souza com o novo sistema de Educação Profissional do Ceará, procurando observar suas semelhanças, diferenças e contradições. Nesta fase inicial da pesquisa, identificamos os seguintes eixos de pesquisa:

a-) Mundialização do capital, fragmentação do sistema educacional e fim da universalização da educação de qualidade

b-) Formas sutis de precarização do trabalho docente na educação profissional

c-) O papel do 3º Setor nas políticas educacionais para a educação profissional

d-) Projeto político pedagógico da educação profissional: competências, omnilateralidade, cidadania e empreendedorismo

Vejamos cada um deles.

O CEETPS e as EEEPs no contexto da Mundialização do capital, da Contrarreforma do Estado e da Fragmentação dos sistemas educacionais

De forma cada vez mais complexa, a história educacional brasileira vem se repetindo. A partir dos anos 1930 – como tragédia educacional –, e a partir dos anos 1964, como farsa. Nos anos 1930, no contexto da Revolução de Vargas, os intelectuais orgânicos do capital prometeram uma escola pública de massas, de qualidade, para as maiorias, mas tudo indica que ficaram apenas com as experiências das Escolas Modelo. O povo permaneceu analfabeto.

Num país rasgado por contradições pesadíssimas, dentre elas a herança do trabalho escravizado, a concentração fundiária, a produção para fora e a industrialização truncada e restrita, as promessas de uma educação pública para as maiorias não foram cumpridas no período de 1930-64. Ao contrário, persistiram os traços de uma educação elitista, bem como as enormes taxas de analfabetismo, ainda que pequenas parcelas das camadas médias e do povo tivessem finalmente alcançado o direito à educação.

Universidades Federais foram criadas, mas o povo esteve longe de acessá-las. O SENAI – no contexto da industrialização dependente, tardia e truncada do Brasil – permitiu a uma parcela da classe trabalhadora seu lugar ao sol, com uma certa ascensão social.

Desde o golpe de 1964, o Brasil passa por uma longa decadência no que se refere aos projetos educacionais e as políticas educacionais propostas pelas classes dominantes. O ápice da decadência (ao menos até o governo

Bolsonaro) se deu no período da ditadura empresarial-militar, em que tivemos a abertura de um mercado educacional do ensino superior, a intervenção da ditadura na gestão das universidades públicas e nos seus currículos, além de um tecnicismo de baixa qualidade para formar trabalhadoras e trabalhadores adestrados.

A longa destruição do pequeno sistema educacional público (considerado à época de qualidade, mas sempre para poucos) se deu através de uma "expansão precarizada" da escola pública, para lembrar a professora Lisete Arelaro.

Houve uma readequação do complexo educacional para atender às necessidades da ditadura empresarial-militar, especialmente através dos acordos MEC-USAID (com sua perspectiva privatista e de perseguição a todos aqueles que minimamente tentaram construir a revolução brasileira) e para atender as necessidades do projeto "Brasil Grande Potência".

Mesmo no período da chamada "redemocratização" do país, as políticas educacionais propostas nem sequer triscavam nos graves problemas sociais herdados dos períodos anteriores (1930-64/1964-85). Em função da ascensão do movimento operário e popular nos anos 1980, chegamos a achar que finalmente iríamos acertar as contas com esses graves problemas sociais brasileiros. Campanhas em defesa da educação pública, Fóruns, Debates, eleição de prefeitos democratas nos levaram a crer que iríamos construir a hegemonia educacional e dar a volta por cima. Triste fim do Brasil, perdemos as Diretas Já, Collor e Fernando Henrique Cardoso foram eleitos, e a transição lenta, gradual e segura nos levou a uma típica metamorfose: a ditadura empresarial-militar se transformou em uma ditadura do capital financeiro.

Não universalizamos até hoje a educação, e tudo indica que será impossível realizar as conquistas democráticas dentro dos marcos do capitalismo. Por uma razão muito simples: a inserção subordinada e dependente das nossas classes proprietárias no capitalismo não demanda um sistema educacional público, universal, amplo e de qualidade. Ao contrário, para se manter na nova divisão internacional do trabalho, não necessita de grandes

sistemas educacionais públicos, e sim de formação de mão de obra barata para exportar commodities.

Está cada vez mais clara a nova fase da decadência ideológica no campo educacional. A universalização da educação de qualidade em países periféricos e dependentes como o nosso saiu da agenda desde 1964. Entram em cena propostas de maior segmentação, fragmentação e focalização da educação pública, quando não a destruição dos sistemas educacionais, especialmente através da asfixia orçamentária e da consequente precarização do trabalho docente. O novo ensino médio e a BNCC são exemplos claros dessa decadência? Tudo leva a crer que sim!

Num mar de privatização dos sistemas educacionais, seja através de formas diretas de privatização, isto é, elevação a um novo patamar do mercado do ensino privado, ou de formas indiretas (atuação de ONGs, assessoria e venda de materiais para prefeituras por sistemas de ensino etc.), as políticas de segmentação, fragmentação e focalização da educação pública cumprem o seu papel na nova fase da decadência ideológica das classes proprietárias.

A década de 1990, na esfera das políticas educacionais, ficou marcada pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, [1996]); subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, como parte das políticas neoliberais. A Reforma da Educação Profissional, implantada pelo Decreto nº 2.208/97 (Brasil, [1997]), regulamWFWentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, configurou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Prevendo que o nível técnico, poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão. Promovendo a separação entre o ensino médio e ensino profissional, resultando em grandes mudanças curriculares.

Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto nº 2.208/97, a partir de 1999, o Centro Paula Souza passa então a oferecer o Ensino Técnico de forma concomitante. Oferecendo também a possibilidade do aluno cursar o Ensino Médio regular na mesma unidade escolar, tendo a opção de ingressar no curso de formação técnica a partir da 2ª série do

Ensino Médio. Este decreto sofreu diversas críticas, de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros.

No início do século XXI, todas as Escolas Técnicas passam a ser denominadas de ETEC e as Faculdades de Tecnologia de FATEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de propaganda do bloco no poder consolidado no governo do Estado de São Paulo desde 1995, comandado a partir daí pelo PSDB.

Segundo Marta Silva e Waldemar Marques (2014), em 2001, o Centro Paula Souza compreendia 64 escolas técnicas urbanas, 35 escolas técnicas agrícolas, totalizando 99 escolas técnicas; 9 Faculdades de Tecnologia, além de 12 classes descentralizadas - convênio com Prefeituras para o oferecimento de cursos técnicos voltados a economia local.

A partir de 2002, com destaque para o governo de José Serra (2007-2010), iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, transformando-se na principal arma de propaganda política do governo estadual.

Tabela 1 - Evolução do número de Etecs e Fatecs

CEETEPS	1969	1979	1989	1994	1999	2009	2014	2019
Etecs	0	0	14	99	99	173	218	223
Fatecs	1	2	4	6	9	50	63	73

Fonte: Centro Paula Souza (2020)

A insatisfação com o Decreto nº 2.208/97 por parte de diversos segmentos relacionados a educação profissional, levou a revogação deste decreto e a elaboração de uma nova legislação em 2004, no Governo Lula:

> A Reforma instituída pelo Decreto 2.208/97 carrega o ônus do aprofundamento da separação do fazer e do pensar. Além disso, assenta-se no aspecto da racionalização ou redução dos gastos de

> produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho (Oliveira, 2004, p. 11).

O debate avança no início do governo Lula (2003-2010). A Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, vinculada ao Ministério da Educação, promove o *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, fomentando o debate, e em decorrência destes, a regulamentação de uma nova legislação para a Educação Profissional, através do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]), em substituição ao Decreto nº 2.208/97 (Brasil, [1997]); reintroduzindo a possibilidade de integração entre a base comum do ensino médio e formação profissional, e a consequente construção de uma nova proposta curricular (Amaral, 2020; Mercurio, 2018).

O estudo de Detregiachi Filho (2012, p. 51) demonstra que a política de integração da Educação Profissional adotada pela Rede Federal de Educação Profissional apresenta índices de evasão escolar inferiores a política adotada pelo Centro Paula Souza em São Paulo,

> A dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional orientada por objetivos e condução política distintos, ressalta as contradições inerentes ao modo de produção dominante, e faz inferir que contribuam com a evasão escolar na educação profissional. Isso é verificado no modelo de educação profissional implementado pelo CEETEPS, que ao acentuar a dicotomia na educação, contribui para o aumento da evasão escolar. É fundamental aos governantes a coerência entre as ações e as intenções que devem ser sempre explicitadas.

Em 2019, o CEETEPS completou 50 anos de fundação, com sua rede composta por 223 escolas técnicas e 73 faculdades de tecnologias (conforme tabela das páginas anteriores), com praticamente todas elas enfrentando diversos problemas estruturais e de recursos humanos.

Para analisar o fenômeno das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará enquanto "vitrine" de um novo modelo educacional, é preciso destacar as políticas educacionais dos governos populares na América Latina. Quando, por um lado, não promovem a ampla

destruição e mercantilização da educação, manobra típica dos governos neoliberais dos anos 1990 ou dos governos de extrema direita (Macri e Bolsonaro, dentre outros), por outro, guardam um convívio sofisticado entre privatização da educação, de modo expansivo, e uma certa qualidade da educação pública para parcelas das camadas médias e da classe trabalhadora, o que parece ser o caso do Centro Paula Souza, das Escolas de Educação Profissional do Ceará e os Institutos Federais.

Quando Lula se tornou presidente em 2003, o Partido dos Trabalhadores (PT) criou os Institutos Federais (mais precisamente, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) – onde de fato o ensino médio tem alguma qualidade. Tivemos também o surgimento de inúmeras políticas de educação profissionalizante nos Estados da Federação, especialmente com o decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]), a partir de uma certa onda econômica chinesa, que aliviou as contas nacionais e permitiu a implementação dessas políticas sociais, integradas a um "social-liberalismo" educacional. Tudo indica que a criação das escolas profissionais cearenses são filhas deste período histórico, especialmente através do incentivo do Governo Federal e o respaldo legal (decreto nº 5.154/2004) e o CPS foi também influenciado direta ou indiretamente pelo decreto.

Vimos nas páginas anteriores que o Centro Paula Souza surfou nessa onda de expansão da educação profissional nacional, tendo sempre em vista "mostrar-se para a nação" e retomar as rédeas do país, servindo como uma espécie de vitrine de governadores que queriam ser presidentes.

O Estado do Ceará é extremamente contraditório. Ao mesmo tempo que combina elevados níveis de miséria econômica e de miséria educacional, possui resultados educacionais promissores em algumas cidades e em vestibulares de altíssima concorrência. O quanto essas políticas são fruto de marketing político ou de tentativas de oferecimento de oportunidades educacionais minimamente republicanas, só a história poderá nos contar. Cabe lembrar também que o Ceará já formou presidentes do Brasil e já emplacou Ministros da Educação.

Quando Cid Gomes assumiu o Governo em 2008, o Ceará criou ao longo dos anos seguintes mais de 130 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEP). Ao olhar as fotos e as descrições destas escolas, é possível perceber que possuem uma infraestrutura invejável, bons laboratórios, boas salas de aulas e banheiros, professores melhores pagos do que as escolas estaduais "normais". Elas possuem um sistema de seleção/classificação por notas que nos permite afirmar que elas selecionam os melhores. Será que é por isso que elas são melhores ou também por isso, ao "casar" melhores condições de trabalho e melhores alunos do que a rede estadual "normal"? Vejamos o que diz o site oficial:

> O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), assumiu em 2008 o desafio de implantar a rede de educação profissional no Estado. A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses.
>
> O modelo integrado possibilita a centenas de alunos a qualificação para ingressar no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que são habilitados a concorrer a uma vaga na universidade.
>
> A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional
>
> Para o desenvolvimento dessa política, o Governo Estadual contou com a parceria do Governo Federal, através do Programa Brasil Profissionalizado, que tem sido, juntamente com os recursos do Tesouro Estadual, a principal fonte de financiamento das redes estaduais de ensino para a expansão da educação profissional e tecnológica no Ceará (Ceará, 2015).

Quadro 1 – Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará, de 2008 à 2018

Ano	Escolas em funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula Inicial (1ª, 2ª e 3ª series)
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Ceará (2019)

Acreditamos que para analisar a criação das Escolas de Educação Profissional (EEPs) do Ceará precisamos observar as múltiplas determinações que levaram à criação e ao desenvolvimento dessas experiências. Já destacamos nas linhas anteriores uma delas. A política federal que levou a criação do Programa Brasil Profissionalizado, nos governos Lula.

O livro de Deribaldo Santos, Webster Belmino e George Amaral (2023) intitulado "Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: entre o discurso e a realidade" traz para as leitoras e leitores algumas das dimensões da política de criação e implantação das Escolas de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará. Joga luz nas especificidades destas Escolas e responde a alguns dos "enigmas" desse novo sistema de educação profissional.

Neste livro, é possível observar os fatores determinantes da criação dessas Escolas: marketing político, construção de prédios imponentes e que rendem votos, papel do Banco Mundial no financiamento, papel do MEC nos governos PT e sua proposta social, papel do governo cearense na implementação dessa política educacional, papel do 3º Setor na concepção de educação, entrada ou intensificação da agenda do empreendedorismo na educação, dentre outros.

Estes pesquisadores se debruçam sobre a perspectiva político-ideológica dessas Escolas, que curiosamente combinam a filosofia de Antonio Gramsci com a filosofia educacional da Odebrecht, formação omnilateral com empreendedorismo (Santos, Belmino, Amaral, 2023).

No nosso entendimento, essas novas escolas reforçam o que apontamos nas linhas acima: uma típica segmentação e fragmentação do sistema educacional. Na base da pirâmide educacional, uma escola estatal de péssima qualidade para as filhas e filhos da classe trabalhadora; professores precarizados e sem as condições mínimas para dar aulas. No meio dessa pirâmide, as escolas de educacional profissional, com professores mais bem assistidos, infraestrutura melhor, ou seja, melhores condições de trabalho, que permitem aos jovens uma educação razoável, e inclusive acesso ao ensino superior. No topo da pirâmide, os filhos das classes proprietárias e parcelas das camadas médias, que se tornarão os gestores do capital cearense e mundial.

Cumpre sublinhar que não acreditamos as Escolas de educação profissional devam ser rebaixadas, jogadas para a base da pirâmide. Mesmo com suas contradições e limites, elas de alguma forma permitem a uma parcela dos filhos da classe trabalhadora uma educação de qualidade. Prédios melhores, laboratórios melhores, professores e professoras menos precarizados, bibliotecas de qualidade, quadras de esporte boas, entre outros, o que certamente dá a esses alunos e alunas uma educação de mais qualidade.

Em termos gerais, as transformações do CEETEPS e das EEEPs fazem parte de uma ampla transformação nos sistemas educacionais brasileiros, de outros países dependentes e até mesmo de países centrais, marcadas

pelas premissas neoliberais e pela chamada "globalização", por nós chamada mundialização do capital.

A mundialização do capital – que poderia ser subdividida em reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado, teve consequências claras para o aprofundamento da tragédia educacional brasileira no último quarto do século XX.

Uma das hipóteses desta pesquisa tem a ver com o fim da possibilidade de universalização da educação e uma tendência a fragmentação do sistema educacional em inúmeros subsistemas cada vez mais precarizados.

É muito provável que a possibilidade de universalização da educação de qualidade, levantada nos anos 1950 e 1960, tenha se esgotado. Se estivermos certos, as políticas educacionais implementadas a partir da ditadura empresarial-militar de 1964, como parte de um longo processo de destruição da escola pública vigente até hoje, fragmentam e precarizam o sistema educacional.

O subfinanciamento da educação pública, por um lado, e o crescimento do sistema educacional privado, por outro, impedem a universalização de uma educação pública de qualidade. Ainda que os filhos da classe trabalhadora entrem na escola, praticamente não aprendem.

Isso tem a ver com o papel do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, como um país de capitalismo dependente e associado, como uma neocolônia, desindustrializada. Países de matriz dependente e associada tiveram muitas dificuldades no século XX para construir um sistema educacional público e qualidade para as maiorias. E quando pareciam começar a construir esses sistemas, eles rapidamente começaram a ser destruídos, a partir da ditadura de 1964. Se não bastasse isso, um novo ciclo de destruição da escola pública foi realizado pelos governos neoliberais na América Latina dos anos 1990. Criamos um sistema de educação pública subdesenvolvido e um sistema de educação privada hiperdesenvolvido.

As transformações ocorridas nos anos 1990 são significativas e devem ser recuperadas. A bandeira de participação nos rumos da educação se transformou em pseudoparticipação, principalmente porque os Ministros

da Fazenda já haviam fixado os parcos recursos para a educação pública. As lutas para diminuir o poder dos diretores na escola se transformaram numa nova fase de autoritarismo dos mesmos. A crítica a centralização dos sistemas escolares e as demandas por "descentralização" se transformaram em neocoronelismo e neonepotismo. Neste "clima", não houve espaço para a implementação da gestão democrática, garantida formalmente na Constituição de 1988.

A "descentralização" gerou um presente de grego para os municípios, em geral sem estrutura e recursos para cuidar da educação infantil e do ensino fundamental I.

A crítica feita pelos educadores de esquerda à teoria do capital humano foi devolvida pelos gestores do capital na forma de "pedagogia das competências" e "pedagogia do empreendedorismo". Sistemas educacionais privados passam a vendidos para escolas públicas, uma nova mercadoria rentável. Não bastasse toda essa tragédia, a luta nas escolas por formas de trabalho não alienadas para os estudantes se transformou em cooperativismo (salve-se quem puder) e empreendedorismo nas escolas.

A luta por sistemas mais próximos da realidade local se transformou em ampla atuação de Fundações, Institutos e ONGs, como parte do 3ª Setor. E a luta por uma educação pública de qualidade se transformou em formas cada vez mais sutis de privatização direta e indireta da educação, como amplas oportunidades de negócios/captura dos fundos públicos pelos empresários da educação ou por empresários que vendem produtos para os sistemas educacionais.

Como vimos acima, os sistemas estaduais de educação profissional guardam algumas especificidades justamente porque não reproduzem dentro do seu sistema as formas mais bárbaras e precárias de educação, estando numa posição intermediária entre as melhores escolas privadas, as melhores (e raras escolas estatais) e a escola estatal de baixa qualidade para as maiorias.

Existem formas mais sutis de precarização do trabalho docente no CEETEPS e EEEPs do Ceará?

O governo de José Serra (2007-2010) iniciou um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, que passou a ser priorizado pela administração pública estadual. Entre 2000 e 2009, o número de FATECs passou de 9 para 50, enquanto as ETECs passaram de 138 para 173. Como vimos, em 2019, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza completou 50 anos de fundação, alcançando a marca de 223 ETECS e 73 FATECS. Com relação aos números do início do século XXI, as unidades de ETECS cresceram quase 250%, enquanto as unidades de FATECS cresceram mais de 700%.

Tamanha expansão se deu às custas de sucateamento das unidades de ensino e precarização das condições de trabalho. Praticamente todas as unidades enfrentam diversos problemas estruturais e de recursos humanos. Vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996,

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

A questão orçamentária é uma pauta central nas discussões a respeito da Educação Profissional no Estado de São Paulo, apesar da ênfase nessa modalidade de ensino e na propaganda, os recursos para o Centro Paula Souza não se encontram fixados por lei, como nas universidades estaduais paulistas, onde se tem destinado 9,57% da arrecadação com o (antigo) ICMS, montante que nos últimos anos tem se mostrado insuficientes.

A dotação orçamentária do Paula Souza permanece à mercê da conjuntura política e do alinhamento das forças políticas Assembleia Legislativa durante as discussões a respeito das Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA),

> Diante disso é possível identificar que o financiamento da educação profissional e tecnológica, ofertado nas ETECs e FATECs, é decidido anualmente pelos Deputados na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo após encaminhamento da proposta de orçamento pelo Governador do Estado e os recursos aprovados e destinados tem se provado insuficientes para oferecer uma educação pública de qualidade para o povo paulista (Quintino; Lima; Batista, 2019, p. 122).

Situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores.

Ao longo de todo o século XXI, marcado pela gestão do PSDB no Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza torna-se sinônimo de "sucesso" na educação profissional, segundo a propaganda estatal, apesar de todo o sucateamento ao qual está submetido.

O Centro Paula Souza é fonte de inúmeras propagandas por parte dos governos paulistas. É uma das principais vitrines de uma educação de qualidade. No entanto, esta propaganda *invisibiliza* fatores como: existência de "vestibulinhos" altamente concorridos, que selecionam os melhores alunos do Estado, a precarização sutil e singular do trabalho docente nas ETECs e FATECs, a dificuldade de criação de um plano de carreira, as terceirizações, a gestão autocrática das escolas e do sistema de educação profissional, a participação do 3º setor, dentre inúmeros outros problemas.

Vale ressaltar que o último concurso público para contratação de pessoal técnico-administrativo foi em 2009; e para trabalhadores específicos das escolas agrícolas e de pessoal de apoio foi em 1996; até o momento não

há qualquer previsão de abertura de um novo concurso público, situação que tende a se agravar nos próximos anos em decorrência do congelamento dos investimentos nas áreas sociais, promovidos pelas políticas fiscais de caráter neoliberal adotadas pelo governo federal por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95, a Emenda do Teto dos Gastos Públicos; com o Estado de São Paulo prontamente adotando uma legislação semelhante; além da aposentadoria de servidores e a não reposição destes.

Em diversas unidades há servidores municipais cedidos as escolas, contratação de funcionários sem concurso público. Nesse cenário, as maiores prejudicadas são as Escolas Agrícolas, que dentro desse cenário de expansão, ficaram em segundo plano, não foram integradas ao processo de expansão e sofrem com a falta de mão-de-obra para gerir suas fazendas e aproveitar todo o potencial didático-pedagógico e de desenvolvimento local que essas unidades poderiam oferecer aos alunos e a toda comunidade no entorno das escolas.

As formas mais sutis de precarização do trabalho docente também podem ser encontradas nas EEEP cearenses. Elas serão investigadas com mais profundidade na próxima fase da pesquisa FAPESP (ao longo do ano de 2025 – II Fase da Pesquisa).

É possível cotejar o Centro Paula Souza com as Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, mas evidentemente existem algumas particularidades nos dois sistemas.

A expansão do Centro Paula Souza nos anos 2000 se deu de forma bastante precarizada em função dos seguintes determinantes: professores horistas, serviços de limpeza, segurança, refeitório terceirizados, laboratórios desatualizados, prédios inadequados e sistemas tecnológicos para a essa expansão, além da ausência de plano de carreira para os professores e servidores técnico administrativos. O plano de carreira foi instituído em 2014, mas a efetivação ainda se completou.

O enquadramento por titulação dos Servidores técnicos – administrativos ocorreria em julho de 2020, mas por conta da pandemia, está adiado sem previsão para se efetivar.

Os vestibulinhos e uma infraestrutura um pouco melhor do que a das demais escolas públicas obviamente maquiam a realidade do CEETEPS. Por terem os melhores alunos, melhor infraestrutura que a média e parte dos professores com dedicação numa única escola, obviamente as avaliações vão mostrar que seus alunos têm desempenho melhor que as escolas públicas da rede estadual.

Em escolas como a ETEC Guarulhos, a concorrência por uma vaga chega a 32 candidatos por vaga para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio[1]. Sendo assim, as melhores ETECs - já na partida - têm obviamente os melhores alunos. Eles são bons porque a escola é boa e os ajudou a melhorar ou já são parte do topo da pirâmide escolar e foram selecionados em vestibulinhos?

Sublinhamos também que uma parcela dos professores pode ter uma carga horária maior na escola para desenvolver projetos, o que pode levar a uma maior identidade com os alunos e com aquela realidade escolar.

Há traços de autocracia na indicação dos superintendentes do CEETEPS. Laura Laganá é superintendente desde 2004, reeleita em 2008, resistindo a mudanças de quatro governos tucanos. Marcas típicas dos anos 1970 se reproduzem nos anos 2000, com nova forma, mas de mesma essência. O coronelismo e neocoronelismo fazem parte da criação da base de apoio para se sustentar a superintendente e toda uma tecnoburocracia na administração central.

Em 2012 ela teria de deixar o cargo, mas por conta de uma manobra do Conselho Deliberativo, as regras da eleição foram modificadas e ela foi reconduzida para o terceiro mandato e em 2016 para o quarto mandato que se encerra em novembro de 2020.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará têm muitas semelhanças com as do CPS, especialmente por serem a "vitrine" de um novo "modelo" educacional. De fato, é possível encontrar nos dois sistemas de educação profissional condições de trabalho docente um pouco melho-

[1] Dados referentes ao Vestibulinho 2019 para o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Técnica Profissional em Administração (Vestibulinho [...], 2018).

res que a média do sistema educacional estatal. Cabe destacar que o sistema cearense é evidentemente menor e mais recente.

Da mesma forma que o Paula Souza, o sistema cearense possui melhor qualidade e melhores condições de trabalho do que as escolas estaduais "normais" cearenses, ainda que seja possível identificar formas mais sutis de precarização do trabalho nestas escolas (Fase II da Pesquisa, a ser realizada em 2025). Assim como o Paula Souza, possuem também formas de seleção que tendem a escolher os melhores alunos, facilitando a vida dos docentes e deste sistema educacional, ou seja, elas melhoram a educação dos melhores.

Do ponto de vista do Projeto Político-Pedagógico, é notável que o sistema cearense combine princípios da educação omnilateral com princípios empresariais difundidos pela filosofia da Odebrecht. No Paula Souza não se chega a tanto, pois este possui uma ideologia educacional mais "pura", voltada para a formação de força de trabalho no século XXI, baseada na pedagogia das competências.

Num plano mais geral, para além da análise dos dois sistemas de educação profissional, nos anos 1990 foram produzidos muitos relatórios para os países periféricos, como "receitas de bolo" feitas pelo Banco Mundial e pela ONU. O "recado" destes relatórios era muito simples e direto. Não cabe ao Estado oferecer ensino superior público, este deve estar nas mãos da "iniciativa privada". Diante da crise do assalariamento, isto é, do regime de acumulação taylorista-fordista e da sociedade salarial, as agências multilaterais e todos os outros aparelhos privados de hegemonia passaram a defender novas formas de trabalho, especialmente o empreendedorismo. Na educação profissional, entram na agenda fórmulas que vão tentar vincular a educação ao mercado de trabalho (neotecnicismo) e outras alternativas de trabalho, como por exemplo o empreendedorismo de si mesmo. Este tipo de proposição veio - como uma onda mais forte – nos relatórios do Banco Mundial dos anos 2000, no contexto da Reforma do Estado, e como parte dessa contrarreforma do Estado, a multiplicação de Fundações, Institutos e ONGs que vão passar a atuar cada vez mais na educação. Este será o tema da nossa próxima seção.

3º Setor: sua atuação na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais neoliberais

A expansão do CEETEPS nos anos 2000-10, a criação da Rede Federal de Educação, a criação das EEEPs no Ceará e a expansão da educação profissional privada devem ser compreendidas no bojo da nova fase da Contrarreforma do Estado e da Mundialização do capital.

Como parte desse processo, temos que destacar o papel preponderante dos Institutos, ONGs e Fundações, isto é, o chamado 3º Setor, em geral como braço do capital ou das associações do capital, verdadeira sociedade "civil" no Brasil, empenhada na articulação, concepção e avaliação das políticas educacionais. Recuperando o conceito de Gramsci, são Aparelhos Privados de Hegemonia (APH).

No cenário nacional, podemos destacar o Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), Itaú e Unibanco. No cenário da educação profissional de São Paulo e do Ceará, destacam-se a Fundação Odebrecht com a sua Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), com a Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE) e o Instituto Unibanco, conforme veremos nas páginas seguintes.

Sanfelice (2010) acredita que o Estado de São Paulo é um dos espaços privilegiados para se compreender a política educacional do PSDB. Ainda que haja mudanças de governadores, e diferenças epiteliais entre cada governador e seus projetos de governo, todos eles foram do PSDB, sendo o estado de São Paulo um "laboratório científico" privilegiado para se compreender a formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais desde 1994. Podemos afirmar que o Governo Tarcísio de Freitas (2023-...) dá continuidade a esta tendência geral, ainda que com algumas particularidades.

Da mesma forma, o Estado do Ceará também é um espaço privilegiado para se compreender a política educacional pois vem sendo comandado por partidos de esquerda ou governos populares desde 2008,

especialmente PSB e PT. Um destaque especial deve ser feito para a ampla propaganda feita pelos governos cearenses para as "melhores notas" alcançadas pelos municípios cearenses e como um Estado que tem efetivamente uma "educação de qualidade".

Cabe sublinhar que não identificamos até o presente momento uma diferença muito significativa, ao menos no plano estadual, das políticas educacionais do PSDB e do PSB e PT para a educação nos governos estaduais. E como parte disso, também não encontramos uma oposição direta ao papel do chamado 3º Setor na educação nestes dois estados da Federação. Ao contrário, todos os dois Estados investigados bem como o Governo Federal estão de braços abertos para o 3º Setor. Nas propostas dos dois Estados da Federação aparecem categorias como formar para o mercado do trabalho, formar para o empreendedorismo e educação para a cidadania, além obviamente de uma participação ativa do chamado 3º Setor na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais.

As diferenças mais sutis existem, especialmente no que se refere ao projeto popular para o Brasil e algumas particularidades no campo da educação (por parte do PT e PSB), ao menos na sua fundação, enquanto partidos políticos que defendiam uma educação pública de qualidade. Cabe sublinhar também que com o avanço da extrema direita, o PSDB está praticamente destruído e que ele "foi jogado" para o campo democrático, tentando se diferenciar do bolsonarismo e outras correntes da extrema direita.

Também é preciso destacar que a política educacional, como de resto toda a política neoliberal, pode ser dividida em fases, que contam com aperfeiçoamentos (não no sentido positivo da palavra), aprofundamentos, experimentações, "inovações", avanços, contradições e em alguns poucos casos, por recuos, em função da pressão das lutas dos movimentos sociais em geral e dos educadores em particular.

Temos defendido que a política educacional brasileira nos anos 1970, na mesma onda da política educacional chilena, já possuía características neoliberais. Evidentemente que aqui não chegamos ao grau e intensidade de mercantilização dos chilenos, mas é possível afirmar que a política educacional da ditadura empresarial militar foi neoliberal ao criar as condições

para o crescimento da educação enquanto mercadoria, principalmente no ensino superior e médio. Nos anos 1990 assistimos a uma nova fase da política educacional neoliberal, que guarda diferença para a nova onda de neoliberalismo dos anos 2000, seja na sua forma híbrida (governos do PT), seja na sua forma "tsunami" dos nos governos de extrema direita, que promoveram transformações radicais e mais regressivas na educação.

Em entrevistas realizadas com alguns educadores do Centro Paula Souza, e em diálogo direto com 2 orientandas de iniciação científica, 1 de mestrado e um de doutorado, foi possível identificar o papel do Instituto UNIBANCO no CEETEPS. Por sua vez, os estudos de George Amaral (2015; 2020) e de Belmino (2020) identificaram o papel da Fundação Odebrecht na concepção e implementação das EEPs e mais recentemente do Instituto UNIBANCO. Portanto, já é possível adiantar o papel do Instituto UNIBANCO nos dois sistemas pesquisados.

Vimos que como parte da reforma do Estado (na verdade uma contrarreforma do Estado), novos personagens entraram em cena: Fundações, Institutos e ONGs que passam a atuar na educação. Os países periféricos e centrais passaram a adotar uma agenda mais sutil e complexa de privatização da educação pública "por dentro", criando novas "oportunidades de negócios" para empresários da educação e empresários em geral se apropriarem dos fundos públicos. A partir daqui, a separação clássica entre público e privado se torna mais complexa, pois deixa de existir uma separação nítida entre de um lado escolas públicas de um lado e escolas privadas de outro. A participação das Fundações, Institutos e ONGs e formas mais sutis de privatização da escola pública passam a existir.

George Amaral (2015) observou que as EEEPs adotaram a ideologia empresarial da Odebrecht S/A sob a forma de Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE) como fundamento da gestão escolar e da prática pedagógica do trabalho docente. Para este pesquisador, isso expressa a vinculação entre os pressupostos teórico-metodológicos do empreendedorismo empresarial, o processo de precarização da profissão docente e a formação continuada ofertada aos professores. Nesse quadro, a proposta exige que os professores se adequem a um "novo" perfil pedagógico: o de

assimilarem os preceitos da TESE e as precárias condições em que está assentada a profissão docente. E complementa:

> O estágio atual de produção e reprodução social do capital encontra-se em crise profunda, fazendo com que se desdobrem sobre o complexo educacional as determinações da reestruturação produtiva, política, econômica e ideológica sob o signo de um dos seus principais instrumentos: o neoliberalismo. Nesse contexto, debatemos as orientações das agências internacionais multilaterais bem como as reformas educativas, determinadas aos países da periferia capitalista como forma de adequação às exigências do capital internacional. Através das reformas, a formação de professores foi enfatizada como imprescindível para o êxito das políticas educacionais. Consideramos a iniciativa do executivo cearense como mais uma investida do capital tentando abarcar a educação formal via aparato estatal, fazendo adentrar na escola pública a ideologia mercadológica do empreendedorismo empresarial. Para isso, necessita que os professores se adequem à proposta da TESE, em processo marcado pela precária forma de contratação, ao mesmo tempo em que empreende-se uma precária formação humana e profissional na modalidade continuada, para o exercício de uma profissão precária (Amaral, 2015, p. 112).

Webster Belmino (2020) identificou a participação crescente do Instituto Unibanco na concepção das EEEPs do Ceará, ao lado da filosofia da Odebrecht (TESE e TEO). Por sua vez, Mercurio (2021) e Moraes, Reis e Alencar (2022) observaram o papel crescente do Instituto Unibanco no CEETEPS.

Qual é então o papel das Fundações, Institutos e ONGs na disputa da hegemonia e na construção do consenso do complexo educacional profissional? No caso do Centro Paula Souza, através de entrevistas e pesquisa bibliográfica, foi possível identificar o papel do chamado Terceiro Setor na concepção e implementação das políticas educacionais, com destaque para Instituto Ayrton Senna, Programa Ezap, Fundação Lehmann, Instituto Unibanco, Fundação Itaú, Fundação Ford e Bradesco. Mas não foi possível identificar uma Fundação, Instituto e ONG que estivesse diretamente implicada na concepção e implementação da política de integração do ensino técnico ao médio. Isso se dá de forma mais sutil.

Moraes, Reis e Alencar (2022, p. 9), no artigo intitulado "Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro "Paula Souza" (1995–2018)" são enfáticos ao afirmar que:

> as escolas técnicas reagiram às oscilações e restrições orçamentárias (e por vezes à própria gestão do CPS, diretamente ou por indução) ao recorrerem a formas alternativas de financiamento, que Sacilotto (2016) caracteriza como "pactos fundacionais da política pública": projetos financiados por fundações e agências de fomento; recursos oriundos das cooperativas escolares (nas escolas "agrícolas"); parcela do montante do pagamento de inscrição dos candidatos ao exame de ingresso; contribuições dos alunos às Associações de Pais e Mestres das escolas, entre outras. Além disso, sua pesquisa enumera vários projetos, desenvolvidos nas ETEC e FATEC, financiados por fundações de direito privado, a exemplo da Fundação Vitae, e da Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT). O Programa de Apoio ao Ensino Técnico foi criado em 1996 pela Fundação Vitae – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da educação profissional técnica de nível médio no Brasil.
>
> Em 2006, após a Vitae encerrar suas atividades, a FAT assume a gestão do programa em parceria com outras instituições, entre elas, Fundação Lemann (desde 2002), Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA e Fundação Itaú Social a partir de 2007 (Fundação FAT, 2009, p. 13 apud Sacilotto, 2016). E passa a chamar-se "Parceiros-Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico", com os mesmos objetivos e formas de financiamento. No período entre 1996 e 2013 são financiados 96 projetos de ETEC do CPS, para atualização e construção de laboratórios em diferentes cursos.

E concluem que

> Os processos de conformação curricular na EPT deram-se por meio do desenvolvimento prioritário de parcerias com o "setor produtivo", contando, entre os anos de 2000 e 2018, com 112 parceiros, que passaram de quatro em 2000 para 37 em 2017 e 70 em 2018. Desse total de instituições, houve 31 parcerias com autarquias estatais ou sem fins lucrativos e 81 parcerias com o setor privado, o que evidencia a crescente aproximação entre escola e mercado no período (Moraes; Reis; Alencar, 2002, p. 11-12).

Para estes pesquisadores:

> Contata-se, na análise realizada, um processo de dupla privatização na e por meio da política de educação profissional paulista: por uma via endógena, envolvendo importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para a formatação do setor público, de modo semelhante ao que ocorre nas empresas, e, paralelamente, um crescente e ativo papel de agentes privados de distintas naturezas na formulação de políticas (Moraes; Reis; Alencar, 2022, p. 9)

A tese de doutorado de José Vitório Sacilotto, defendida em 2016 na Unicamp intitula-se "A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza". O estudo analisou as relações entre o público e o privado nas políticas de educação profissional no estado de São Paulo, com foco nas propostas curriculares do ensino técnico de nível médio desenvolvidas pelo Centro Paula Souza (CPS) entre 1995 e 2018.

Sacilotto (2016) investigou como o CPS se expandiu durante esse período, tornando-se um instrumento central na implementação de políticas públicas de educação profissional e tecnológica no estado. A pesquisa destaca que, a partir de 2002, houve uma intensificação na expansão do CPS, caracterizada pela criação de novas escolas técnicas e pela incorporação de unidades já existentes da rede estadual de ensino.

O autor também examina a influência do chamado 3º Setor na formulação e implementação das políticas curriculares do CPS, evidenciando a presença de parcerias público-privadas e sua incidência na organização curricular dos cursos técnicos. A tese aponta que essas parcerias resultaram em mudanças significativas nas matrizes curriculares, refletindo interesses das classes proprietárias e impactando a formação oferecida pelo CPS.

Em síntese, a pesquisa de Sacilotto (2016) oferece uma análise aprofundada da expansão do Centro Paula Souza e das relações público-privadas nas políticas de educação profissional em São Paulo, destacando as implicações dessas dinâmicas para a organização curricular e a formação técnica de nível médio no estado.

Dantas (2013) observou o papel da Mckinsey na concepção de reforma educacional paulista dos anos 2000. Foi possível observar que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) (identificado como estratégico nas políticas educacionais de outros Estados, inclusive do Ceará) e que as entidades acima fizeram inúmeros convênios com o Centro Paula Souza e com a Secretaria de Educação, mas não conseguimos identificar um papel preponderante das mesmas na concepção direta da política de integração. Essa incidência, no caso específico da política analisada, é indireta, à medida que os secretários de educação são dessas fundações ou se reúnem periodicamente com seus pares do Terceiro Setor (Novaes; Okumura, 2021). Por sua vez, como vimos acima, Moraes, Reis e Alencar (2022) identificaram a atuação direta do "setor produtivo" na conformação do currículo.

Cumpre destacar que na literatura da área a incidência ou influência do terceiro setor na política educacional é quase sempre indireta. A contratação do terceiro setor ou de consultorias pelas secretarias de educação, ou mesmo a atuação de gestores educacionais vindos do terceiro setor, geralmente leva a proposição de concepções "generalistas" de políticas educacionais, segundo princípios, fundamentos, parâmetros, formas de avaliação, visões de mundo, etc. a serem difundidos e raramente a concepção de uma política educacional específica, como é o nosso caso. Em outras palavras, não identificamos a participação específica do terceiro setor na concepção de uma política determinada, mas na concepção de princípios gerais para a educação, em geral bastante conectados com a perspectiva neoliberal.

Em síntese (ainda provisória nesta fase da pesquisa), tanto no caso cearense quanto no caso paulista foi possível identificar a participação ativa de Institutos, Fundações e Institutos na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais, temos que desenvolveremos ao longo desta pesquisa. No Ceará é forte a participação da Odebrecht e do Unibanco. No CPS, também é forte a participação do Unibanco, dentre outros/outras agências do 3º Setor.

Por último, mas não menos importante, cabe salientar que lutamos para que essa oportunidade de educacional profissional do Ceará e de São Paulo possam vir a ser melhor, e não pior. Para isso, ficará para as lutas so-

ciais cearenses, paulistas, brasileiras e mundiais o desafio de construir sistemas educacionais públicos, universais, financiados com recursos públicos, e controlados pelo povo, tendo em vista a sua emancipação. Ao que tudo indica, até o presente momento estes sistemas de educação profissional caminham em outra direção, isto é, por mais que tenham alguma qualidade comparativa, o controle é estatal e não público, com uma participação evidente do 3º Setor (e não popular), o financiamento é público, mas no caso do Ceará contou com participação do Banco Mundial. E os propósitos são formar para o mercado de trabalho ou para o empreendedorismo.

Se ficarmos apenas na aparência dos fenômenos, é possível chegar rapidamente à seguinte conclusão: de fato os dois sistemas de educação profissional são muito bons, oferecem uma educação pública de qualidade e não precarizam o trabalho docente. No entanto, se mergulhamos mais a fundo para encontrar a essência dos fenômenos, é possível identificar traços de precarização do trabalho docente, seleção de alunos melhores e privatização da educação, especialmente com o avanço do 3º Setor e de outras reformas neoliberais da educação.

Este relatório parcial procurou mostrar (em parte) a essência (e não a aparência) dos fenômenos da educação profissional de dois importantes Estados da Federação brasileira: São Paulo e no Ceará, suas semelhanças, diferenças e contradições. Para facilitar a visualização, optamos por fazer um pequeno quadro, que coteja os dois sistemas de educação profissional.

Quadro 2 – Cotejamento Centro Paula Souza e EEEPs

Quadro de Cotejamento	**Centro Paula Souza São Paulo**	**EEEP Ceará**
Governo	PSDB (desde 1994)	PROS, PT, PSB, PT
Número de Escolas	173 ETECs	130
Ano de Surgimento	1969	2008
Número de Alunos	230.000 Nas Etecs	55.000

Número de Professores	14.685	
Financiamento	Estado São Paulo	Banco Mundial Governo Federal - Programa Brasil Profissionalizado
Fundações e Institutos que mais atuam	Unibanco	Odebrecht e Unibanco
Lei Federal	5154/2004	5154/2004
Lei Estadual		14.273 de 19/12/2008
Gestão das Escolas	Indicação/Seleção	Concurso e Indicação
Projeto Político Pedagógico	Competências Mercado de trabalho	Cidadania Omnilateralidade Empreendedorismo
Vestibulinho/Seleção	Sim	Sim
Cotas	Não	Para as escolas particulares
Formas sutis de precarização do trabalho docente	Contração por tempo determinado	Abono salarial (sem incorporação na aposentadoria)

Fonte: Elaboração própria

Referências

AMARAL, George. **Formação de professores para escolas profissionalizantes no Estado do Ceará**: crítica à pedagogia do empreendedorismo. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, 2015.

AMARAL, George. **A educação profissional e o ensino médio no Brasil:** meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

BELMINO, Webster Guerreiro. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará.** 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UECE, Fortaleza, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, [1997]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em 10 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Educação profissional**: apresentação, Fortaleza: Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/apresentacao/. Acesso em: 31 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Educação Profissional**: sistema de gestão escolar. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Centro de Memória da Educação Profissional e Tecnológica do Centro Paula Souza**. São Paulo: CPS, 2020.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista (1995-2012):** dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/104823. Acesso em: 26 set. 2025.

DETREGIACHI FILHO, Edson. **A evasão escolar na educação tecnológica:** estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

MERCURIO, Bruno Michel da Costa. **Integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional em agropecuária do Centro Paula Souza**: limites e contradições. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro "Paula Souza" (1995-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270005, 2022.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma e a contra-reforma da rducação brasileira. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-15.

QUINTINO, R. M.; LIMA, S. E. de; BATISTA, S. S. S. B. O financiamento da educação pública no estado de São Paulo e a educação profissional e tecnológica neste contexto. *In*: WORKSHOP DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 14., 2019, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019, p. 114-123.

SACILOTTO, José Vitório. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre educação, ano 17, v. 17, n. 18, p. 145-160, jan./dez. 2010.

SANTOS, Deribaldo; BELMINO, Webster; AMARAL, George. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará:** entre o discurso e a realidade. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

SILVA, Marta Leandro da; MARQUES, Waldemar. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a históriapolítica de transição por decretos (de 1882 a 2001). **Política e Gestão Educacional,** Araraquara, n. 16, p. 81-104, 2014.

VESTIBULINHO Etecs: veja cursos com maior índice de candidato por vaga. **São Paulo Governo do Estado**, 28 nov. 2018. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/vestibulinho-etecs-veja-cursos-com-maior-indice-de-candidato-por-vaga/. Acesso em: 10 dez. 2019.

Educação de jovens e adultos no Acre: percursos e perspectivas da educação profissional

Érica Alves do Couto
Débora Cristiane Cordeiro Teixeira Brito
Jessé Dantas de Souza

Este capítulo aborda uma das iniciativas mais relevantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Acre: a oferta de cursos de qualificação profissional. Com o objetivo de fortalecer os vínculos entre educação, trabalho e cidadania, a ação contempla milhares de estudantes da rede estadual, desde a capital até os municípios de difícil acesso, proporcionando a ampliação de horizontes pessoais e profissionais por meio da formação técnica e do estímulo ao empreendedorismo.

Ao longo das próximas páginas, serão apresentados dados gerais da ação, os principais desafios enfrentados na sua execução e os resultados parciais observados até o momento. Além disso, será destacado como a qualificação profissional integrada à EJA tem contribuído para transformar trajetórias de vida e promover a inclusão social no estado acreano.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p225-259

Educação de Jovens e Adultos no Acre: um panorama histórico

A EJA no Acre possui uma trajetória marcada por desafios e avanços, refletindo as transformações sociais e políticas do estado ao longo das décadas. Desde o período em que o Acre ainda era um território federal, diversas iniciativas buscaram ampliar o acesso à escolarização para aqueles que, por diferentes motivos, não puderam concluir sua formação na idade regular.

Essas iniciativas evoluíram ao longo dos anos, a partir de programas e ações variadas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que mobilizaram milhares de estudantes. Nos anos 2000, programas como o ALFA 100 e o "Quero Ler" reforçaram o compromisso do estado com a superação do analfabetismo, ampliando significativamente a oferta do ensino e garantindo novas oportunidades de escolarização para a população acreana.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade específica da Educação Básica, garantindo o direito à educação para jovens, adultos e idosos. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ampliou a concepção da EJA para além da escolarização, destacando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Nesse sentido, o documento ressalta que:

> Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, **seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora**, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles (Brasil, [2000a], p. 11, grifo nosso).

No ano de 2010, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (Brasil, [2010]), que estabeleceu diretrizes operacionais regulamentando a

duração dos cursos da EJA e a idade mínima para ingresso, tanto na oferta presencial quanto na modalidade de Educação a Distância (EaD), possibilitando maior acessibilidade e flexibilidade na formação dos estudantes. Além disso, essa Resolução reafirmou os princípios e diretrizes estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, [2000a]), garantindo a continuidade das orientações voltadas à EJA. Também trouxe ajustes importantes em relação à Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (Brasil, [2000b]), ampliando a definição da idade mínima para frequência nos cursos da modalidade e substituindo o termo "supletivo" por "EJA", consolidando a identidade da educação de jovens e adultos no país. Essas alterações representaram um avanço na organização da EJA, alinhando-a a um modelo mais inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, [2021]) trouxe diretrizes operacionais que reforçam a necessidade de flexibilização da oferta e a integração da EJA com a Educação Profissional, tornando a modalidade mais alinhada às demandas do mundo do trabalho e da aprendizagem ao longo da vida.

Além das normativas nacionais, a Educação de Jovens e Adultos no Acre foi regulamentada por uma série de dispositivos estaduais que garantiram sua implementação e fortalecimento. A Resolução CEE/AC nº 26/2007 (Acre, 2007) fixou as primeiras normas para a EJA no Estado, sendo posteriormente atualizada pela Resolução CEE/AC nº 201/2013 (Acre, 2013a), que consolidou diretrizes para a oferta nos sistemas estadual e municipais de ensino. Este documento destaca em seu Art. 2º os princípios norteadores da modalidade no estado, conforme trecho a seguir:

> Art. 2º - A Educação de Jovens e Adultos deverá nortear-se pelos princípios éticos, políticos, da flexibilidade, da autonomia e da identidade, mediante situações de ensino que sistematizem a aprendizagem e contribuam para a integração do aluno à cultura do seu meio e do seu tempo (Acre, 2013a, p. 1).

Já a Resolução CEE/AC nº 135/2013 (Acre, 2013b) trouxe regulamentações específicas para a EJA no sistema prisional, garantindo o direito à educação para pessoas privadas de liberdade. Mais recentemen-

te, a Resolução CEE/AC nº 353/2023 (Brasil, 2023) alterou a estrutura curricular e pedagógica da modalidade, adequando a oferta às novas demandas sociais e integrando a qualificação profissional ao currículo da EJA. Esses dispositivos normativos foram essenciais para consolidar a EJA como uma política pública estruturada e alinhada às necessidades dos estudantes acreanos.

Em relação à estrutura da EJA no Acre, a modalidade passou por diversas reformulações, visando tornar o ensino mais acessível e adequado às necessidades dos estudantes. Um marco importante nesse processo ocorreu em 2008, quando o documento A Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Acre foi aprovada por meio do Parecer CEE/AC nº 88/2008 (Acre, 2008a) e da Resolução CEE/AC nº 36/2009 (Acre, 2009). O documento da Política (Acre, 2008b, p. 6) foi fruto de uma construção coletiva com a participação de profissionais da EJA em diferentes territórios e reafirmava as políticas públicas para essa modalidade de ensino e o compromisso com a inclusão educacional, bem como regulamentava toda a organização e funcionamento dos cursos ofertados no sistema público estadual de ensino.

Tendo como eixos norteadores a Legislação vigente e a realidade local, a Política de EJA estabelecia a oferta dos cursos de EJA em três segmentos: o primeiro segmento, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com três módulos semestrais; o segundo segmento, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, com cinco módulos; e o terceiro segmento, equivalente ao Ensino Médio, com quatro módulos. Essa organização permaneceu em vigência de 2008 a 2022.

Imagem 1 – Política e a organização da EJA no Acre (2008)

Fonte: Acre, 2008b.

Nesse período, a matriz curricular da EJA no Acre não previa uma articulação direta com a educação profissional. No segundo segmento, a formação voltada ao mundo do trabalho era abordada apenas por meio do componente curricular da parte diversificada, a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), com carga horária de 200 horas. Esse componente tinha como objetivo introduzir os estudantes a conceitos gerais sobre o mercado de trabalho, explorando competências básicas necessárias para a atuação profissional, mas sem ofertar qualificação técnica específica que os preparasse diretamente para uma inserção mais efetiva no setor produtivo.

Em 2023, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura apresentou uma proposta de reformulação na organização curricular e pedagógica da EJA no Acre, promovendo ajustes estruturais para adequar a modalidade às novas diretrizes e necessidades educacionais do estado.

Imagem 2 – Política e a organização da EJA no Acre (2008)

Fonte: Acre, 2008b.

Esse documento apresenta as diretrizes normativas, pedagógicas e operacionais que orientam a oferta da EJA atual. O texto aborda aspectos como a organização curricular, os critérios de matrícula, a certificação, as etapas do ensino (fundamental e médio), os princípios da avaliação e a articulação com políticas públicas voltadas à inclusão, à diversidade e à qualificação social e profissional dos estudantes.

A organização da EJA no Acre: desafios e avanços recentes

A organização atual da EJA no Acre está alinhada às Diretrizes Operacionais Nacionais, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, [2021]). Com base nesse documento, foi elaborada a Resolução CEE/AC nº 353/2023 (Acre, 2023), que institui as normas para a oferta da modalidade no estado. Implementada a partir do primeiro semestre de 2023, essa reformulação buscou adequar a EJA às novas diretrizes educacionais e às necessidades dos estudantes. O processo de construção da resolução foi amplamente participativo, contando com diversas

fases de consulta pública junto aos profissionais da modalidade, garantindo que as mudanças refletissem a realidade e os desafios da EJA no Acre.

Imagem 3 – Escuta sobre as novas Diretrizes Educacionais da EJA no Acre, realizada com os professores de Rio Branco

Fonte: de autoria própria.

A imagem 3 registra a consulta pública realizada em Rio Branco, no dia 29 de julho de 2022, parte de um processo que envolveu os 22 municípios do Acre. Nessas escutas, educadores contribuíram com sugestões para a reformulação das diretrizes da EJA, garantindo que as mudanças atendessem às reais necessidades dos estudantes e da rede de ensino.

Nesse sentido, a Resolução CEE/AC nº 353/2023 (Acre, 2023) trouxe novas possibilidades para a EJA especialmente no que se refere à flexibilização da oferta e à articulação com a educação profissional, conforme descrito no Art. 5º, § 2º:

> § 2º O Sistema Estadual de Ensino do Estado do Acre, prioritariamente, utilizando-se dos dados demográficos deverá realizar a chamada pública para a oferta do Ensino Fundamental - Anos Finais – (segundo segmento) e do Ensino Médio - (terceiro segmento) e a EJA articulada à Educação Profissional.

A possibilidade de flexibilizar a oferta da modalidade, integrando a escolarização com cursos profissionalizantes, responde a um dos principais desafios da EJA: a evasão escolar. Muitos estudantes deixam de concluir seus estudos devido à necessidade de trabalhar. E a oferta de uma formação conectada com a empregabilidade e o desenvolvimento de competências técnicas amplia as oportunidades de permanência e conclusão, fortalecendo o papel da EJA como instrumento de transformação social e econômica.

Essa reformulação representou um marco na história da EJA no estado, pois proporcionou aos estudantes não apenas a escolarização, mas também a oportunidade de qualificação para o mundo do trabalho. Com essa nova abordagem, a EJA no Acre passou a ser um instrumento ainda mais relevante de transformação social, promovendo o acesso à educação e a inclusão produtiva dos seus sujeitos. Essa mudança foi fundamental para consolidar parcerias estratégicas, como as firmadas com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) e com o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (IEPTEC).

Imagem 4 – Reunião de alinhamento entre as equipes da SEE e IFAC

Fonte: de autoria própria.

A imagem 4 retrata a reunião realizada no dia 22 de março de 2023 com a equipe do IFAC, momento destinado para estruturar a parceria e alinhar a implementação dos cursos de qualificação profissional na EJA. Esse encontro marcou mais uma etapa do planejamento conjunto, resultando na oferta dos cursos a partir do início de 2024.

Imagem 5 – Reunião de alinhamento entre SEE e IEPTEC

Fonte: de autoria própria.

Já a imagem 5 registra uma reunião de alinhamento entre a equipe do Departamento de Planejamento da SEE, o Núcleo de Ensino Técnico e Profissionalizante do Departamento de EJA da SEE e a equipe do IEPTEC. Esse encontro foi essencial para definir estratégias e garantir a organização da oferta dos cursos de qualificação na EJA.

Na organização da EJA do Acre, a carga horária diária é organizada em 3 horas de aula direta, nas quais o professor faz a mediação dos conhecimentos e conduz as atividades em sala, e 1 hora de aula indireta, em que os estudantes realizam uma atividade extraescolar proposta pelo professor, que permanece na escola disponível para tirar dúvidas, possibilitando um acompanhamento mais individualizado e respeitando o ritmo de aprendizado de cada aluno.

Essa organização está prevista na Resolução CEE/AC nº 353/2023 (Acre, 2023) que estabelece diretrizes para a EJA Combinada, organizando a carga horária em dois formatos: direta e indireta, conforme o Art. 26:

> Art. 26 A EJA Combinada tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.
>
> § 1º Na EJA Combinada, a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências.
>
> § 2º Na EJA Combinada, a carga horária indireta será de, no máximo, 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.

Além disso, a adoção desse modelo de oferta permitiu a redução da quantidade de semestres letivos na EJA, possibilitando que os estudantes concluam sua formação em um tempo menor. Dessa forma, a organização da carga horária, aliada à flexibilidade da EJA Combinada, favorece a aceleração da trajetória escolar, sem comprometer a qualidade do aprendizado, e atende às necessidades dos alunos que precisam conciliar os estudos com o trabalho e a família.

A seguir, apresentamos as matrizes curriculares vigentes da EJA no estado aprovadas pela Resolução CEE/AC nº 491/2023 (Acre, 2024a), utilizando a forma de oferta EJA Combinada e sua articulação com a qualificação profissional previstas nos 2º e 3º segmentos.

Imagem 6 – Matriz Curricular para o 2º Segmento da EJA no Estado do Acre

Matriz Curricular para o 2º Segmento - Ensino Fundamental Anos Finais - EJA															
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ETAPA												CH TOTAL - COMPONENTES
			1ª (6º ano)			2ª (7º ano)			3ª (8º ano)			4ª (9º ano)			
			CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	1	**80**	3	1	**80**	3	1	**80**	3	1	**80**	**320**
		ARTE	3	1	**80**										**80**
		EDUCAÇÃO FÍSICA				**3**	1	**80**							**80**
		LÍNGUA INGLESA							3	1	**80**				**80**
		LÍNGUA ESPANHOLA										3	1	**80**	**80**
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3	1	**80**	**3**	1	**80**	3	1	**80**	3	1	**80**	**320**
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	1	**80**				3	1	**80**				**160**
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA				**3**	1	**80**	1,5	0,5	**40**				**120**
		GEOGRAFIA				**3**	1	**80**	1,5	0,5	**40**				**120**
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	40*												**40**
ITINERÁRIOS FORMATIVOS		PROJETO DE VIDA	1,5	0,5	**40**										**40**
		PROJETO/PROGRAMAS/OFICINAS	1,5	0,5	**40**										**40**
		OPÇÃO 1: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL										6	**4**	200	**200**
		OPÇÃO 2: FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO										6	**4**	200	**200**
CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA															**1400**
CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA (ITINERÁRIOS FORMATIVOS)															**280**
CARGA HORÁRIA TOTAL DA MATRIZ															**1680**

Fonte: Acre, 2024a, p. 2.

Atendendo ao Art. 16, inciso II, da Resolução CEE/AC nº 353/2023 (Acre, 2023), a organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental na EJA tem como principal objetivo fortalecer a integração entre a formação geral e a qualificação profissional. A carga horária mínima estabelecida para essa etapa é de 1.600 horas, conforme ilustrado na imagem acima. O 2º segmento é estruturado em quatro etapas semestrais, sendo que a qualificação profissional está inserida na última etapa, com uma carga horária de 200 horas. Essa distribuição foi estrategicamente planejada para incentivar os estudantes a concluírem o Ensino Fundamental, reduzindo os índices de evasão escolar e promovendo uma formação mais alinhada às demandas do mundo do trabalho.

A Resolução CEE/AC Nº 491/2023 (Acre, 2024a) prevê duas matrizes curriculares para o 3º segmento da EJA no Ensino Médio. A primeira (Imagem 7) estrutura contempla uma qualificação profissional de 160 horas, idealizada para atender os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), enquanto a segunda (Imagem 8) amplia essa formação para 800 horas, para contemplar Cursos Técnicos de Nível Médio.

A matriz curricular que inclui a oferta de cursos FIC de 160 horas já está em vigor e organiza o percurso formativo em três etapas que cor-

respondem às séries do Ensino Médio, articulando a formação geral básica com a qualificação profissional na última etapa, de modo a incentivar a conclusão do Ensino Médio e reduzir a evasão escolar. Conforme a imagem a seguir.

Imagem 7 – Matriz Curricular para o 3º Segmento da EJA no Estado do Acre articulada aos cursos FIC

Matriz Curricular para o 3º Segmento – Ensino Médio - EJA												
			ETAPAS									CH TOTAL - COMPONENTES
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª			2ª			3ª			
			1ª e 2ª Série			1ª e 2ª Série			3ª Série			
			CH SEMANAL		CH ETAPA	CH SEMANAL		CH ETAPA	CH SEMANAL		CH ETAPA	
			CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA		CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA		CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	1	80				3	1	80	160
		ARTE	1,5	0,5	40							40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	1	80							80
		LÍNGUA ESPANHOLA	1,5	0,5	40							40
		LÍNGUA INGLESA	3	1	80							80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA				3	1	80	3	1	80	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA							3	1	80	80
		QUÍMICA				3	1	80				80
		BIOLOGIA				3	1	80				80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA				2	1	60				60
		GEOGRAFIA				2	1	60				60
		SOCIOLOGIA				1	-	20				20
		FILOSOFIA				1	-	20				20
ITINERÁRIOS FORMATIVOS		PROJETO DE VIDA	1,5	0,5	40							40
		ELETIVAS	1,5	0,5	40							40
		ROTAS DE APROFUNDAMENTO OU QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL							8H		160	160
CARGA HORÁRIA TOTAL DA MATRIZ												1200
CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA												960
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS												240

Fonte: Acre, 2024a, p. 3.

Já a matriz que inclui a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio com no mínimo de 800 horas está prevista na legislação, mas ainda não foi implementada. Esse modelo distribui a carga horária em quatro etapas semestrais e possibilita uma qualificação mais aprofundada, oferecendo aos estudantes uma formação profissional mais extensa.

Imagem 8 – Matriz Curricular para o 3º Segmento da EJA no Estado do Acre articulada à rota técnica e profissional

Matriz Curricular para o 3º Segmento – Ensino Médio - EJA - Rota Técnica e Profissional

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ETAPAS 1ª 1ª e 2ª Série CH SEMANAL CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	ETAPAS 2ª 1ª e 2ª Série CH SEMANAL CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	ETAPAS 3ª CH SEMANAL CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	ETAPAS 4ª 3ª Série CH SEMANAL CH SEM DIRETA	CH SEM INDIRETA	CH ETAPA	CH TOTAL - COMPONENTES
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	1	80							3	1	80	160
		ARTE	1,5	0,5	40										40
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	1	80										80
		LÍNGUA ESPANHOLA	1,5	0,5	40										40
		LÍNGUA INGLESA	3	1	80										80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA				3	1	80				3	1	80	160
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA				3	1	80							80
		QUÍMICA				3	1	80							80
		BIOLOGIA				3	1	80							80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA							2	1	60				60
		GEOGRAFIA							2	1	60				60
		SOCIOLOGIA							1	-	20				20
		FILOSOFIA							1	-	20				20
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	PROJETO DE VIDA	1,5	0,5	40										40
		ELETIVAS	1,5	0,5	40										40
		QUALIFICAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL				8H		160	16H		320	16H		320	800
CARGA HORÁRIA TOTAL DA MATRIZ															1.840
CARGA HORÁRIA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA															960
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS															880

Observações:
- A hora-aula terá duração de 60 minutos.
- Tipo de oferta: Presencial, utilizando EJA Combinada, conforme Art. 17 e 18 da Resolução CEB/CNE 01/2021.
- Essa matriz possui 4 etapas e um total de 1600h. A ampliação se justifica para oferecer mais horas para a Formação Técnica e Profissional.
- Para os componentes curriculares que possuem carga horária de 40h, os professores devem lecionar dois componentes por dia.
- A Formação Técnica e Profissional possui 800h, sendo 560h presenciais e necessitando de mais 240h, que podem ser oferecidas na forma indireta, EAD ou no contraturno.

Fonte: Acre, 2024a, p. 4.

Assim, a matriz que inclui cursos de qualificação profissional com carga horária de 160 horas permite que o aluno conclua o Ensino Médio em um ano e meio, garantindo uma formação mais rápida e alinhada às demandas do mercado de trabalho. Já a matriz que integra cursos técnicos de nível médio com carga horária mínima de 800 horas estende a conclusão para dois anos, oferecendo uma formação mais aprofundada em determinada área profissional.

Essas organizações possibilitam trajetórias diferenciadas para os estudantes da EJA, considerando tanto aqueles que buscam uma inserção mais imediata no mundo do trabalho quanto os que desejam uma qualificação técnica mais completa.

Ensino Técnico e Profissionalizante na EJA Acre

A implementação da oferta de cursos profissionalizantes na EJA no Acre, iniciada em 2024, representa um marco para a modalidade, consolidando a articulação entre educação básica e qualificação profissional. Essa iniciativa foi viabilizada por meio da pactuação de termos de cooperação

entre a Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dois parceiros estratégicos: o Instituto Estadual de Educação Profissional e Tecnológica e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

A parceria com o IEPTEC

O Termo de Cooperação nº 15/2024/SEE (Acre, 2024b), firmado com o IEPTEC, estabeleceu a oferta de 2.307 vagas distribuídas em 20 cursos diferentes para estudantes dos segmentos do Ensino Fundamental e Médio da EJA em 18 dos 22 municípios do estado. Nos municípios de Porto Acre, Rodrigues Alves e Santa Rosa do Purus não foi possível a oferta de cursos, por diversos motivos, dentre eles: falta de profissional habilitado, inexistência de turma em que há a oferta do curso e a escolha por parte da turma pela itinerário formativo com rotas de aprofundamento nas áreas de conhecimento. Já em Xapuri, houve apenas a oferta por meio da parceria com o IFAC.

Nos municípios contemplados pela parceria com o IEPTEC, antes do início do semestre letivo, foi realizado um processo de escuta junto às escolas previstas para a oferta. Essa etapa teve como objetivo alinhar a qualificação profissional às necessidades e interesses dos estudantes. Com base nesse levantamento, os alunos puderam escolher, entre as opções disponíveis, o curso de maior interesse, sendo priorizada a oferta daqueles mais votados.

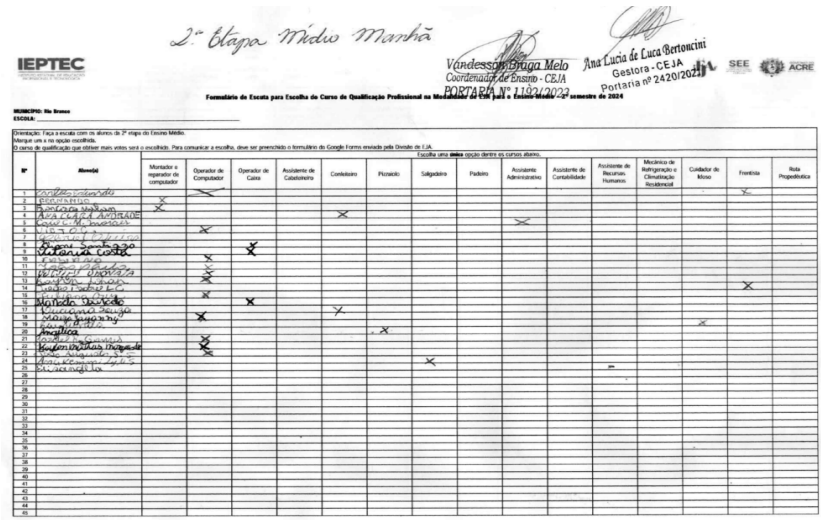
Para estruturar o cardápio de cursos enviado a cada município, ocorreram reuniões de alinhamento entre o Núcleo de Ensino Técnico e Profissionalizante do Departamento de EJA da SEE e a coordenação do IEPTEC. Nessas reuniões, foram analisadas as possibilidades de oferta em cada localidade, considerando tanto as limitações quanto as potencialidades regionais.

Após essa definição, os cursos disponíveis foram encaminhados às representações da SEE nos municípios, os chamados Núcleos, que os repassaram às escolas com turmas de EJA. Os coordenadores de EJA das unida-

des escolares conduziram a escuta diretamente com as turmas, permitindo que os próprios estudantes escolhessem, entre as opções apresentadas, o curso de maior interesse. A escolha foi registrada por meio de um formulário online, e os resultados foram consolidados pelo Departamento de EJA, que repassou ao IEPTEC a relação dos cursos escolhidos em cada município, juntamente com a quantidade prevista de matrículas. Com base nesses dados, o IEPTEC organizou a contratação dos mediadores e a preparação dos materiais necessários para a realização dos cursos.

Abaixo, está um formulário de escuta preenchido pela turma de Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado em Rio Branco.

Imagem 9 – Formulário de escuta para a oferta de qualificação profissional


2ª etapa Médio Manhã

IEPTEC

Vandessa Braga Melo
Coordenadora de Ensino - CEJA
PORTARIA Nº 1193/2023

Ana Lucia de Luca Bertoncini
Gestora - CEJA
Portaria nº 2420/2023

SEE ACRE

Formulário de Escuta para Escolha do Curso de Qualificação Profissional na Modalidade de EJA para o Ensino Médio - 2º semestre de 2024

MUNICÍPIO: Rio Branco
ESCOLA: _____

Orientação: Faça a escuta com os alunos da 2ª etapa do Ensino Médio.
Marque um x na opção escolhida.
O curso de qualificação que obtiver mais votos será o escolhido. Para comunicar a escolha, deve ser preenchido o formulário do Google Forms enviado pela Divisão de EJA.

Escolha uma **única** opção dentre os cursos abaixo.

Nº	Aluno(a)	Montador e reparador de computador	Operador de Computador	Operador de Caixa	Assistente de Cabeleireiro	Confeiteiro	Pizzaiolo	Salgadeiro	Padeiro	Assistente Administrativo	Assistente de Contabilidade	Assistente de Recursos Humanos	Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial	Cuidador de Idoso	Frentista	Rota Propedêutica
1			X												X	
2		X														
3		X														
4						X										
5										X						
6			X													
7																
8				X												
9			X													
10			X													
11																
12			X													
13			X												X	
14																
15			X													
16				X												
17							X									
18			X													
19								X						X		
20																
21																
22			X													
23			X													
24								X								
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
32																
33																
34																
35																
36																
37																
38																
39																
40																
41																
42																
43																
44																
45																

Fonte: Acre, 2024c.

Conforme observado na imagem, a maioria dos estudantes optou pelo curso de Operador de Computador, que foi ofertado para a turma no primeiro semestre de 2024. De modo geral, houve uma preferência por cursos dos Eixos Tecnológicos de Informação e Comunicação e Gestão

e Negócios. Entre as opções mais procuradas destacam-se Assistente Administrativo, Operador de Caixa, Operador de Computador e Frentista, evidenciando o interesse dos estudantes em qualificação para áreas com alta demanda no mercado de trabalho.

A qualificação profissional na EJA também alcançou o Sistema Prisional, por meio de uma parceria bem-sucedida entre a SEE, o IEPTEC e o Instituto de Administração Penitenciária do Acre (IAPEN/AC). Em Rio Branco, 15 mulheres privadas de liberdade participaram do curso de Assistente Administrativo, enquanto no município de Senador Guiomard, 18 homens da Unidade Prisional de Segurança Máxima tiveram a oportunidade de se qualificar no curso de Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial.

Imagem 10 – Alunos do Sistema Prisional Masculino e Feminino que realizaram os cursos de qualificação profissional

Fonte: Acre, 2024d.

A imagem ilustra momentos significativos da oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional no sistema prisional do Acre. À esquerda, observa-se a aula prática do curso de Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial, demonstrando o envolvimento dos reeducandos em um processo de aprendizagem voltado para a ressocialização e a reinserção no mundo do trabalho. À direita, registra-se a solenidade de certificação das alunas do curso de Assistente Administrativo, com

a presença de autoridades e parceiros institucionais, reforçando o compromisso coletivo com a garantia do direito à educação, mesmo em contextos de privação de liberdade.

A oferta dos cursos de qualificação no Sistema Prisional teve ótima aceitação entre os participantes, demonstrando o potencial da educação profissional como ferramenta de ressocialização, fortalecendo a autonomia e as perspectivas de futuro dos internos.

O quadro a seguir apresenta os cursos de qualificação profissional oferecidos em parceria com o IEPTEC em todo o estado, detalhando o nome do curso, o segmento em que foi ofertado, o número de turmas e a quantidade de estudantes atendidos. Os cursos voltados para os estudantes da EJA no Ensino Médio tiveram carga horária de 160 horas, enquanto os cursos destinados ao Ensino Fundamental tiveram duração de 200 horas.

Quadro 1 - Cursos de Qualificação Profissional Oferecidos em Parceria com o IEPTEC

Curso FIC	Segmento ofertado	Número de turmas	Número de estudantes
Agricultor Orgânico	Ensino Médio	1	30
Almoxarife	Ens. Fundamental	1	35
Assistente Administrativo	Ensino Médio	13	243
Assistente de Cabelereiro	Ensino Médio	4	78
Assistente de Contabilidade	Ensino Médio	6	152
Assistente de Recursos Humanos	Ensino Médio	2	64
Auxiliar de Arquivo	Ens. Fundamental	1	23
Auxiliar de Cozinha	Ens. Fundamental	1	17
Confeiteiro	Ens. Fundamental	2	32
Confeiteiro	Ensino Médio	6	131
Cuidador de Idoso	Ensino Médio	1	20

Curso FIC	Segmento ofertado	Número de turmas	Número de estudantes
Frentista	Ensino Médio	19	455
Mecânico de Refrigeração e Climatização Residencial	Ensino Médio	1	15
Montador e Reparador de Computador	Ensino Médio	2	46
Operador de Caixa	Ensino Médio	10	227
Operador de Computador	Ens. Fundamental	9	185
Operador de Computador	Ensino Médio	5	131
Operador de Supermercado	Ens. Fundamental	11	281
Padeiro	Ensino Médio	1	12
Pizzaiolo	Ensino Médio	1	22
Salgadeiro	Ensino Médio	2	46
Vendedor	Ensino Médio	3	62
TOTAL GERAL		**102**	**2307**

Fonte: Acre, 2024c.

Vale destacar que foram atendidas 47 escolas distribuídas em 18 municípios do Acre. Das 2.307 vagas previstas, 1.799 alunos concluíram os cursos, sendo 792 no primeiro semestre e 1.007 no segundo semestre de 2024, resultando em uma taxa de conclusão de aproximadamente 78%. Esse índice reforça a relevância da qualificação profissional como um fator decisivo para a permanência e conclusão dos estudos na EJA.

Além da formação profissional, os alunos matriculados nos cursos receberam uma bolsa de assistência estudantil no valor de R$ 2,00 por hora-aula frequentada. Para ter direito ao benefício, era necessário que o estudante mantivesse uma frequência mínima de 75%. Essa iniciativa se mostrou uma estratégia fundamental para incentivar a participação ativa

dos alunos, contribuindo diretamente para a redução da evasão escolar. O apoio financeiro possibilitou maior engajamento e favoreceu a conclusão dos cursos, fortalecendo, assim, a permanência na EJA.

A seguir, são destacados alguns casos de cursos ofertados em diferentes municípios do estado, que se destacaram pela aceitação dos alunos e pelas boas práticas desenvolvidas ao longo de sua execução.

Município de Cruzeiro do Sul – Curso FIC de Frentista

Cruzeiro do Sul é o segundo município mais populoso do Acre e está localizado a aproximadamente 630 km da capital, Rio Branco. Com uma economia baseada na agropecuária, no comércio e na prestação de serviços, a cidade possui um Centro de Educação de Jovens e Adultos, a Escola Valério Caldas Magalhães, que oferece EJA nos três turnos. Neste centro, foi ofertado o curso de Frentista em todos os turnos, no qual os alunos tiveram a oportunidade de participar de visitas técnicas e aulas práticas, proporcionando uma experiência de aprendizagem alinhada às exigências do setor. Essa abordagem prática possibilitou que os estudantes se preparassem melhor para o mercado de trabalho, aumentando suas chances de empregabilidade.

Imagem 11 – Cruzeiro do Sul no mapa

Fonte: Elaborado pelos autores no Canva.

As imagens abaixo mostram alunos durante a aula prática em um posto de combustível da cidade.

Imagem 12 – Alunos fazendo aula prática do Curso FIC de Frentista em Cruzeiro do Sul-AC

Fonte: Acre, 2024d.

Município de Jordão – Curso FIC de Confeiteiro

O município de Jordão está localizado no interior do Acre e se destaca por sua expressiva população indígena. Segundo o Censo 2022 (IBGE, 2022), 44,62% de seus habitantes, o equivalente a 4.115 pessoas, pertencem a comunidades indígenas. O acesso à cidade é limitado, sendo possível apenas por via aérea ou fluvial. Para chegar a Jordão, é necessário partir dos municípios de Rio Branco, Cruzeiro do Sul ou Tarauacá, reforçando o isolamento geográfico da região. Jordão conta com apenas uma escola da rede estadual que oferta a EJA, e foi na turma de conclusão do Ensino Médio que o curso de Confeiteiro foi ofertado. A escolha dessa qualificação foi feita de forma participativa, considerando os interesses e as necessidades locais. Durante as aulas práticas, os alunos — muitos deles indígenas — utilizaram a cozinha da Escola Manoel Rodrigues de Farias para desenvolver habilidades na área da confeitaria, explorando tanto receitas tradicionais quanto novas técnicas. Essa iniciativa não apenas estimulou a autonomia dos estudantes, mas também incentivou o empreendedorismo e a geração de renda na comunidade, fortalecendo a economia local.

Imagem 13 – Mapa do Acre mostrando a distância entre Jordão e a capital, Rio Branco

Fonte: Elaborado pelos autores no Canva.

As imagens a seguir registram momentos das aulas práticas, evidenciando o envolvimento dos alunos na produção das receitas e a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

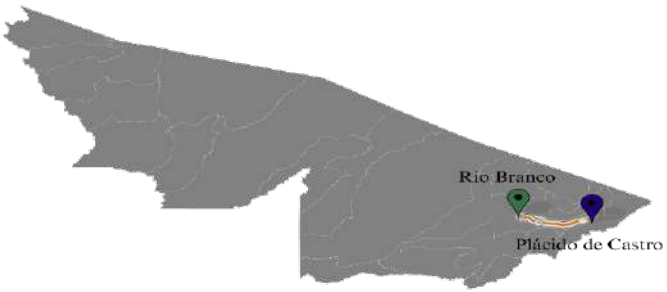
Imagem 14 – Alunos realizando a aula prática do Curso FIC de Confeiteiro em Jordão-AC

Fonte: Acre, 2024d.

Município de Plácido de Castro – Curso FIC de Agricultor Orgânico

Plácido de Castro, localizado a cerca de 95 km de Rio Branco, na fronteira entre Brasil e Bolívia, tem sua economia fortemente baseada na agricultura e na pecuária. A oferta do curso de Agricultor Orgânico na Escola Flávia Barros Pimentel despertou grande interesse na comunidade, especialmente entre os moradores da zona rural. Muitos alunos se matricularam no curso após tomarem conhecimento da qualificação profissional oferecida. Durante as aulas práticas, os participantes construíram uma horta na própria escola, aplicando os conhecimentos adquiridos sobre cultivo sustentável.

Imagem 14 – Mapa do Acre mostrando a distância entre Plácido de Castro e a capital, Rio Branco



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva.

A iniciativa reforçou a importância da agricultura orgânica para a economia local e promoveu o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis para a produção de alimentos.

As imagens a seguir registram momentos das aulas práticas do curso de Agricultor Orgânico, destacando o engajamento dos alunos na cons-

trução da horta escolar e na aplicação das técnicas de cultivo sustentável aprendidas ao longo da formação.

Imagem 15 – Alunos participando da aula prática do Curso FIC de Agricultor Orgânico em Plácido de Castro-AC

Fonte: Acre, 2024c.

Município de Rio Branco – Curso FIC de Assistente de Cabeleireiro

Sendo a capital do Acre, Rio Branco concentra grande parte das oportunidades de qualificação profissional no estado. Na Escola Theodolina Falcão Macedo, localizada na região periférica da cidade, foi ofertado o curso de Assistente de Cabeleireiro, atraindo alunos interessados em ingressar no setor de beleza. A formação contou com uma abordagem prática intensiva, na qual os estudantes participaram ativamente de atividades como escovação, coloração e corte de cabelos. Além disso, os alunos realizaram visitas ao Centro Técnico do IEPTEC, onde puderam vivenciar experiências reais do ambiente profissional. O curso proporcionou não apenas capacitação técnica, mas também ampliou as perspectivas de empregabilidade e empreendedorismo na área da estética.

Imagem 16 – Região central da cidade de Rio Branco

Fonte: Acre, 2024e.

As imagens a seguir registram momentos das aulas práticas, destacando a participação ativa dos alunos na aplicação dos conhecimentos adquiridos e no desenvolvimento das atividades do curso.

Imagem 17 – Alunos participando da aula prática do Curso FIC de Assistente de Cabeleireiro.

Fonte: Acre, 2024c.

A partir dos registros, é possível perceber que a parceria entre a SEE e o IEPTEC tem se mostrado exitosa, contribuindo para a formação dos estudantes da EJA e para sua inserção no mercado de trabalho. A qualificação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos tem possibilitado não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento da autonomia e do empreendedorismo entre os participantes.

Apesar dos avanços conquistados em 2024 com a articulação entre a EJA e a qualificação profissional, a experiência também trouxe aprendizados que podem contribuir para o aperfeiçoamento das próximas etapas. Um dos aspectos observados foi a necessidade de aprimorar a agilidade na entrega dos relatórios de notas ao final dos cursos, a fim de facilitar a entrega dos certificados de conclusão do Ensino Médio para os alunos. Além disso, o cumprimento dos prazos para o pagamento das bolsas de assistência estudantil é um fator que pode fortalecer ainda mais o vínculo dos estudantes com os cursos de qualificação, evitando situações de desmotivação causadas por atrasos.

Outro ponto que se observou a necessidade de aprimoramento foi a entrega dos materiais didáticos no início das aulas, para garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos desde os primeiros encontros. Em cursos que envolvem atividades práticas fora do ambiente escolar, como Frentista, Operador de Caixa e Operador de Supermercado, percebemos que há a necessidade de fortalecer a realização de forma efetiva, complementando as visitas técnicas. Por fim, houve um diálogo com a instituição para que os profissionais não sejam apenas tecnicamente preparados, mas também sensíveis às especificidades da EJA, acolhendo a diversidade de experiências e necessidades dos estudantes com empatia e compromisso.

No ano de 2025, a oferta de EJA articulada à qualificação profissional em parceira com o IEPTEC foi ampliada, com a abertura de 73 turmas já no primeiro semestre e o aumento da oferta para 21 municípios do Acre. Esse avanço permitiu a criação de 1.804 vagas, ampliando as oportunidades de qualificação para um número ainda maior de estudantes. Além disso, nesse semestre, foram ofertados novos cursos com carga horária ampliada para até 240 horas, como Balconista de Farmácia, Auxiliar de Farmácia de Manipulação e Auxiliar de Laboratório de Saúde. A inclu-

são dessas formações representa um passo importante na diversificação das oportunidades profissionais, atendendo às demandas do setor de saúde e proporcionando aos alunos maior qualificação para o mercado de trabalho.

Outro destaque desse primeiro semestre de 2025 foi a ampliação do atendimento nas unidades prisionais, com a abertura de quatro turmas nos presídios de Rio Branco e Senador Guiomard. Essa iniciativa reafirma o compromisso da educação profissional em promover inclusão e ressocialização, oferecendo oportunidades concretas para a reintegração social e profissionalização dos internos.

A Parceria com o IFAC

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre estabeleceram uma parceria por meio do Acordo de Cooperação Técnica, formalizado pelo Edital nº 17 da SEB/MEC em 2023, com o objetivo de oferecer EJA articulada à qualificação profissional aos estudantes do Ensino Médio em 5 municípios do Acre.

A proposta dos cursos ofertados pelo IFAC atendeu às diretrizes nacionais para a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em resposta às demandas induzidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da própria SEE/AC. Tal iniciativa contribui para o cumprimento de um dos principais compromissos assumidos pelo Estado frente ao Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente no que se refere à Meta 10, que orienta: "Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (Brasil, 2014).

No âmbito dessa cooperação, o IFAC estruturou a oferta de 10 cursos de qualificação profissional, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), totalizando 350 vagas destinadas aos estudantes da EJA Médio. Essa iniciativa proporcionou aos participantes o acesso a cursos de

qualificação que ampliaram suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e empreendedoras, além de reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva e conectada às realidades e aspirações dos jovens e adultos.

As obrigações assumidas pelo IFAC no Acordo de Cooperação evidenciam seu papel como executor da política de qualificação profissional. Entre suas responsabilidades, destacaram-se: a gestão acadêmica dos cursos, a elaboração e institucionalização dos Projetos Pedagógicos junto aos seus órgãos competentes, a seleção e formação continuada de tutores, mediadores e coordenadores, além da articulação com a SEE para o planejamento das atividades acadêmicas. Também coube ao IFAC realizar visitas técnicas aos municípios, a fim de verificar as condições de infraestrutura necessárias ao bom funcionamento das turmas.

Por sua vez, a Secretaria de Estado de Educação e Cultura ficou responsável por definir, em conjunto com o IFAC, os cursos a serem ministrados, além de garantir a infraestrutura básica — como equipamentos de informática, acesso à internet e salas de aula — especialmente nos casos em que as atividades ocorressem em espaços sob sua gestão. A SEE também se comprometeu a disponibilizar instalações próprias para a realização das ações formativas, observando a disponibilidade e as normas internas da instituição.

A seguir, apresentamos o quadro com a previsão de oferta dos cursos presente no Plano de Trabalho para Acordo de Cooperação entre as duas instituições.

Quadro 2 - Cursos FIC (Previsão de oferta)

Nome do Curso	Vagas	Início/ Término	Município
Assistente Administrativo	35	Nov 2022/ Dez 2024	Rio Branco
Assistente de Recursos Humanos	35	Nov 2022/ Dez 2024	Rio Branco
Microempreendedor individual (MeI)	35	Nov 2022/ Dez 2024	Rio Branco
Operador de Computador	70	Nov 2022/ Dez 2024	Rio Branco (35 vagas)/ Sena Madureira (35 vagas)
Piscicultor	35	Nov 2022/ Dez 2024	Rio Branco
Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas	70	Nov 2022/ Dez 2024	Cruzeiro do Sul (35 vagas)/ Tarauacá (35 vagas)
Processamento de carnes e Derivados	35	Nov 2022/ Dez 2024	Xapuri
Criador de Animais Aquáticos	35	Nov 2022/ Dez 2024	Cruzeiro do Sul
Total de vagas: 350			

Fonte: Acre, 2024f.

Até o momento, foram ofertados sete dos dez cursos inicialmente pactuados, contemplando quatro dos cinco municípios previstos na etapa inicial. Em Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri, a implementação ocorreu de forma positiva, já em Cruzeiro do Sul a oferta ainda não foi viabilizada devido à indisponibilidade de profissionais habilitados nas áreas específicas dos cursos.

A seguir, apresentamos o quadro com os cursos ofertados em 2024:

Quadro 3 – Cursos FIC ofertados em 2024

Tabela 5- Cursos FIC ofertados em 2024

Nome do Curso	Nº de vagas ofertadas	Alunos Matriculados	Alunos Concluintes	Início/ Término	Município
Assistente Administrativo	35	26	16	Março 2024/ agosto 2024	Rio Branco
Assistente de Recursos Humanos	35	23	19	Março 2024/ agosto 2024	Rio Branco
Microempreendedor Individual (MeI)	40	39	19	Março 2024/ agosto 2024	Rio Branco
Operador de Computador	38	41	29	Março 2024/ agosto 2024	Rio Branco
Operador de Computador	35	32	32	Março 2024/ agosto 2024	Sena Madureira
Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas	36	36	35	Março 2024/ agosto 2024	Tarauacá
Processamento de Carnes e Derivados	35	24	20	Março 2024/ agosto 2024	Xapuri
Total de vagas ofertadas: 254 **Total de vagas ocupadas: 221** **Total de alunos certificados: 170**					

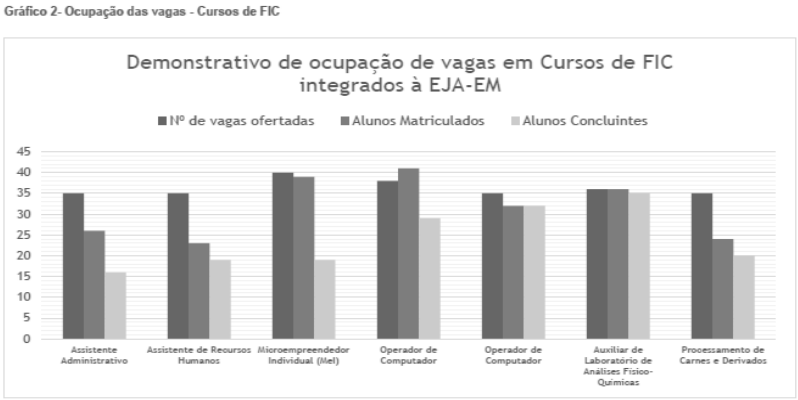
Fonte: Acre, 2024f.

Conforme verificado na tabela acima, foram ofertadas 254 vagas em cursos FIC nesta primeira etapa. Dessas, 221 foram ocupadas por alunos matriculados na última etapa do Ensino Médio da modalidade EJA.

Dos alunos matriculados, 170 concluíram a formação e receberam o certificado de qualificação profissional, representando uma taxa de 76,92% de sucesso. Esse índice reforça a importância da qualificação profissional como um fator de permanência e êxito escolar, garantindo oportunidades de inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento pessoal.

A seguir, o gráfico ilustra a distribuição das vagas oferecidas, ocupadas e certificadas.

Gráfico 1 - Ocupação das vagas - Cursos de FIC



Fonte: Acre, 2024f.

O gráfico acima apresenta a ocupação das vagas nos cursos FIC articuladas à EJA-EM, demonstrando a relação entre o número de vagas ofertadas, alunos matriculados e concluintes.

No primeiro semestre de 2025, duas turmas do curso FIC de Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas já estão em andamento na Escola Berta Vieira de Andrade, em Rio Branco.

A seguir, são destacados os cursos ofertados nos municípios de Tarauacá e Xapuri, evidenciando a aceitação dos alunos e as boas práticas desenvolvidas ao longo da oferta do curso. As iniciativas proporcionaram experiências significativas aos estudantes, alinhando teoria e prática para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Município de Tarauacá – Curso FIC de Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas

Tarauacá está localizado a cerca de 400 km de Rio Branco. Conhecido por suas vastas florestas, rios e forte influência da cultura indígena e ribeirinha, o município tem uma economia baseada na extração de borracha, agricultura familiar, pesca e comércio. A cidade também se destaca por seu potencial educacional, com escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 18 – Mapa do Acre, destacando Tarauacá

Fonte: Elaborado pelos autores no Canva.

Em Tarauacá, o curso de Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas foi ofertado na Escola João Ribeiro, e se destacou pela grande aceitação entre os alunos e pelo excelente desempenho durante sua execução. Com 36 vagas ofertadas, todas foram preenchidas, e 35 alunos con-

cluíram a formação, evidenciando o comprometimento dos estudantes e a eficácia do curso.

As imagens a seguir registram momentos das atividades realizadas pelos alunos durante o curso.

Imagem 19 – Registros do Curso FIC de Auxiliar de Laboratório de Análises Físico-Químicas no Campus do IFAC em Tarauacá-AC

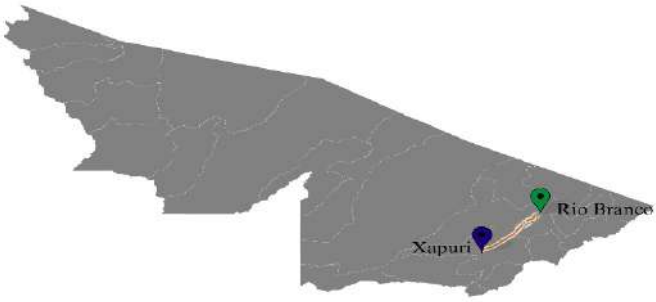
Fonte: Acre, 2024f.

Município de Xapuri – Curso FIC de Processamento de Carnes e Derivados

Xapuri, conhecido como a "terra de Chico Mendes", tem um forte histórico ligado ao extrativismo e à preservação ambiental. Localizado a aproximadamente 188 km da capital, Rio Branco, o município destaca-se pela produção de borracha e pela pecuária, setores que influenciam diretamente sua economia.

Na Escola Divina Providência, foi ofertado o curso de Processamento de Carnes e Derivados, com 35 vagas disponibilizadas, 24 matrículas efetivadas e 20 alunos concluintes. O curso proporcionou aos participantes conhecimentos fundamentais sobre o beneficiamento de carnes, agregando valor à produção local e fortalecendo a qualificação profissional dos estudantes da EJA.

Imagem 20 – Mapa do Acre, destacando Xapuri



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva.

As imagens a seguir ilustram o engajamento dos alunos durante as atividades práticas do curso.

Imagem 21 – Registros do Curso FIC de Processamento de Carnes e Derivados no Campus do IFAC em Xapuri-AC

Fonte: Acre, 2024f.

Por fim, é possível perceber que essa articulação interinstitucional fortaleceu o compromisso com a ampliação das oportunidades profissionais e crescimento pessoal dos estudantes da EJA no Acre, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a construção de trajetórias de vida mais autônomas e dignas.

Referências

ACRE. Agência de Notícias do Acre. **Imagem institucional da cidade de Rio Branco com bandeira do Estado do Acre**. Rio Branco: Agência de Notícias do Acre, 2024e.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/AC nº 88/2008**. Aprova a Política e a Organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre. Rio Branco, AC: CEE/AC, 2008a.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 26/2007**. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre. Rio Branco, AC: CEE/AC, 2007.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 36/2009**. Dispõe sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Acre. Rio Branco, AC: CEE/AC, 2009.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC 135/2013**. Dispõe sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais, no âmbito do Estado do Acre. Rio Branco, AC: Conselho Estadual de Educação, 2013b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15QjqcKxnJMtLGwRFfq-FKLYcGmH76z9l/view. Acesso em: 6 nov. 2025.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 201/2013.** Fixa normas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos Sistema de Ensino Estadual e Municipais do Estado do Acre, de conformidade com a legislação educacional vigente. Rio Branco, AC: Conselho Estadual de Educação, 2013a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nhPXdvKDLKc57pjmuEBYcUzNZ0nW2j40/view. Acesso em: 6 nov. 2025.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 353, de 14 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as Normas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Acre. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, AC, 14 set. 2023.

ACRE. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/AC nº 491/2023. **Diário Oficial do Estado do Acre**, Rio Branco, AC, ano 57, n. 13.691, p. 15-19, 12 jan. 2024a. Disponível em: https://diario.ac.gov.br. Acesso em: 31 mar. 2025.

ACRE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Relatórios da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) articulados à EJA**. Rio Branco, AC: IFAC, 2024f.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Política e a organização da educação de jovens e adultos do estado do Acre**. Rio Branco, AC: SEE, 2008b.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **II Relatório pedagógico de acompanhamento da qualificação profissional na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual**: 2º semestre de 2024. Rio Branco, AC: SEE, 2024d.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Relatórios e registros da oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional**. Rio Branco, AC: SEE, 2024c.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Termo de Cooperação nº 15/2024/SEE**. Rio Branco, AC: SEE, 2024b.

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, ano 134, n. 248, p. 27833-27842, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, [2000a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, [2000b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; [...]. Brasília, DF: MEC, [2010]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. 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: edição extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1 , de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, [2021]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 7 abr. 2025.

A expansão dos Institutos Federais no contexto do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC): o caso de Rondônia

Xênia de Castro Barbosa
William Kennedy do Amaral Souza

"Ainda que nos arranquem todas as flores, uma por uma, pétala por pétala, nós sabemos que é sempre tempo de replantio e que a primavera há de chegar e a primavera já chegou" (Luiz Inácio Lula da Silva, discurso de posse, 2023).

Introdução

A Educação no Brasil, desde seus primórdios, vem se caracterizando por uma dualidade estrutural, expressa no tipo e na qualidade do ensino ofertado aos filhos dos ricos e dos pobres (Ciavatta; Ramos, 2011), sendo que aos primeiros foi facultado acesso à formação acadêmica, de caráter geral, e aos filhos da classe trabalhadora esse acesso foi limitado, na maioria das vezes, à formação técnica, de caráter profissionalizante. Para Kuenzer (1997), a falta de integração entre as duas propostas formativas acabou

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p261-288

por configurar propostas pedagógicas caracterizadas, de um lado, por um "academicismo vazio", e por outro, por uma "profissionalização estreita" (Kuenzer, 1997). Essa dualidade no campo educacional opera de modo a reforçar as contradições entre capital e trabalho e própria dualidade de classes, colaborando para a reprodução das desigualdades sociais.

A partir da obra *A escola capitalista na França*, dos pesquisadores franceses Baudelot e Establet escrita em 1971, a teoria da escola dualista ganha força nas reflexões para se pensar o sistema educacional. Mas lembremos que essa discussão é um tanto antiga, em *Crítica ao programa de Gotha* (1980), no qual o Partido Operário Alemão exige "Educação popular geral e igual a cargo do Estado", Marx contra-argumenta com as seguintes questões: "Educação popular igual? O que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual a educação pode ser igual para todas as classes?" Refletir sobre a escola com base nessas perguntas é questionar a possibilidade de, na sociedade capitalista, a educação ser igual para todas as classes sociais.

No Brasil, a dualidade educacional é antiga e duradoura. Seu caráter estrutural remonta à década de 1940, com a constituição de leis que regulamentaram a educação em ensinos paralelos e segmentados, sobretudo no ensino secundário, que era dividido em propedêutico e de caráter profissional. As leis que propunham a equivalência desses dois tipos de ensino secundário, que se seguiram nos anos de 1950, pouco promoveram a superação das estruturas de discriminação. E novas configurações do ensino superior trataram de promover a expansão dessa dualidade para além da Educação Básica.

Na década de 1960, a iminência dos Cursos Superiores de Tecnologia como possibilidade de acesso das camadas populares aos níveis superiores de ensino reforçou a visão dualista de uma educação para a classe trabalhadora, diferente da ofertada para a classe dominante, além de contribuir para a consolidação de um projeto de construção hegemônico do capitalismo estrangeiro dentro da política de desenvolvimento nacional.

A consolidação da influência dos ideais neoliberais e suas reformas educacionais, materializadas na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), legitimaram a oferta de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em

nível superior, alinhada aos interesses e demandas do mercado de trabalho, revela a expansão da dimensão econômica sobre a escolarização, justificada pela teoria do capital humano em seu caráter circular (Frigotto, 1984). Nesse sentido, a educação é chamada a dar sua parcela de contribuição ao desenvolvimento econômico a partir da formação de trabalhadores alinhados às necessidades do mercado e que comunguem da atual ideologia burguesa pautada no progresso e no consumo. Nas análises sobre a dualidade da escola brasileira focaliza-se principalmente o ensino médio:

> A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. [...] Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 31).

Esse caráter dual da educação brasileira foi reforçado pelo Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, [1997]), que estabeleceu a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional, alterando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), em face dessa mudança, a EPT passou a ser ofertada sobretudo por instituições privadas, e a qualidade do ensino ofertado em sua seara passou a ser alvo de críticas. Naquele contexto, emergiram importantes debates sobre a importância de sua oferta pelo setor público e a garantia de qualidade, que seria concretizada na medida da superação da dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, da formação de professores conscientes das especificidades dessa modalidade educacional, e da integração entre conhecimentos propedêuticos e técnicos, levando o alunado a uma sólida compreensão dos fundamentos do mundo contemporâneo e dos processos econômicos baseados no trabalho, na ciência e na tecnologia.

Também por conta desse debate, o Governo Federal criou em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que integram esta rede, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II.

A criação dos Institutos Federais (IFs), vincula-se a um projeto político de desenvolvimento socioeconômico, que apresentou a Educação Profissional e Tecnológica como via de acesso para a formação humana integral, para a qualificação profissional e a dinamização econômica, a partir da pesquisa científica e tecnológica e da extensão social, alinhadas às demandas dos arranjos produtivos locais. Conforme Pacheco (2010), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados como o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e transferindo soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social, devendo, ainda, constituir Observatórios de Políticas Públicas, tornando tais políticas objetos de sua intervenção por meio do ensino, da pesquisa aplicada e da extensão articulada com as forças sociais da região. Nesse diapasão, a ação educadora atribuída aos Ifs não é uma ação educadora aleatória e inespecífica, mas ao contrário, uma ação radicalmente comprometida com a emancipação dos setores tradicionalmente explorados de nossa sociedade.

Apresentam-se, portanto, como proposta inovadora, tanto em termos políticos, como em termos pedagógicos. Do prisma político, foram planejados para ser Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) comprometidas com a emancipação da "classe que vive do trabalho" (Antunes, 1999, p. 27). Nesse sentido, a pesquisa aplicada e a extensão social foram definidas como ações estratégicas para a identificação, conhecimento e intervenção nas demandas sociais dos territórios em que estivessem radicados. Do ponto de vista pedagógico, apresenta uma proposta educacional crítica, emancipadora e inovadora, na medida em que busca promover uma formação integral/omnilateral, fundamentada no conhecimento aprimorado sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura enquanto elementos constituintes das sociedades contemporâneas e das relações sociais de produção; e que propõe o compartilhamento de recursos humanos e de ambientes, visando à verticalização dos processos formativos de modo a responder às demandas sociais expressas em cada território.

Passados 15 anos de sua fundação, os Ifs promovem educação pública, gratuita e de qualidade a 1,5 milhão de jovens e adultos, do Ensino Médio ao Doutorado, e estão presentes em todas as unidades da federação,

com mais de 600 campi em funcinamento e 100 novos em fase de construção, na esteira do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Em face dos desafios presentes na sociedade brasileira, em especial dos desafios de reconstrução da ordem democrática e de retomada do crescimento econômico com sustentabilidade e justiça social, procederemos, primeiramente, a um breve balanço acerca das contribuições dos IFs; em seguida analisaremos os desafios no recorte empírico do Estado de Rondônia, para o qual está previsto a abertura de um novo campus do Instituto Federal de Rondônia, o campus Buritis, no escopo do referido Programa, e ato contínuo, refletiremos sobre os desafios da expansão dos IFs no contexto do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições e desafios

Criados por meio da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais têm por finalidade:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
>
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
>
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
>
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
>
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
>
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
>
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
>
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008, p. 2).

No rol de seus objetivos constam:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
>
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
>
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
>
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
>
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

> VI - ministrar em nível de educação superior:
>
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
>
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
>
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
>
> d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
>
> e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (Brasil, 2008, p. 2).

Há mais de 15 anos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm desempenhado relevante papel na formação para o mundo do trabalho e na inclusão social. Isso porque ampliaram significativamente o acesso à EPT, oferecendo cursos de qualidade que atendem tanto às necessidades de profissionalização da força de trabalho, quanto de consolidação das bases necessárias para que os estudantes possam prosseguir nos estudos, elevando assim sua escolaridade. No que se refere à sua contribuição com a inclusão social, os IFs têm contribuído com esta ação ao oferecer educação gratuita e de qualidade, especialmente para grupos historicamente marginalizados. A esse respeito cabe destacar que seus processos seletivos para cursos regulares observam a política nacional de cotas e ações afirmativas, reservando pelo menos 50% das vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e provenientes de instituições públicas, e pelos menos 5% das vagas para estudantes com deficiência, o que tem contribuído para ampliar a inclusão social a partir da Educação, bem como estabelecer relações sociais mais conscientes da diversidade humana e da pluralidade cultural que assinala a sociedade brasileira.

Suas contribuições, todavia, não se limitam a esses dois aspectos, visto que têm colaborado também com o desenvolvimento regional mediante produção e transferência de tecnologias de interesse social. Nesse sentido, cabe destacar que um diferencial dos IFs é seu compromisso com a iniciação científica e tecnológica de seus estudantes, a popularização da ciência e a ênfase na pesquisa aplicada, orientada ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas capazes de atender às demandas sociais, prioritariamente as do entorno de suas unidades.

Nos IFs, pesquisa, extensão e ensino se integram (ou deveriam se integrar) em uma proposta formativa que se endereça à omnilateralidade do ser, problematizando as bases do desenvolvimento da ciência, do trabalho e da cultura nas sociedades contemporâneas, evidenciando sua historicidade, aparecendo assim, como alternativa à histórica dualidade educacional. Segundo Ramos,

> Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implicam abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura (Ramos, 2017, p. 31)

Sua proposta de ensino é também inovadora, na proporção em que fomenta a integração entre o Ensino Básico, o Ensino Superior e a Pós-graduação, estimulando a convivência, o intercâmbio de saberes, a otimização dos recursos e a verticalização dos processos formativos. É comum que nos IFs, trabalhadores acessem a instituição por meio de algum curso de qualificação profissional de curta duração e nesse processo, percebam que podem aprofundar seus estudos, seja por meio de formações continuadas, seja por meio do ingresso em cursos que oportunizem a elevação de sua escolaridade.

Outra característica importante dos IFs é sua atuação em rede – o que assegura maior unidade às suas ações, aprendizagem conjunta e compartilhamentos de boas práticas. Ao que parece, a atuação em rede tem favorecido sua abertura para outras parcerias, nacionais e internacionais, parcerias estas que se mostram capazes de potencializar a pesquisa e a formação dos estudantes e servidores que participaram dessas experiências.

Conforme Pacheco (2010, p. 19),

> Alimentados de princípios e valores, que colhem da cidadania e da ética, o papel central desses Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, em seu fazer pedagógico, no tratamento estreito que travam com ciência-tecnologia-cultura, pode estabelecer interlocução permanente com setores difusores da tecnologia e colaborar significativamente com áreas estratégicas para o desenvolvimento do país.

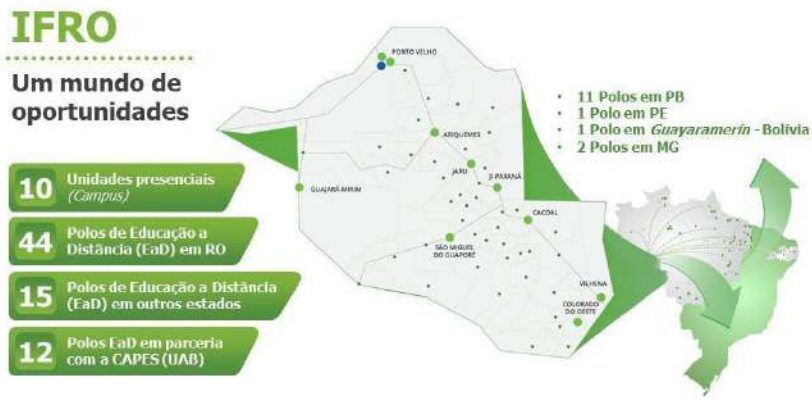
Em síntese, ao longo desta primeira década e meia, os Institutos Federais têm se consolidado como protagonistas de uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e tecnicamente preparada para os desafios do futuro.

Falando especificamente de Rondônia, o IFRO é oriundo da junção entre a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), criada em 30 de junho de 1993. A partir da integração da Escola Técnica Federal de Porto Velho com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, pela Lei 11.892, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). A EAFCO passou então a ser denominada Instituto Federal de Rondônia Campus Colorado do Oeste e seus cursos passaram a fazer parte da nova instituição.

O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica atuando também na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade. Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vários municípios do estado, ofertando Educação presencial em 11 (onze) unidades, sendo 01 (uma) Reitoria, 10 (dez) Campi e 01 (um) Campus em Implantação, 44 polos em parceria com prefeituras e 12

polos em parceria com a CAPES (UAB) no Estado de Rondônia, 11 polos em Paraíba, 1 polo em Pernambuco, 2 polos em Minas Gerais e 1 um polo internacional em Guayaramerín - Bolívia.

Figura 1 - Mapa com as unidades do IFRO



Fonte: IFRO (2018)

Apesar de sua relevância, os IFs vêm enfrentando uma série de desafios que refletem decisões políticas alijadas dos interesses sociais da classe trabalhadora. Dentre esses desafios, o do financiamento público de suas ações é um dos mais preocupantes, pois a redução do orçamento e os sucessivos contingenciamentos e cortes colocam em risco não só o seu projeto político-pedagógico, mas um projeto de nação que se pretende mais justo e democrático. Quando há cortes e restrições que impedem seu pleno funcionamento, a qualidade do ensino é posta em risco, e a pesquisa e extensão deixam de acontecer de maneira consequente, fazendo com que, mais uma vez, os filhos da classe trabalhadores tenham um acesso desigual ao conhecimento e uma formação limitada a aspectos puramente instrumentais ou teóricos, sem a riqueza de experiências a que têm direito em uma sociedade democrática e justa.

As restrições orçamentárias que afetam o funcionamento dos setores da Educação e da Saúde (principalmente) se intensificaram após a publicação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, [2016]), conhecida como Teto de Gastos, que estabeleceu por um período de 20 anos um limite para o crescimento das despesas públicas da União, fixando que as despesas primárias (excluindo juros da dívida pública) poderiam aumentar apenas de acordo com a inflação do ano anterior, com base no IPCA.

Em 2023 entrou em vigor o Novo Arcabouço Fiscal (NAF) que assegura o aumento real dos investimentos públicos (conhecidos como "despesas") em pelo menos 0,6%. Todo ano, mesmo que a economia do país não cresça e a arrecadação fique estagnada, as despesas serão corrigidas pela inflação e receberão um aporte extra de 0,6%, no mínimo, mesmo que as receitas (arrecadação pública) não esteja equiparada, buscando, desse modo, maior equilíbrio entre a responsabilidade fiscal e a necessidade de investimentos. Contudo, ao passo em que o NAF estabelece um piso e um teto para o crescimento real das despesas do governo, entre 0,6% e 2,5% e permite maior crescimento das despesas em períodos de expansão econômica, também exige maior contenção em períodos de recessão.

Embora se reconheça a necessidade de uma política fiscal responsável, que assegure a sustentabilidade das contas públicas e a credibilidade da economia, entende-se que Saúde e Educação vêm sendo duramente afetadas pelo NAF, e no caso os IFs chegou-se a um liminar crítico, em que muitos campi já não conseguem honrar os compromissos com os contratos continuados, como os referentes à água, luz, internet e serviço de limpeza.

O Brasil vivencia forte tensão entre cumprir o arcabouço e realizar investimentos necessários ao desenvolvimento social sustentável, e ao que parece, busca conformar uma nova frente neodesenvolvimentista, capaz de atrair frações burguesas para o investimento em ações neodesenvolvimentistas que se acreditam capazes de acelerar o crescimento econômico com distribuição de bem-estar social. O Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é expressivo desta tensão.

O Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)

De acordo com dados da Casa Civil da Presidência da República (Brasil, [2024a]), o Novo PAC é um programa de investimentos coordenado pelo governo federal, em parceria com o setor privado, estados, municípios e movimentos sociais, voltado ao crescimento econômico e a inclusão social. Trata-se de um programa comprometido com a redução das desigualdades sociais e regionais e que operará na execução de obras de portes variados, visando à geração de emprego e renda, a melhoria das condições de vida e a sustentabilidade ambiental. O Programa é um tributário de duas edições anteriores, iniciadas em 2007, por ocasião do segundo governo do presidente Lula.

Ao lado de eixos que trazem frescor ao programa, como a missão de garantir a conectividade em escolas, hospitais e áreas isoladas, ou que são ainda mais emergentes como prevenção de desastres com contenção de encostas, o PAC 3 tem também o desafio de lidar com o estoque que ficou, e tirar dele o aprendizado de como aprimorar as novas contratações. Prevê investimentos na ordem de R$: 1,8 trilhão e contempla ações em todas as unidades da federação, sendo que estão previstos os investimentos de R$ 1,3 trilhão até 2026 e R$ 0,5 Trilhão após 2026, e que tais investimentos têm compromisso com a transição ecológica, com a neoindustrialização e com o desenvolvimento econômico sustentável.

Na figura 2 se apresenta, por eixos, os investimentos previstos entre 2023 quando o Programa foi lançado e 2026, quando terminará o terceiro mandato do presidente Lula.

Figura 2 - Investimentos por eixo (em bilhões)

Eixo	Investimento 2023-26 (R$ bi)
Transporte eficiente e sustentável	220,9
Transição e segurança energética	417,5
Infraestrutura social inclusiva	2,1
Cidades sustentáveis e resilientes	557,1
Água para todos	25,6
Inclusão digital e conectividade	20,3
Inovação para indústria e defesa	27,8
Educação, ciência e tecnologia	36,7
Saúde	29,3
Total	**1,4 trilhão**

Fonte: Brasil ([2024a]).

Do total a ser investido, R$: 612 bilhões serão provenientes de empresas privadas, R$: 343 bilhões serão investidos por empresas estatais, com destaque para a Petrobrás, 37 bilhões serão do orçamento geral da União, e R$: 362 bilhões serão provenientes de financiamentos públicos (Monteiro, 2023).

O Novo PAC está organizado em Medidas Institucionais e nove Eixos de Investimento. As Medidas Institucionais são um conjunto articulado de atos normativos de gestão e de planejamento que contribuem para a expansão sustentada de investimentos públicos e privados no Brasil, e foram elaboradas de forma colaborativa, com destacada atuação dos Ministérios da Fazenda e do Meio Ambiente e Mudanças do Clima.

Os Eixos de Investimento, por sua vez, são as grandes áreas de organização do programa, e neles estão previstas as obras e serviços que serão contemplados com investimentos do referido programa. Na atual versão do programa, são nove os eixos definidos: (1) Transporte eficiente e sustentável, (2)

Infraestrutura social inclusiva; (3) Cidades sustentáveis e resilientes; (4) Água para todos; (5) Inclusão digital e conectividade; (6) Transição e segurança energética; (7) Inovação para a indústria da defesa; (8) Educação, Ciência e Tecnologia; (9) Saúde, sendo que o eixo sobre o qual nos deteremos neste texto será o eixo 8, por contemplar o objeto desta reflexão.

No eixo Educação, Ciência e Tecnologia estão previstos mais de 11 mil empreendimentos, que juntos totalizarão cerca de 46,2 bilhões. Parte desse valor já está sendo utilizado, desde 2023, para a retomada de obras federais, estaduais e municipais que estavam paradas ou em ritmo lento de desenvolvimento. Para resguardar a retomada dessas obras pretéritas e estimular a eficácia dos investimentos, o governo federal sancionou a Lei nº 14.719, de novembro de 2023 (Brasil, [2023]), que viabilizou a reprogramação temporal, física e financeira, bem como o aporte de novos recursos para sua retomada e conclusão. Até dezembro de 2024, 1.457 propostas de repactuação foram aprovadas, permitindo sua execução.

No que se refere à Educação Básica, o Novo PAC assegurou recursos da grandeza de R$ 26,4 bilhões, para investimentos em mais de 9.800 empreendimentos, envolvendo tanto novas construções como a retomada e conclusão de obras que estavam estagnadas. O objetivo dos investimentos nesse eixo, segundo a Casa Civil (Brasil, [2024b]), é expandir a rede pública educacional, garantindo a milhares de estudantes o direito ao acesso e à permanência em creches, pré-escolas, escolas de ensino Fundamental e Médio, bem como o fomento à educação integral em todas as etapas e modalidades.

Já no que concerne à Educação Profissional e Tecnológica, estão previstos recursos para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e para a sua consolidação: R$: 2,5 bilhões para implantação de 102 novos campi de Institutos Federais em 98 municípios do Brasil (ações de expansão), e R$: 1,4 bilhão para atendimento a 600 empreendimentos prioritários de 38 IFs, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e para o Colégio Pedro II (ações de consolidação). Dentre esses empreendimentos, restaurantes estudantis, bibliotecas, complexos esportivos e moradias estudantis ganham destaque, mas também estão previstas a construção de salas de aula e a aquisição de equipamentos.

O investimento na consolidação das unidades existentes é essencial para assegurar condições adequadas de funcionamento e equacionar mazelas decorrentes de uma expansão rápida e precarizada. Note-se, ainda, que boa parte desses investimentos é estruturante do ponto de vista da inclusão, da permanência e do êxito estudantil/acadêmico, pois possibilitará melhorias na assistência estudantil e redução das vulnerabilidades socioeconômicas do público adolescente e jovem. O investimento na expansão da RFEPCT (abertura de novos campi), por seu turno, revela-se fator de desenvolvimento humano e econômico, na medida em possibilitará a criação de 140 mil novas vagas a estudantes, e demandarão a contratação de 11.400 novos servidores, em até cinco anos (Brasil, [2024b]), aquecendo a economia, sobretudo, dos pequenos municípios que receberão as novas unidades, como é o caso de Buritis, em Rondônia.

Nos dois primeiros anos do Novo PAC 146 empreendimentos foram concluídos, a saber: uma Moradia Estudantil, quatro Instalações Prediais Complementares, sete equipamentos para Laboratórios, sete Restaurantes Estudantis, 15 Centros de Convivência e Complexos Esportivos, 18 Usinas fotovoltaicas e equipamentos para Labsolar, 23 obras de acessibilidade, infraestrutura e urbanização, 27 Estruturas acadêmicas, administrativas e blocos de salas de sala, 42 conjuntos Equipamentos e Mobiliários e dois estudos e projetos, além do início de 215 obras, da licitação ou contratação de 117 e da inserção de 122 em ação preparatória.

O Novo PAC em Rondônia

Rondônia é um Estado brasileiro localizado no Norte do país, na Amazônia Legal. Faz fronteira com os estados do Acre**,** Amazonas**,** Mato Grosso e com a Bolívia ao sul e oeste. Ocupa posição estratégica por estar próximo à região andina e à Bacia Amazônica.

Sua economia é baseada na agropecuária, com destaque para a criação de gado bovino e o cultivo de soja, milho e café; no Extrativismo: sobretudo da madeira; na Mineração, com extração de cassiterita (minério de

estanho), ouro e diamante, e se destaca também pela produção de energia elétrica**,** contando com duas usinas de grande porte, além de termelétricas de menor porte.

Trata-se de um estado em desenvolvimento, que ainda carece de investimentos em infraestrutura, de modo que o Novo PAC se apresenta a ele como oportunidade singular para a construção de obras indispensáveis a o desenvolvimento regional.

Em Rondônia, o Novo PAC previu investimentos em 264 obras, das quais 45 já foram concluídas, 61 encontram-se em execução, 29 estão em fase de procedimento licitatório e as demais em fase de ação preparatória – conforme dados do portal da Casa Civil (Brasil, [2024b]).

No Eixo Educação, Ciência e Tecnologia, Rondônia foi contemplado com 13 obras, das quais cinco estão concluídas e as demais se encontram em ação preparatória, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Tabela Obras do Novo PAC em Rondônia referentes ao eixo 8

Município	**Empreendimento**	**Classificação**	**Estágio**	**Estimativa do valor no Novo PAC (2023-2030) (R$)**	**Tipo de Executor**
Buritis	Construção do Campus Buritis	Obra	Em ação preparatória	15.000.000,00	Federal
Cacoal	Estruturas Acadêmicas do Campus Cacoal	Obra	Concluído	2.642.489,81	Federal
Colorado do Oeste	Biblioteca do Campus Colorado do Oeste	Obra	Em ação preparatória	1.500.000,00	Federal
Colorado do Oeste	Instalações Prediais Complementares - Clínica Medicina Veterinária do Campus Colorado do Oeste	Obra	Concluído	1.100.000,00	Federal

Município	**Empreendimento**	**Classificação**	**Estágio**	**Estimativa do valor no Novo PAC (2023-2030) (R$)**	**Tipo de Executor**
Guajará-Mirim	Restaurante Estudantil do Campus Guajará-Mirim	Obra	Em ação preparatória	1.700.000,00	Federal
Jaru	Biblioteca do Campus Jaru	Obra	Em ação preparatória	1.500.000,00	Federal
Jaru	Restaurante Estudantil do Campus Jaru	Obra	Em ação preparatória	1.700.000,00	Federal
Ji-Paraná	Estruturas Administrativas do Campus Ji-Paraná	Obra	Concluído	1.850.000,00	Federal
Porto Velho	Equipamentos de diversos campi	Equipamento	Concluído	603.406,94	Federal
Porto Velho	Estruturas Administrativas da Reitoria	Obra	Em ação preparatória	10.000.000,00	Federal
São Miguel do Guaporé	Estruturas Acadêmicas e Administrativas do Campus São Miguel do Guaporé	Obra	Concluído	1.710.837,30	Federal
São Miguel do Guaporé	Restaurante Estudantil do Campus Avançado São Miguel do Guaporé	Obra	Em ação preparatória	1.700.000,00	Federal
Vilhena	Biblioteca do Campus Vilhena	Obra	Em ação preparatória	1.500.000,00	Federal

Fonte: Adaptado do portal da Casa Civil (Brasil, [2024b]).

Até dezembro de 2024, Rondônia já havia recebido R$ 3,6 bilhões em investimentos do Novo PAC, o que representa 64,3% dos 5,6 bilhões previstos até o final de 2026. Além disso, há uma projeção de investimento na ordem de 1 bilhão adicionais para o período posterior a 2026, totali-

zando 6,66 bilhões destinados ao estado. Esses investimentos simbolizam a esperança de um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo, capaz de melhorar a qualidade de vida de sua população na medida em que oferecerão infraestruturas mais adequadas, habitação popular, luz no campo e regularização fundiária, dentre outros benefícios.

Desafios da expansão dos Institutos Federais no contexto no Novo PAC

A expansão dos Institutos Federais no Brasil, especialmente no contexto do Novo PAC, apresenta uma série de desafios que necessitam atenção, como a questão do financiamento, já pontuada no tópico anterior, a consolidação da infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades e a compreensão do papel da pesquisa como elemento capaz de contribuir para o bem-estar social e o desenvolvimento econômico alinhado à conservação dos recursos naturais.

Em relação à infraestrutura, preocupa-nos a disponibilidade de recursos para os investimentos em obras e equipamentos, bem como a morosidade dos processos licitatórios e de construção de obras públicas, morosidade que pode vir a atrasar a disponibilização desses ambientes, comprometendo a oferta dos cursos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

No que concerne à pesquisa, embora esta figure nos discursos oficiais como elemento central, na prática, costuma estar relegado ao segundo plano, dependendo, na maioria das vezes, de captações externas que nem sempre são suficientes para atender à diversidade de demandas (Iniciação Científica, Iniciação Tecnológica, e Pesquisa e Desenvolvimento – P&D).

A dependência de captações externas por meio de editais, de investidores ou de emendas parlamentares, pode configurar-se em elemento de risco, na medida em que priorizam determinados temas e objetos em detrimentos de outros (considerados menos atrativos, de menor visibilidade ou que demoram mais tempo para apresentar resultados – ou que podem

apresentar resultados divergentes dos esperados). Assim há risco tanto de enviesamento e de produção de resultados para agradar aos financiadores (sobretudo quando se trata de projetos financiados com emenda parlamentar) quanto do acirramento de assimetrias entre os grupos de pesquisa da própria instituição, marginalizando aqueles que, por seu perfil, tem menos capacidade ou disponibilidade para realizar tais captações.

Mas, infelizmente, porque deveríamos ter recursos suficientes nos ministérios, (mas lembremos que na disputa política que permeia a nossa sociedade, os gastos do Estado estão sempre na mira), praticamente somos obrigados a ir em busca de captação externa, sobretudo de emendas parlamentares. Na tentativa de amenizar as crises relativas ao "enxugamento" do orçamento da instituição, em dezembro de 2023, o IFRO editou a portaria nº 2.494 que, entre outras coisas criou o Escritório de Projetos do IFRO, cuja intenção é:

> § 1º ....inicialmente, tem como finalidade a captação, o acompanhamento da execução, bem como visa estabelecer a governança dos projetos oriundos de captação externa.
>
> Art. 2º Fica assegurado ao IFRO o percentual de até 15% dos bens e direitos de recursos originados de captação externa.
>
> Parágrafo único. O valor de até 15% (quinze por cento) definido nesta Portaria, como especifica o caput do art. 2º, será destinado para atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e cobertura das despesas operacionais e administrativas para execução dos projetos (IFRO, 2023, p. 1).

Essa captação se dá por meio daquilo que a instituição denomina de "macroprojetos". Os macroprojetos do IFRO são projetos de maior abrangência que visam promover o desenvolvimento regional e a inclusão social, envolvendo diversas áreas de atuação da instituição. Os macroprojetos são importantes para o IFRO, pois com as captações externas realizadas, contribuem para o cumprimento de suas missões de ensino, pesquisa e extensão, e são desenvolvidos em parceria com diversas entidades e instituições, como universidades, órgãos governamentais e empresas.

O IFRO utiliza os macroprojetos para divulgar suas ações para a sociedade, buscando a colaboração e o apoio de diferentes setores. Mas, evidentemente que a questão financeira pesa muito para o esforço em construí-los – ou seja, eles são, em essência, uma alternativa para driblar a insuficiência do orçamento público.

Outro ponto crítico é a qualificação e a contratação de profissionais, limitada pela disponibilidade de códigos de vaga. Para que os Institutos Federais possam oferecer ensino de qualidade, é essencial que haja corpo docente e técnico bem formado e em número suficiente. Do contrário, poderá haver baixa qualidade nos processos de ensino e sobrecarga de trabalho, que poderá incidir em adoecimento da força de trabalho.

Mas, de modo geral, há um discurso na mídia hegemônica indicando a necessidade de redução do Estado e essa redução passa, segundo esse discurso, pelo não contratação de profissionais da educação. Como exemplo desse discurso, a Folha de São Paulo recentemente publicou a matéria intitulada "Aumento do funcionalismo público gerou crise nas universidades federais" em que o articulista Fernando Canzian atribui aos governos Lula e Dilma um *patrocínio* para a contratações de servidores com estabilidade. Em suas palavras:

> A crise atual nas universidades públicas federais tem nome e sobrenome: aumento do funcionalismo. Nos últimos 25 anos, enquanto a máquina pública convencional (INSS, Ibama, Ministério da Saúde, etc.) perdeu 111 mil servidores, a maioria por aposentadoria, as instituições de ensino federais ganharam 91,2 mil. São 69 unidades atualmente.
>
> A maioria foi contratada nos governos Lula 1 e 2 (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) como estatutária, com estabilidade no emprego e que não pode ser dispensada em momentos de crise. Em 2024, eles somavam 237,2 mil servidores, mais que os 206,3 mil funcionários públicos que tocam o dia a dia da máquina pública convencional (Canzian, 2025, p. A36).

Para o articulista, o Estado tem que trabalhar na lógica neoliberal, em que a possibilidade de demissão é inerente a própria contratação. Ora, sabemos que a estabilidade do servidor público se deve ao fato de que, ao

longo da história brasileira, o serviço público costuma ser assediado por conta do tamanho do orçamento que ele lida e a estabilidade, em tese, irá permitir ao servidor ou servidora, denunciar qualquer tentativa de assédio ou qualquer vislumbre de corrupção que possa avistar.

Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade na qual participam a maior parte dos países mais ricos do mundo, indicam que as 10 nações com maior número de servidores são: Noruega (30%), Suécia (29%), Dinamarca (28%), Finlândia (24%), Lituânia (23%), França (21%), Estônia (21%), Hungria (21%), Letônia (20%), Israel (20%). Todos esses países estão acima da média de servidores da própria OCDE (18%) e possuem excelentes colocações no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global.

Isso porque servidores públicos prestam atendimentos especializados em serviços que desenvolvem a sociedade. Mas, no Brasil apenas 12% dos trabalhadores estão nos serviços públicos, para o atendimento de mais de 212 milhões de habitantes. Não à toa, ocupamos o 84º lugar no ranking global de IDH.

A articulação com arranjos produtivos locais é outro desafio a ser considerado. É fundamental que haja sinergia entre as instituições formadoras e o setor econômico, de modo que os cursos possam contribuir para uma maior compreensão e intervenções assertivas nesses arranjos.

Se em seus primórdios o IFRO, oriundo das escolas agrotécnicas que havia em Rondônia, tinha como definição de compromisso o amparo ao desenvolvimento regional, a partir da formação de técnicos e técnicas para colaborarem com a administração pública no tocante ao engrandecimento da política agrícola em Rondônia hoje, em sua maioria e, sobretudo nos campi de vocação agrícola, tem formado estudantes para atuarem em grandes fazendas produtoras de commodities na região Centro Oeste de nosso país.

Mas Rondônia não é um estado de grandes extensões de terra produtoras de commodities. Rondônia é um estado do campesinato e da agricultura familiar! Conforme dados do Censo Agropecuário 2017-2018, o último realizado, em Rondônia 81,3% dos 91.438 estabelecimentos recen-

seados foram classificados como pertencentes à agricultura familiar, portanto acima da média nacional de 76,8%.

No tocante à participação desse segmento na produção agrícola, sua participação no conjunto dos 65 principais produtos selecionados foi de 11,1%, quase o dobro da média nacional. Quando se exclui, dessa lista, a soja, o milho e a cana de açúcar, esse valor aumenta substancialmente, para 57,8%. Este é um dado relevante, pois indica que mais da metade dos produtos agrícolas do estado, excluídas as três culturas industriais citadas, advém do trabalho dos agricultores familiares, demonstrando a importância socioeconômica do setor para a economia local, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Participação da agricultura familiar de Rondônia em alguns produtos selecionados.

Produto	Produção total	Produção familiar	Participação da agricultura familiar (%)
Arroz em casca (1.000 t)	11.057	1.208	10,9
Feijão (todos os tipos) (1.000 t)	2.215	512	23,1
Milho em grão (1.000 t)	88.100	10.972	12,5
Soja (1.000 t.)	103.156	9.559	9,3
Trigo (1.000 t.)	4.681	862	18,4
Mandioca (1.000 t)	6.559	4.563	69,6
Café em grão (verde) (1.000 t)	2.357	892	37,8
Banana (1.000 t)	4.026	1.954	48,5
Abacaxi (1.000 t)	996	668	67,1
Açaí (1.000 t)	280	221	78,7
Alface (1.000 t)	672	432	64,4
Pimentão (1.000 t)	225	159	70,8
Leite de vaca (milhões de litros)	30.156	19.351	64,2
Ovos (milhões de dúzias)	4.672	579	12,4

Fonte: Rosa Neto, Silva e Araújo (2020)

Aqui vale lembrar a breve distinção entre agricultura familiar e agricultura camponesa, sendo o estado de Rondônia, devoto dessas duas categorias analíticas. Segundo Carvalho (2005) há uma diversidade de agricultoras e agricultores familiares ou famílias camponesas, já que este termo engloba desde os proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas, os povos das florestas, os povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caran-

guejos e lavradores, os castanheiros e açaizeiros, as quebradeiras de coco babaçu, os arrendatários não capitalistas, os caboclos e colonizadores e os novos camponeses resultantes dos assentamentos de reforma agrária.

Cabe lembrar que o termo agricultura familiar, além de estratégico, não obstante, é recente no espaço rural, pois antes eram chamados de "colonos", "da roça", entre muitos que não citaremos aqui, pois não é interesse marginalizar essa classe como tanto foi, há pouco tempo. Todos esses sinônimos usados refletiam em estigmas, tais como "atrasados", "burros", "pobres" ou outros, como "bicho do mato". De tanto ouvirem tais argumentos, os próprios já se identificavam assim perante a sociedade urbana que muito pouco deu valor a tal classe (Redin; Fialho, 2010).

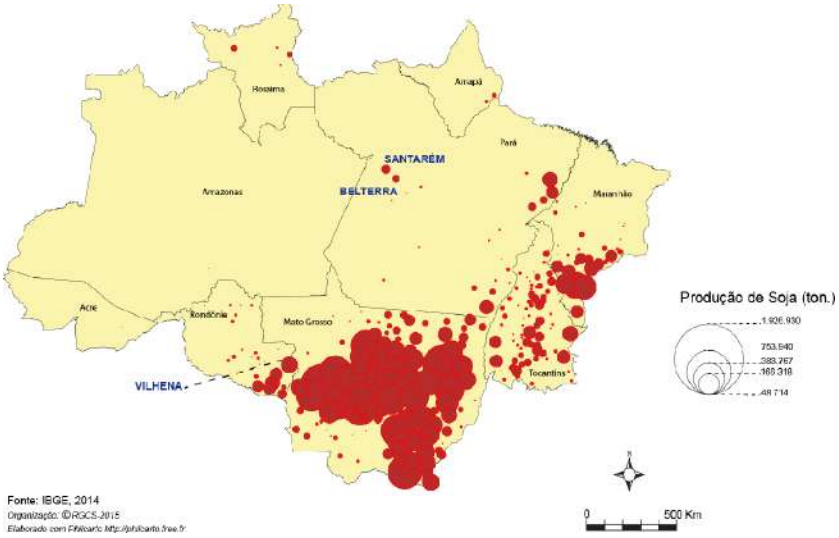
Deve-se lembrar que ser agricultor familiar não tem nenhuma conotação de superioridade em relação aos não familiares. Trata-se apenas de diferenciar uma categoria que baseia sua produção no uso preferencial da mão de obra familiar e que exerce a gestão do empreendimento de forma direta, presencial, por meio de algum dos familiares envolvidos na produção. Os não familiares, distintamente, usam trabalho assalariado, o que é positivo porque gera emprego, mas fazem a gestão do empreendimento por meio de administradores, de longe (Guanziroli; Buainain; Di Sabbato 2012). Já o conceito de camponês, além de histórico, parece ser o mais adequado, pois não se trata apenas de um termo que designa o perfil de produção, na quantidade de hectares, e sim, uma categoria histórica que protagoniza as dinâmicas sociais de classe no campo em todas as regiões do planeta. Para Bernstein (2011), é mais adequado restringir os termos camponês ou campesinato aos usos analíticos, ao passo que o camponês é um sujeito ator nas transformações sociais das relações, tanto históricas quanto contemporâneas, nos processos de mudança agrária e nas dinâmicas de classe.

No caso do nosso estado, entre as décadas de 1970 e 1980, o Estado de Rondônia recebeu um grande número de projetos de colonização que foram implantados entre outros motivos, para sanar a necessidade de ocupação da região e aliviar as tensões relativas à luta pela terra no restante do país, onde massas de trabalhadores expropriados do meio de produção (terra de trabalho) reivindicavam seu espaço para garantir a sua sobrevi-

vência e dos seus familiares. O melhor lugar para acomodar esses trabalhadores seria a Amazônia e, naquele momento, Rondônia. Por conta disso, Rondônia foi e até hoje é, um espaço do campesinato e da agricultura familiar.

Então, entendemos que a nossa instituição deve formar um número bem mais amplo de profissionais que se preocupem com a produção vinculada à agricultura familiar e à agricultura camponesa. Temos formado muitos profissionais entendidos em soja, produção realizada em sua maior parte no estado de Mato Grosso, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 3 – Geografia da produção de soja na Amazônia



Fonte: Silva (2015)

Não menos relevante é o desafio da inclusão social e valorização da diversidade, que se colocam como paradigma da educação contemporânea. É vital que as novas unidades atendam a uma ampla gama de estudantes, assegurando não só sua inclusão, mas as condições de permanência e êxito, de modo a reduzir as desigualdades de oportunidades e promover convívio ético. Entre outras ações o IFRO está implantando Núcleos de Estudos

Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) em todas as suas unidades. Com o objetivo de fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas), entendemos que esses núcleos serão primordiais para a superação de diferentes formas de discriminação.

Os desafios se mostram imensos porque as pressões são imensas. Como indica Eliza Ferreira (2017), a discussão sobre o ensino médio brasileiro pode ser traduzida, por um lado, pela tentativa de manutenção do projeto hegemônico da classe burguesa, fundamentado por uma ideologia capitalista neoliberal, e, por outro lado, pela construção de um novo projeto hegemônico de sociedade assentado em uma concepção socialista.

Por conseguinte, precisamos enquanto instituição, definir aquilo que a própria rede ainda não conseguiu definir: enquanto rede, qual é a nossa corrente teórica?

Analisando as disputas acerca das possibilidades de formação na educação de Ensino Médio, Paolo Nosella (2016) identifica três correntes teóricas: mercadológica, reformista e revolucionária.

Segundo ele, a tendência mercadológica, defende a construção de um ensino médio de formação profissionalizante para as camadas populares. Observando o processo do ponto de vista estritamente capitalista, a formação proporcionada para esses estudantes deve ser aquela que atenda às demandas do mercado de trabalho. Esta tendência fundamenta-se em propostas advindas de organizações transnacionais.

A tendência reformista é uma proposta de "travessia". Sua necessidade é imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Defensores dessa ideia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) propõem que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Por meio da formação integrada, busca-se enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/manual,

de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes.

A terceira, revolucionária, é composta de pensadores que defendem que o combate à proposta liberal deve ser conduzido por meio de uma proposta político-pedagógica radical que proponha hoje, uma nova reforma intelectual e moral nos limites da ordem e contra a ordem. Os defensores dessa perspectiva não acreditam em uma proposta de travessia da realidade do ensino médio atual para a escola unitária. Embora essa tendência nos traga o horizonte de uma sociedade melhor, sabemos o quão difícil é implementá-la na atual conjuntura, em que tendências fascistas e ultradireitistas adentram a nossa instituição. Para se ter uma ideia, nas eleições de 2022, o então candidato Jair Bolsonaro venceu o 1º turno em todos os municípios do estado. Com o apoio e votos de muitos(as) servidores(as) do IFRO.

A impressão que temos é que o IFRO caminha em uma linha tênue entre a tendência mercadológica e a tendência reformista. Isso se dá porque a maioria dos servidores(as) não conhecem os pressupostos da EPT e não fazem ideia de que são esses pressupostos que regem a documentação e os objetivos da instituição.

Enfim, a expansão pelo PAC é bem-vinda. Irá trazer melhorias no plano físico, maior possibilidade de acesso e melhores condições de ensino e aprendizagem. Resta fazermos uma expansão nas mentes, com os servidores e servidoras procurando entender as premissas da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BERNSTEIN, Henry. **Dinâmicas de classe da mudança agrária**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Conheça o Novo PAC**. [2024a]. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/conheca-o-programa. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Mapa de obras por estado**. [2024b]. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/mapas-de-obras-por-estados. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, [1997]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em 10 mai. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

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, ano 134, n. 248, p. 27833-27842, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.719, de 1º de novembro de 2023.** Institui o Pacto Nacional pela Retomada de Obras e de Serviços de Engenharia Destinados à Educação Básica e Profissionalizante e à Saúde; e altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14719.htm. Acesso em: 7 nov. 2025.

CANZIAN, Fernando. Aumento do funcionalismo público gerou crise nas universidades federais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 105, n. 35.118, 27 maio 2025. Cotidiano, p. A36.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI**: possibilidade e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista: São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GUANZIROLI, Carlos Enrique; BUAINAIN, Antonio Marcio; DI SABBATO, Alberto. Dez anos de evolução da agricultura familiar no Brasil: (1996 e 2006). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 50, n. 2, p. 351-370, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/resr/a/gYkb6s9xcpqvLLHKRw3PCnn/?format=html&lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2025.

IFRO. **Educação a distância**. 2018. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/educacaoadistancia-nav. Acesso em: 16 mar. 2026.

IFRO. **Portaria Nº 2494/REIT - CGAB/IFRO, de 18 de dezembro de 2023.** Porto Velho: IFRO, 2023. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/portal-ifro/3529-boletins-de-servico. Acesso em: 16 mar. 2026.

KUENZER, Acacia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. v. 2. p. 223-252.

MONTEIRO, Solange. Novo PAC e os desafios do governo para impulsionar o crescimento. **Conjuntura Econômica**, nov. 2023, p. 22-35. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rce/article/view/91692/86142. Acesso em: 17 fev. 2025.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: Editora do IFRN, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista,** v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356 Acesso em: 16 mar. 2026.

ROSA, NETO, Calixto; SILVA, Francisco de Assis Correa; ARAÚJO, Leonardo Ventura de. Qual é a participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil e em Rondônia? **Embrapa**, 8 set. 2020. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/55609579/artigo---qual-e-a-participacao-da-agricultura-familiar-na-producao-de-alimentos-no-brasil-e-em-rondonia. Acesso em: 18 mar. 2026.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins**: revue franco-brésilienne de géographie, n. 23, 2015. Disponível em: https://journals.openedition.org/confins/9949#text. Acesso em: 18 mar. 2026

REDIN, E.; FIALHO, M. A. V. **Política agrícola brasileira**: uma análise histórica da inserção da agricultura familiar. Santa Maria: UFSM, 2010.

O florescer da educação técnica: o Hospital-Escola São Camilo e São Luís desbravando o futuro da saúde hospitalar na Amazônia amapaense

Idelson Maciel Ferreira
Norma-Iracema de Barros Ferreira

Introdução

Marcello Candia, também chamado de "Dr. Marcelo Candia", foi um industrial milanês e missionário leigo cuja trajetória o transformou em uma figura histórica, quase mítica. Ele ficou conhecido pela imprensa internacional como o "empresário dos pobres" por renunciar à sua fortuna em favor dos desvalidos no Brasil, especialmente no Amapá.

Sua dedicação à justiça social e ao engajamento educacional e religioso na Amazônia o tornou um caso paradigmático, tanto no campo da saúde quanto no desenvolvimento socioeconômico da região. Indicado duas vezes ao Prêmio Nobel da Paz, seu legado continua a inspirar estudos sobre solidariedade, intervenção social e empreendimentos de caráter formativo.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p289-316

Em 1969, o bilionário Marcello Candia abandonou sua vida próspera, na Itália para dedicar-se aos desvalidos no Amapá e em outras regiões do Brasil. Sua decisão refletiu não apenas uma profunda convicção religiosa, baseada em preceitos dogmáticos do Catolicismo romano, como revelou um compromisso com a justiça social. Sua trajetória motiva uma análise detalhada de seu impacto no contexto socioeconômico amapaense, em particular em relação às políticas educacionais no contexto do Território Federal do Amapá (TFA).

Assim, a proposta do estudo é lançar luzes ao discutir e compreender o principal legado de Marcello Candia: sua contribuição à educação e à saúde por meio da fundação do Hospital-Escola São Camilo e São Luís. Instituição esta que combinava assistência médica e formação técnico-profissional, criando um modelo pouco presente no Brasil e ainda escassamente estudado. O Hospital-Escola não apenas reestruturou as redes locais de saúde e ensino como ampliou a presença da Igreja Católica frente às políticas sociais em uma teia envolvendo diversos agentes.

Além de preencher lacunas historiográficas sobre o tema, esta investigação busca oferecer contribuições aos campos da História da Educação e da Sociologia da Educação, apontando como práticas formativas articuladas ao cuidado médico mobilizaram elementos da superestrutura na Amazônia; reconfiguraram dinâmicas socioeducacionais e sanitárias e reorientaram as bases da organização social no Norte brasileiro.[1]

Do ponto de vista metodológico, este estudo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, conforme os postulados de Karl Marx (2008). Essa abordagem analisa a sociedade capitalista a partir da interação dialética entre a base Infraestrutura (econômica e de produção) e a Superestrutura, entendida como o conjunto de formas de consciência social e instituições como a cultura, o Estado, o direito, a religião e a arte. Para aprofundar a compreensão das dinâmicas ideológicas que permeiam a Superestrutura, recorre-se à perspectiva de Louis Althusser (2002; 2008).

[1] Os registros indicam que, até seu falecimento, Marcello Cândia apoiava diretamente 14 (quatorze) iniciativas sociais no Brasil com recursos próprios. Seu ideário filantrópico, porém, transcendeu sua vida pois, no limiar do fim de sua vida criou a *Fundação Marcelo Candia*, entidade filantrópica que continua seu legado filantrópico-educativo financiando iniciativas em diversos países.

O autor investiga como os elementos ideológicos operam na legitimação e reprodução das relações de produção capitalista, garantindo a manutenção dos interesses e manutenção da hegemonia dos grupos detentores dos meios de produção.

Nesse contexto, propõe-se a introdução do conceito de *Aparelho Ideológico de Estado da Saúde (AIE da Sáude)*, ampliando o escopo analítico althusseriano para abarcar domínios da saúde, particularmente nas formações sociais amazônicas. Segundo Althusser (2002), a reprodução das relações capitalistas não se realiza apenas por meio da coerção, mas também, pela ação ideológica disseminada pelos AIEs, como é o caso da escola, da igreja e da família.

Com base nessa premissa, esta pesquisa propõe a inclusão do setor da Saúde como um Aparelho Ideológico, problematizando que ele também participa do processo de reprodução ideológica. Assim, a incorporação do Aparelho da Saúde ao debate teórico althusseriano permite compreender como o campo da saúde pode ser instrumentalizado como vetor de controle social, e de conformação ideológica, contribuindo para a reprodução das relações de produção. Nesse processo, o AIE da Saúde vigora por meio de uma epistemologia excludente, que privilegia o saber médico-científico, elevando-o à condição de conhecimento dominante ao passo que tenta subordinar outros sistemas de saber.

A pesquisa alia análise crítica de fontes documentais e teóricas a uma interpretação dialética das dimensões histórico-contextuais do fenômeno, estruturando-se em três pilares: desenvolvimentismo e missão civilizatória (Furtado, 2005; Freyre, 2003; Pallares-Burke, 2005); religião, laicato e desenvolvimento social (Illich, 1975; Boff, 1994) e medicalização e saúde pública (Chalhoub, 1996).

Esta investigação ganha relevância ao propor um outro olhar sobre espaços hospitalares, geralmente analisados pela literatura especializada sob o viés clínico, de procedimentos biomédicos, laboratoriais ou metodológico. Pois, ao explorar a interseção entre educação e saúde na Amazônia brasileira, espera-se alargar o entendimento sobre a operacionalização de

preceitos marxistas em educandários privados dedicados à formação de trabalhadore(a)s no campo da saúde hospitalar.

O problema desta investigação refere-se à forma como o projeto missionário do Hospital-Escola São Camilo e São Luís materializou as políticas públicas desenvolvimentistas em educação direcionadas para a Amazônia, funcionando não apenas como um espaço de formação educacional, como ainda um vetor de implementação de um AIE da Saúde? Desse modo. busca-se desvelar as implicações dessa dinâmica para as políticas públicas educacionais e de saúde na Amazônia amapaense. A hipótese central que orienta este estudo é a de que o Hospital-Escola mobilizou diversos agentes e instituições para a consolidação de uma lógica hegemônica que subordina práticas e saberes locais às normas segmentares pautadas no projeto desenvolvimentista.

Tratamento metodológico

A atuação do Dr. Marcello Candia no Amapá, emblematicamente enraizada em sua profunda vocação missionária e em uma persistência laboral caritativa, configurou-se como um catalisador de transformações no tecido social local. É imperativo destacar, nesse contexto, o papel de suas iniciativas, notadamente a fundação de um complexo hospitalar que viria a se tornar um polo de referência, no fomento à qualificação de profissionais para a saúde, com particular ênfase na formação de técnicos e auxiliares em enfermagem. A implantação de sua obra assistencial-hospitalar não apenas atendeu a prementes necessidades de saúde, mas também, dialeticamente, induziu novas dinâmicas socioeducacionais.

Ao estabelecer uma infraestrutura de formação educativa e de saúde, Marcello Candia, fomentou um ambiente propício para o desenvolvimento de competências técnicas na área da saúde. Esta demanda por quadros qualificados, intrínseca ao funcionamento e expansão dos serviços ofertados, impulsionou, progressiva e reflexivamente, a seara da educação técnico-profissional no então Território Federal.

Por este prisma, a ação de Marcello Candia transcendeu o assistencialismo, inscrevendo-se no campo da História da Educação Profissional no Amapá com pioneirismo, articulado a uma cosmovisão cristã engajada na promoção do bem-estar de grupos vulnerabilizados - frequentemente interpelados pelo "discurso da carestia" como forma de mobilização de recursos e consciências -, formando quadros de agentes de saúde-hospitalar. Tal legado, portanto, reside não somente na assistência direta, mas na indução de processos formativos que, historicamente, foram cruciais para a paulatina estruturação do campo da saúde-médica e para a qualificação de uma força de trabalho regional fundamental para o seu desenvolvimento. A análise de sua trajetória evidencia a complexa interação entre filantropia, preceitos religiosos e a emergência de novas configurações educacionais e profissionais em contextos amazônicos periféricos.

Embora seu legado seja marcado por avanços estruturais, é necessário problematizar o embate entre sua perspectiva assistencialista a negligência para com aplicação de saberes tradicionais dos moradores locais e o papel que o papel do Hospital-Escola São Camilo e São Luís, ocupou no campo da assistência médica na Amazônia brasileira. A hipótese abarca que ao priorizar modelos ocidentalizados de saúde e educação, em grande medida, o empreendimento do Dr. Marcello Candia negligenciou práticas ancestrais da comunidade local, que historicamente atuavam como guardiãs de conhecimentos integrados sobre a cura do "corpo e do espírito".[2]

Nestes aspectos o objetivo da investigação é analisar a influência da atuação de Marcello Candia no desenvolvimento de iniciativas educacionais durante o exercício de sua missão no Amapá; tendo como base documental correspondências trocadas entre este bilionário e seus familiares, clérigos, apoiadores e autoridades do Brasil e do exterior. Assim, o emprego

[2] Os saberes tradicionais dos povos ameríndios amazônidas, baseados em suas cosmovisões, envolviam formas próprias de cuidado e tratamento de enfermidades, frequentemente desconsideradas pelo paradigma biomédico. Longe de serem práticas marginais, expressavam identidades culturais e estratégias de resistência frente às adversidades históricas. Kleinman (1980) propõe que a cultura seja central na análise dos processos de saúde e doença, oferecendo categorias como os *Explanatory Models* (EMs) e a distinção entre *Sickness*, *Illness* e *Disease* (S/I/D). Tais conceitos ajudam profissionais a compreenderem a complexidade do adoecimento e a ampliarem a qualidade do cuidado. Para o autor, a cura não se limita à intervenção biomédica, mas envolve os sentidos culturais atribuídos à experiência da enfermidade.

de biografia de Candia,[3] assegurando acessar entrevistas e dados relevantes através da obra *Lettera dall'Amazzonia*[4] de sua trajetória e de suas empreitadas, desde sua infância, passando quando atua no ramo da indústria bioquímica, destacando sua participação militar durante a Segunda Guerra Mundial, bem como informações relevantes de sua preparação administrativo-financeiro e espiritual para atuar no Brasil.[5]

Metodologicamente, a pesquisa emprega a pesquisa documental em articulação com o método materialista histórico-dialético. Essa abordagem é especificamente balizada pelos pressupostos teóricos do filósofo marxista Louis Althusser. Althusser (2008) concebe a sociedade como uma formação social complexa, estruturada em instâncias relativamente autônomas: a econômica (infraestrutura), a política e a ideológica (superestrutura). Embora reconheça a determinação em última instância pela economia, ele enfatiza como a reprodução das relações de produção depende crucialmente da atuação da superestrutura.

Motta (2014) confere que a teoria do Estado de Althusser distingue o Aparelho Repressivo de Estado, que opera primordialmente pela violência e coerção (como o governo, exército, polícia e tribunais), Aparelhos Ideológico de Estado, que funcionam sobretudo pela ideologia (como as aparelhagens educativa, religiosa, política, jurídica, familiar, cultural, de informação, entre outras). Atuando de forma articulada, esses AIEs são fundamentais para a preservação das condições de dominação da classe dirigente e para a reprodução da ideologia que mantém a coesão social sob o modo de produção capitalista.

Considerando a orientação de Poulantzas (1986), os Aparelhos de Estado são campos de luta. Significa dizer que o Hospital-Escola, embo-

---

3 Em dezembro de 1985, a editora italiana *De Agostini* publicou sua biografia, redigida pelo pe. Piero Gheddo. A obra, atingiu uma expressiva tiragem de 45 mil exemplares distribuídos em cinco edições, alcançando notável repercussão internacional e favorecendo o pleito de canonização de Marcello junto à Santa Sé. Pela admiração de alas do Vaticano pelo "Empresário dos pobres" e por seu destacado envolvimento no campo missionário, o Papa João Paulo II declara Candia "Servo de Deus".

4 A obra foi escrita em italiano, sendo que a compilação de cartas e a organização do trabalho foi feita por Pierro Gheddo, jornalista e missionário do Pime, contanto ainda com figuras da corrente missionária e literária da missão da Amazônia como foi o caso do pe. Angelo Bubani (Pime).

5 As fontes garantem outros aspectos relevantes do entrelaces com o fomento de Marcello Candia na literatura missionária e de ações de saúde em diversos continentes ainda a serem aprofundados.

ra possa operar como um local de reprodução da ideologia dominante, é também um espaço onde resistências podem se manifestar. A luta por um sistema público de saúde, plural e de qualidade, as críticas ao modelo biomédico, a busca por abordagens multiprofissionais e interdisciplinares, por exemplo, representam fissuras e contrapontos à ideologia hegemônica na saúde. Embora, essencialmente o educandário de Candia foi erigido para formar profissionais de saúde com base em valores e normas ocidentalizadas, em prol de formar mão-de-obra para atender às demandas do mercado.

Althusser (2022, p. 81) argumenta que os AIEs "são múltiplos e distintos", para ele, a escola, por exemplo, não apenas transmite conhecimentos, mas também valores e normas que preparam os indivíduos para sua posição na divisão social do trabalho. Inspirada nessa perspectiva althusseriana, esta investigação analisa esses mecanismos no contexto do Hospital-Escola, nesse aspecto, propõe-se a inclusão de um Aparelho Ideológico de Estado da Saúde.[6]

O hospital escola São Camilo e São Luís: do cuidado hospitalar e à negligência aos saberes tradicionais

O empenho missionário e educacional do Dr. Marcello Candia alinhou-se ao projeto do Governo Central do Brasil, ao que tange incorporar áreas estratégicas à marcha desenvolvimentista nacional do século XX, operando sob a lógica do afamado processo civilizatório do capitalismo periférico sulamericano; tecendo consolidação das fronteiras nacionais e de integração de suas populações aos preceitos de brasilidade, notadamente discutido por Coelho (2004).

[6] Para melhor esclarecer, tratamos o AIE da Saúde como um subtipo específico de AIE, com componentes e modo de operar próprios. Ele é composto por instituições (como hospitais, conselhos de classe, escolas técnicas de saúde), por instrumentos de normatização (manuais de protocolo clínico, currículos de formação) e por práticas simbólicas (rituais de cura, linguagem médica). Estes elementos trabalham pela interiorização de uma ideologia biomédica. Diferenciam-se das funções repressivas estatais clássicas (como vigilância sanitária coercitiva ou policiamento epidemiológico) por atuarem, prioritariamente, via convencimento e naturalização de normas.

A partir de 1930, o governo federal buscou organizar as dinâmicas sociais e produtivas do Brasil fundamentando-se em uma ética do trabalho. Lobato (2018, p. 7-8) fala que essa diretriz de sociedade rechaçava o ócio e enaltece o tempo dedicado à produção, ressignificando o labor de base extrativista, desassociando o passado escravista para se vincular à ideia de progresso familiar e nacional. Já Coelho (2004), vai dizer que na Amazônia, tal perspectiva aplicava redefinir as dinâmicas sociais amazônicas pela valorização do trabalho como eixo da (re)organização territorial.

Fazendo balanço do contexto macroeconômico da região, Silva (2015) destaca que o Amapá, com sua vasta extensão territorial de 143.453,7 km², ocupando uma posição geoestratégica singular por fazer fronteiras com o estado do Pará, a Guiana Francesa, o Suriname e sua costa voltada para o Oceano Atlântico, são atributos que conferem ao território uma importância crucial nas rotas comerciais internacionais. Importante observar que, entre 1943 e 1988, o Amapá figurou enquanto Território Federal, e, portanto, maior parte diretamente administrado por governadores nomeados pelo Presidente da República. Drummond e Pereira (2007) vão dizer que essa condição administrativa de federalização do espaço e de gestão centralizada contrastava fortemente com uma população ainda reduzida e dispersa, concentrada majoritariamente em apenas alguns municípios.

Silva (2015) discute que antes e durante o período territorial a economia do Amapá permaneceu marcada por ciclos produtivos, iniciando-se com a extração de látex para borracha e castanha-da-Amazônia, que atraiu contingentes migratórios especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, quando o Governo Federal incentivou a produção para suprir os Aliados. O declínio internacional desses mercados, acelerado pela competição asiática, levou a um hiato econômico até que, em 1950, a descoberta de manganês em Serra do Navio inaugurou o segundo grande ciclo de exploração mineral no Território. Paralelamente, a instalação de empreendimentos madeireiros (exemplificado pela atuação da empresa BRUMASA e outras tantas serrarias próximas à capital do TFA, Macapá) e de celulose (feito pela empresa internacional AMCEL) nas décadas de 1960 e 1970 deslocou comunidades rurais e expandiu a infraestrutura portuária em Santana, mas sem promover diversificação produtiva duradoura.

No plano social, o modelo de aviamento mantido pelos seringalistas perpetuou relações de trabalho precárias e endividadas, enquanto as tentativas de colonização via núcleos de pequenos agricultores, apoiadas pela Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), não tiveram sucesso em estimular o desenvolvimento agrário sustentável, resultando em uma área rural ainda ínfima quando comparada ao restante da Região Norte. Além disso, embora instituições criadas pelo regime militar a como foi o caso do Banco da Amazônia, Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Operação Amazônia tenham alocado recursos à região, faltou correspondência em investimentos sociais de base, mantendo baixos indicadores de desenvolvimento humano nos municípios mineradores, mesmo diante de elevados royalties da mineração.[7] Sob a égide do desenvolvimentismo daquele panorama, o Estado visava integrar o território amapaense à economia nacional, subordinando suas dinâmicas locais aos interesses hegemônicos de expansão econômica e controle territorial de suas populações (Ferreira, 2022).

É nesse contexto que se insere a atuação de Marcello Candia no Amapá. Conforme a análise de Furtado (2005), a integração das regiões periféricas ao projeto nacional era vista como estratégica para viabilizar a acumulação capitalista. Inserido nesse panorama, o Hospital-Escola São Camilo e São Luís foi concebido não apenas como um centro de assistência à saúde e formação educacional, mas, sobretudo, como um instrumento de articulação entre três esferas: o religioso, o educativo e o sanitário, buscando promover a internalização de valores associados ao trabalho e à produtividade, em consonância com a lógica capitalista do desenvolvimentismo vigente naquele panorama.

---

7 A título de consideração, evidencia-se o vulto econômico da atividade mineradora no Amapá por meio da atuação da empresa multinacional ICOMI que, ao longo de seus 38 anos de operação (1957-1994), registrou uma arrecadação anual oriunda da extração de minério superior a 3 bilhões de dólares, destacando o peso do setor na região (Drummond; Pereira, 2007), que urgia por mão-de-obra especializada, inclusive no campo da saúde. Esse arranjo dificultava a expansão da maquinaria produtiva, além de intensificar a dependência de estruturas econômicas externas. Durante o período em que o Amapá foi Território Federal, a região foi integrada de forma forçada ao mercado nacional, principalmente por meio da exploração de recursos naturais, sem que se estruturasse uma base econômica diversificada ou políticas sociais consistentes (Silva, 2015). Essa herança socioambiental contribuiu para os desafios enfrentados nos primeiros anos do Estado. Somente a partir de 1988, com a conquista da autonomia federativa, o Amapá passou a buscar modelos de gestão e desenvolvimento mais articulados e sustentáveis.

Ao situar a atuação de Marcello Candia no contexto do então-TFA, percebe-se que o Hospital-Escola ocupava um vácuo significativo deixado pelo poder público na provisão de serviços essenciais de saúde à população, numa realidade em que Macapá dispunha de apenas um hospital público. Contudo, essa aparente "modernização" comportava ambiguidades marcantes. Se, por um lado, supria lacunas do Estado, por outro reforçava estruturas de dominação e reproduzia hierarquias sociais arraigadas. Assim, o discurso civilizatório que norteava tais iniciativas refletia ideias de ordenamento territorial excludente, como equivocadamente sustentado por Freyre (2003), ao vincular o processo "civilizatório" à dominação cultural e social.

A ênfase do projeto de Marcello Candia na disciplina laboral e na valorização da biomedicina ocidental pode ser compreendida, nesse contexto, segundo Pallares-Burke (2005) como uma estratégia de *assimilação cultural*, ainda que disfarçada sob o discurso da caridade cristã. Essa interpretação da autora encontra respaldo quando problematiza o status canônico das leituras freyrianas apontando que a obra de Gilberto Freyre, embora influente, alimentou uma nostalgia do Período Colonial e contribuiu para obscurecer as profundas contradições sociais e históricas do Brasil. Sob o olhar da autora, o filantropo italiano construiu um hibridismo pragmático, no qual princípios cristãos se entrelaçavam com demandas locais, em constante tensão com as diretrizes do projeto de modernização econômica.[8]

Diante disso, surge a indagação: quem foi Marcello Candia? Segundo suas próprias palavras, "um missionário leigo" (Candia, 1996). No contexto da hierarquia eclesiástica da Igreja Católica, tal expressão denota uma posição intermediária. Apesar de ter sido formalmente convidado a integrar o Pontifício Instituto das Missões ao Exterior (Pime), Candia não professou os votos tradicionais de pobreza, obediência e castidade, usualmente exigidos dos membros de ordens e congregações religiosas.

Natural de uma influente família milanesa de farmacêuticos e empresários, Candia herdou tanto o espírito empreendedor quanto o engajamento ético dos pais. Seu pai, Camillo Candia, químico e fundador de

[8] É importante ponderar que o Hospital-Escola não se limitava a uma mera e simples reprodução de modelos coloniais. E que, portanto, constituía-se como um espaço ambivalente, onde valores religiosos dialogavam com realidades sociopolíticas específicas, desafiando, inclusive, os contornos estabelecidos pela política estatal de desenvolvimento.

uma indústria de dióxido de carbono em 1906, foi também um opositor declarado do fascismo. Já sua mãe, Luigia Mussato, transmitiu-lhe valores cristãos e a base moral que sustentaria sua prática caritativa (Gheddo, 1984, p. 21). Após formar-se em Química (1939) e Farmácia (1940) pela Universidade de Pavia, onde se destacou academicamente, Candia já revelava, desde a juventude, uma forte inclinação para o serviço aos mais vulneráveis - frequentava prisões, distribuía sopa e conforto espiritual, ao lado da mãe, por meio da atuação na Conferência de São Vicente de Paulo.[9]

Para melhor compreender a diversificada trajetória desse personagem, apresentamos uma síntese cronológica. 1916: nascimento de Marcello Candia em Portici. 1932: uma viagem ao Mediterrâneo, aos 16 anos, expôs-o a novas realidades culturais. 1937: sua primeira visita ao Brasil (presente de um amigo) revelou-lhe um cenário impactante; a realidade das favelas do Rio de Janeiro e de São Paulo marcou-o em diversas dimensões. A imersão no cotidiano dessas comunidades foi interpretada por Dr. Marcello Candia como um *kairós* espiritual, um "magnetismo" transcendente que, em suas palavras, o vinculou irreversivelmente ao Brasil (Gheddo, 1984). Essa experiência, articulada à sua formação na Pontifícia Universidade Católica de Milão e aos ideais do pontificado de Pio XI, consolidou seu compromisso como missionário, ressignificando a caridade cristã não como gesto pontual, mas como um projeto espiritual sustentado por instituições educativas e sanitárias.

1939: Assumiu a direção da empresa Candia S.P.A. 1940-1943: Durante a Segunda Guerra Mundial, atuou como subtenente de artilharia e químico militar especializado em explosivos no Serviço Técnico de Armas e Munições (Morandi, 2017). Após o Armistício de Cassibile (1943), que resultou na ocupação alemã do norte da Itália, refugiou-se por seis meses para escapar da deportação. Essa experiência marcante, somada à sua formação humanista, impulsionou-o a se integrar a redes clandestinas de resistência, auxiliando judeus e perseguidos políticos a cruzarem a fronteira para a Suíça. Essas ações antecederam seu engajamento em iniciativas assistenciais (Gheddo, 1984).

[9] Confraria milanesa de acolhimento a desprovidos e excluídos cuja administração estava ao encargo de amigos e de seu primeiro orientador espiritual, o capuchino Frei Genésio.

No pós-guerra, Candia direcionou recursos e influência para a estruturação do laicato missionário.[10] Em 1947, fundou o Ambulatório Missionário em Milão, em parceria com seu confessor, o capuchino Pe. Genésio, oferecendo assistência médica gratuita e distribuindo medicamentos para missões globais. Em 1950, criou a Escola de Medicina e Cirurgia Missionária na Universidade Católica de Milão, pioneira na formação de enfermeiros missionários. Além disso, apoiou organizações como o Collegio Universitario Aspiranti Medici Missionari e as Auxiliares Femininas Internacionais (AFI), integrando saúde, educação e evangelização em suas iniciativas.

Ao se desvincular das responsabilidades administrativas de sua indústria, por volta da década de 1950, Marcello Candia radicalizou sua escolha ético-espiritual pelos subalternizados, mudando-se para o Brasil nos anos seguintes. No Amapá, região marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, Candia fundou o Hospital-Escola São Camilo e São Luís. A instituição recebeu esse nome em homenagem a seu pai, Camillo Candia, e a seu avô, Luigi Candia, figuras centrais em sua formação.

O projeto, concebido como uma vanguarda entre caridade cristã e desenvolvimento social, materializava sua visão da saúde como um ato político/missionário, integrando assistência médica, formação técnica e evangelização em um cenário amapaense precário ao que tange infraestrutura de saúde-hospitalar estatal, com pouquíssimos leitos e assistência incipien-

[10] Marcello Candia, antes de passar a residir na Amazônia, teve uma trajetória significativa de promoção ao laicato missionário internacional. Em 1928, iniciou seu envolvimento com o serviço a desvalidos ao se juntar aos Capuchinhos do Viale Piave. Em 1946, aprofundou seu engajamento nos organismos do laicato missionário, demonstrando um crescente comprometimento com essa causa. Em 1948, participou ativamente do primeiro Congresso Mundial do Laicato Missionário em Bruxelas, onde sua atuação ganha notoriedade. Ainda em 1º de junho de 1948, fundou a revista *La Missione*, um importante veículo de divulgação das ações de missionários ao redor do mundo. A revista, inicialmente intitulada Boletim UMMI - Centro regional da Lombardia, tinha Candia como secretário e diretor responsável, com sede na via Kramer 5, e sua publicação, inicialmente quadrimestral, torna-se trimestral a partir de 1955, contando com a colaboração de autores renomados, como De Lubac, Congar, Danielou e Monchanin, enriquecendo o debate missionário. Em 1950, apresentou a palestra *Rumo a um Secretariado Internacional dos Movimentos Missionários Leigos* no Congresso Missionário Internacional em Roma, o que o credenciou a envolver-se na criação do SILM (*Secrétariat* International du Laïcat Missionnaire) e da UCCI (Union Catholique de Coopération Interraciale), instituições nas quais assumiu o papel de secretário, redigindo estatutos e organizando encontros internacionais. Ainda em 1950, passou a dedicar-se à coordenação internacional dos organismos do laicato missionário, ampliando seu impacto nesse campo, e no final dos anos 1960, contribuiu para o debate sobre o laicato missionário por meio da publicação de artigos e realização de conferências em diversas partes do mundo.

te diante do vasto quadro migratório oriundo de contingentes humanos deslocadas do estado do Pará, Maranhão e de outras regiões para trabalhar nas minas de Serra do Navio ou no projeto Jari do bilionário Daniel Ludwig[11] e de outras (des)aventuras econômicas que pouco contribuíam com o fortalecimento econômico entre as muitas comunidades espraiadas ao largo da grande foz do Amazonas.

A pedra fundamental do empreendimento técnico-profissionalizante e de saúde foi lançada em 26/01/1960, pelas mãos do bispo do Amapá, Dom Aristides Pirovano (Pime). O hospital foi inaugurado em 07/02/1969, após anos de articulações (trans)nacionais que envolveram a Prelazia de Macapá, a Ordem de Malta[12] e outros. Esse processo é evidenciado no seguinte trecho:

Após a venda da empresa, ocorrida em 1963, Candia permanece mais de um ano ao lado dos novos proprietários franceses, para ajudá-los a manter os contatos com os clientes e a se inserir no ambiente italiano. Mas, enquanto isso, ele está cada vez mais envolvido na animação missionária e no financiamento da construção do hospital, iniciada com a colocação da primeira pedra em 25 de janeiro de 1960, em um terreno doado pelo go-

[11] Edificado em 1967 pelo bilionário norte-americano Daniel Keith Ludwig, o Projeto Jari representou uma polêmica iniciativa econômica na Amazônia, envolvendo os estados do Amapá e Pará. Entre os objetivos estava a produção de celulose, borracha e coleta extensiva de castanha do Brasil, e sua trajetória se insere com maior vigor na história da devastação do que do desenvolvimento da Amazônia.

[12] A Ordem de Malta, oficialmente chamada de Ordem Soberana e Militar Hospitalária de São João de Jerusalém de Rodes e de Malta, é uma das mais antigas instituições ocidentais e cristãs. Tendo suas raízes nas cruzadas, a Ordem de Malta, fundada por volta de 1048 em Jerusalém como um hospital dedicado ao cuidado de peregrinos de todas as religiões, foi oficialmente reconhecida pela Igreja Católica em 1113 por meio de uma bula papal. Originalmente voltada ao serviço humanitário, a Ordem assumiu um caráter militar no século XII para proteger os peregrinos e o Reino Cristão de Jerusalém durante as Cruzadas. Composto por membros religiosos leigos, tornou-se uma ordem militar sob proteção da Santa Sé, adquirindo territórios e fortificações importantes. Após a perda dos últimos domínios na Terra Santa em 1291, a Ordem se refugiou em Chipre e depois se estabeleceu em Rodes e posteriormente em Malta. Ao longo da história, manteve sua dupla natureza: religiosa e soberana, o que lhe confere status especial no direito internacional, com diversas comunidades e priorados. Atualmente, atua em cerca de 120 países com projetos médicos, sociais e humanitários, sempre fiel à sua missão original de assistência aos vulneráveis, combinada com sua identidade espiritual e tradições históricas. Disponível em https://www.orderofmalta.int/. Acesso em: 19 maio 2023. A respeito da Ordem, duas obras que mereces destaques são "Portugal e a Ordem de Malta-Aspectos da Europa" (1992) contando com direção de Martim de Albuquerque e "Ordem de Malta" do historiador João Eurípides Franklin Leal, em que conta a história da Ordem de Malta no Brasil e no mundo.

vernador do Território Federal do Amapá, nos arredores de Macapá, entre uma extensão de casinhas e barracos. O hospital, por quatro anos, até a chegada de Candia à Amazônia, é construído pela missão, que o chama de Hospital Santo Antônio, porque era dedicado à Pia União do Pão de Santo Antônio e financiado em grande parte pela missão [do Pime]. Os trabalhos, que avançavam lentamente devido às dificuldades em obter material de construção, eram acompanhados pelo próprio Mons. Pirovano, pelo Irmão Carlo Lazzaro, pelo Padre Gaetano Maiello, por Fulvio Giuliano e por outros padres e irmãos do Pime (Gheddo, 1984, p. 148, tradução do pesquisador).

O fragmento descreve a transição do Dr. Marcello Candia após a venda de sua empresa, conciliando o apoio aos novos proprietários com seu crescente envolvimento na animação missionária e no financiamento do, provisoriamente intitulado Hospital Santo Antônio, posteriormente, São Camilo e São Luís. Ainda é possível perceber inúmeros agentes e instituições envolvidas na concretização do empreendimento que só teve efetivamente sua construção iniciada após a chegada de Candia ao Amapá em 1957, contando com a participação ativa do bispado de Macapá, de seu corpo clerical, de missionários leigos[13] e de trabalhadores locais envolvidos nas trincheiras do projeto.

Profissionais da educação e da saúde como o exemplo dedicado das religiosas: irmã Dulce (freira vicentina) que "além de ser uma enfermeira altamente qualificada, com especialização em obstetrícia, administração hospitalar e pedagogia", acumulava a função de Diretoria de Enfermagem e de Supervisão da Escola para Técnicos de Enfermagem; a italiana irmã Elisa ("sempre de hábito branco") era responsável "pelo berçário, mater-

[13] O prédio desenhado e arquitetado pelo missionário leigo Francesco Fúlvio Giuliano, foi construído na antiga Rua Rio de Janeiro (hoje rua Marcelo Candia), com perímetro entre avenidas FAB e Almirante Barroso no bairro Santa Rita. Tratando do nascimento do Hospital Marcelo Candia afirmou, em entrevista a Gheddo (1996) que a ideia original veio então arcebispo de Milão, Dom Montini (a posterior Papa Paulo VI - 1963 a 1978), com já havia construído um colégio em Milão para proporcionar a jovens de países do terceiro mundo fossem formados em medicina. Com o passar dos anos foi percebido que os jovens formados pela instituição de Cândia preferiam ficar na Europa e não retornavam mais a seus países de origem. Assim, Cândia justificava que isso era uma das razões para a fundação de um hospital, entre os desvalidos, no coração da selva equatorial (Gheddo, 1984, p. 166).

nidade, cirurgia e pós-operatório"; irmã Alexandra (freira alemã), "enfermeira de nível superior e se dedica ao setor pré-natal". Entre os vários religiosos, estavam o pe. Genelli, irmã Clarisse e Maria do Socorro, além de numerosos leigos e seis médicos (Feijó, 1975, p. 131).

Com sua mudança definitiva para o Brasil em 1965, o fato entusiasmou tanto Marcello Candia que lhe rendeu, fora do país, o apelido de "Dr. Macapá", justo pelas tantas palestras que proferia incansavelmente com o tema Macapá e seus populares (Morandi, 2017)[14] Sua adesão às diretrizes vaticanas - que defendiam um laicato ativo em sociedades secularizadas manifestou-se na articulação entre fé e ação social. Boff (1994) enxergaria nisso uma "teologia encarnada", onde espiritualidade se traduzia em infraestrutura concreta e material. Illich (1975), porém, alertava para os riscos da medicina institucionalizada: mesmo benevolente, a medicalização poderia reforçar a dependência dos sujeitos, gerando a chamada "nêmesis médica".[15] Nesse sentido, o treinamento de enfermeiros(as) no modelo biomédico tende a suplantar saberes locais com protocolos ocidentais, convertendo o corpo em objeto de controle técnico e eclesiástico - algo que dialoga com a proposta da presença do AIE da Saúde no Hospital-Escola.

[14] Em 8 de janeiro de 1973, o Presidente da Câmara Municipal de Macapá concedeu a Marcello Candia o título de "Cidadão de Macapá" em reconhecimento aos seus relevantes serviços à comunidade no campo da assistência social e de saúde pública.

[15] Vale destacar que Illich (1975) não advoga a extinção da medicina, mas uma radical desinstitucionalização e desprofissionalização da saúde, em que seu olhar se volta para um modelo centrado no indivíduo e na comunidade, valorizando o saber leigo, as tradições de cuidado e a influência do contexto social e ambiental.

Imagem 1 - Dr. Marcello Candia e Irmã Elisa com estudantes durante as aulas de enfermagem

Fonte: Gheddo (1984, p. 96)

A imagem revela um cenário de instrução imerso no contexto hospitalar, onde a teoria e a prática da enfermagem convergem. A presença do Dr. Marcello Candia sugere uma possível supervisão especializada ou compartilhamento de conhecimento prático com os futuros profissionais. Em contrapartida, a Irmã Elisa (professora do Hospital-Escola e responsável pelo berçário, maternidade, cirurgia e pós-operatório), evidenciando sua abrangente atuação no Hospital-Escola, assume o papel central na transmissão do saber técnico-científico essencial à profissão.

A materialidade dos pôsteres anatômicos afixa visualmente os fundamentos da ciência do corpo humano, cruciais para a compreensão e a intervenção no cuidado em saúde. A inscrição da passagem bíblica de

Mateus 13:37-43 ("a boa semente são os filhos do Reino. O joio são os filhos do Maligno. A colheita é o fim do mundo... Então, os justos brilharão como o sol no Reino do Pai") no quadro-negro introduz uma camada interpretativa adicional. Essa escolha textual pode insinuar a integração de valores ético-morais ou uma reflexão sobre a dedicação e a retidão intrínsecas ao exercício da enfermagem, utilizando a alegoria bíblica para evocar conceitos de responsabilidade e recompensa no desempenho profissional.

No *corpus* documental é encontrado que os serviços ali oferecidos incluíam: a) Atendimento clínico-hospitalar: prestação de cuidados de saúde que variavam desde consultas básicas até tratamentos de média complexidade, com ênfase no combate às principais doenças endêmicas da Amazônia como hanseníase, malária e empaludismo. b) Formação técnico-profissionalizante: oficialmente iniciada em 1975, destinava-se à capacitação de técnicos e auxiliares de enfermagem pautados em práticas hospitalares padronizadas. c) Assistência itinerante: implementada em 1983 por meio da "Barca Sanitária São João Batista",[16] além de promover campanhas de prevenção e internação no hospital São Camilo e São Luís. Abaixo é apresentado breve descrição da estrutura o empreendimento:

> tem uma largura de 442 metros e uma profundidade de 210 metros: no total, 92.820 metros quadrados. A área construída do hospital propriamente dito é de 8.315 metros quadrados (o corpo principal tem 160 metros de comprimento e 15 de largura). As outras construções dentro do recinto (3.388 metros quadrados) incluem: casa das Irmãs (de Maria Menina), casa dos Padres Camilianos, residência dos médicos com 18 apartamentos, seminário dos Camilianos, "maloca" do doutor Candia (hoje sede da Fundação Candia), depósito de material, centro dermatológico (para leprosos), necrotério, oficina de reparos e marcenaria (Gheddo, 1984, p. 165, tradução do pesquisador).

Este fragmento evidencia as dimensões espaciais do complexo, articulando o recinto destinado aos médicos residentes, a residência das freiras italianas, a casa de formação dos padres católicos e a "Maloca de Candia", que, por alguns anos, serviu como sede mundial do que viria a se tornar

[16] A Barca foi doada pela seção francesa da Soberana Ordem Militar de Malta.

a Fundação Marcelo Candia.[17] Importa salientar que, em 1972, Marcello convidou para auxiliar nos trabalhos os padres Dr. Angelo Pascal e Dr. Raul Matte, ambos religiosos da Ordem de São Camilo.[18] Em outro relato, desta vez vindo do "padrinho" de Marcello Candia, o Papa Paulo VI, enfatiza que:

> no hospital de Macapá, cerca de 50% dos pacientes tratados em um ano, globalmente mais de 10.000, recebem tratamento gratuito porque são muito pobres. Eu, como 'presidente honorário', comprometo-me a cobrir essas dívidas para permitir que o hospital continue nessa testemunha cristã (Candia, 1983).

A análise dos depoimentos e das fontes documentais se revela fundamental para a compreensão da gênese e consolidação do Hospital-Escola São Camilo e São Luís. Um dos relatos consultados [se possível, identifique o depoente para maior rigor] oferece um panorama esclarecedor sobre a realidade assistencial em meados da década de 1980, mais precisamente por volta de 1982. Este testemunho não apenas descreve a dinâmica dos atendimentos, mas também aponta para fontes robustas de financiamento externo que viabilizaram o projeto, destacando a crucial contribuição da Santa Sé, representada à época pelo Papa Paulo VI. Cumpre ressaltar que, mesmo antes de ascender ao papado, ainda como Cardeal de Milão, Giovanni Battista Montini figurou como um dos primeiros e mais significativos benfeitores do que então era concebido como um "educandário" - termo que sublinha a vocação formativa presente desde as etapas iniciais da obra idealizada pelo Dr. Macapá.

---

[17] A notícia do *Vatican News*, publicada em 11 de abril de 2022, relata a audiência do Papa Francisco aos membros da Fundação Marcello Candia no Vaticano. Durante o encontro, o Pontífice reconheceu os 40 anos de trabalho da fundação com os doentes e desvalidos no Brasil, enfatizando a obra missionária de Marcello Candia no Amapá. O Papa Francisco também compartilhou os conselhos de Paulo VI a Marcello Candia, que incluíam a importância da integração à cultura local, a rejeição ao paternalismo, a colaboração com a população local e a busca pela autossuficiência nos projetos. A fundação, conforme a notícia, apoia comunidades locais e missionários no trabalho com os enfermos e necessitados, garantindo que a maior parte dos recursos financeiros seja destinada diretamente aos projetos no Brasil. Disponível em: https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2022-04/papa-francisco-audiencia-fundacao-marcello-candia-brasil-2022.html. Acesso em: 10 fev. 2025.

[18] A Ordem dos Clérigos Regulares Ministros dos Enfermos ou Camilianos, é uma ordem religiosa Católica fundada em 1590 pelo italiano São Camilo de Lellis.

Em complemento a este relato, o depoimento de Dom Aristides dimensiona o vulto do empreendimento ao atestar que, nos tempos de atuação de Marcello Candia, a instituição chegou a contar com um quadro funcional superior a 200 colaboradores, o que a configurava como uma estrutura de grande porte para a região e o período. Sua complexidade ia além do atendimento clínico puro; o hospital foi concebido para abrigar um espaço propedêutico destinado à formação de educandos, além de dispor de sala de triagem, ampla enfermaria, ambulatório pediátrico, maternidade, centro cirúrgico e um núcleo dedicado à pesquisa em Doenças Tropicais.

No epicentro da instituição a capela não apenas atendia ao culto Católico diário com celebrações litúrgicas, mas também se apresentava como um espaço aberto à comunidade hospitalar e a externa, reforçando o caráter comunitário e espiritual da instituição. A edificação em si refletia essa estrutura polivalente, erguida em formato de "Y", com dois pavimentos e blocos inteiramente avarandados, notabilizava-se pelos grandes pórticos e pela concentração de serviços e da essencial escola de enfermagem na parte central (Gheddo, 1984, p. 169). Essa arquitetura funcional comportava os 150 leitos distribuídos pelas diversas unidades, que abrangiam Maternidade, Clínica Médica, Ambulatório, Clínica Cirúrgica, Pediátrica, Pronto-Socorro, Pré-Natal e Ginecologia.

Implantado estrategicamente no coração da Amazônia setentrional – localização frequentemente destacada pelas reportagens da época -, o Hospital-Escola concebido por Marcello Candia em Macapá consolidou-se rapidamente como um marco fundamental na oferta de assistência à saúde para populações historicamente excluídas do acesso a serviços hospitalares essenciais. A dimensão do impacto social do hospital pode ser apreendida pelos números apresentados pelo próprio Candia em entrevista à revista Manchete (Feijó, 1975, p. 131), na qual ele revela que sua equipe atendia, em média, 300 pacientes por dia.

Este volume expressivo de atendimentos na própria estrutura hospitalar era complementado pelos numerosos "atendimentos domiciliares", essenciais para garantir o acesso à saúde àqueles que não podiam se deslocar até o hospital. Na mesma entrevista, Marcello Candia sublinhou que,

já em 1970, com a instituição em pleno funcionamento, ele deixava de ser o "único leigo voluntário, dedicado aos leprosos do Amapá". Este pioneirismo atraiu a adesão de outras figuras notáveis, como o Conde Roggero Caccia Dominione, Cavaleiro da Ordem Hospitaleira de Malta, que se uniu aos esforços assistenciais (Feijó, 1975, p. 131).

Há um testemunho do Conde Caccia, que descreve como conheceu Candia e foi convidado a visitar o empreendimento no Amapá: "Vim, primeiro por 15 dias, depois para passar três meses" na Amazônia. Sua participação foi além da assistência direta; o Conde destacou a organização de iniciativas formativas cruciais, como o curso sobre hanseníase ministrado pelo Dr. Paulo Borborema, renomado leprologista de Belém, destinado especificamente aos leigos que atuavam no hospital. Os resultados concretos desse trabalho especializado, provavelmente focado nas ações de controle e diagnóstico da hanseníase, foram documentados pelo Conde: "em dois meses, realizamos 67 consultas médicas, 54 pesquisas de BAAR (Bacilo Ácido-Álcool Resistente), 34 exames diferentes de laboratório, 35 controles de contato (exame de pessoas que convivem com doentes)", dados coletados em uma população residente que, naquele contexto específico de acompanhamento, girava em torno de 100 habitantes (Feijó, 1975, p. 131).

Desses relatos observa-se um esforço para tratar a hanseníase, iniciado por Marcello Candia com ajuda de médicos e enfermeiros voluntários. Na documentação é mencionada a importância da higiene e alerta que pacientes sem recursos escondem sintomas, agravando a doença. Outros profissionais, como o Dr. Roberto Caccia Dominione e o Dr. Paulo Borborema, juntaram-se ao trabalho, recebendo apoio de freiras e recursos da Itália. Para além desses pontos observados, a análise do periódico descreve um público que espelhava as desigualdades regionais, predominantemente composto por migrantes interestaduais e residentes de periferias urbanas. Essa população, entre eles desvalidos e alguns enfermos, vivendo em condições de precariedade nas áreas longe do centro das cidades, enfrentava um contexto de insuficiência de recursos federais destinados ao então TFA, o que limitava o acesso a atendimento público-hospitalar básico. Adicionalmente, o São Camilo e São Luís disponibilizava serviços de

saúde como atendimento médico e odontológico, exames laboratoriais e controle de zoonoses (Feijó, 1975, p. 132).

Quanto à infraestrutura, o Hospital-Escola era considerado extremamente moderno para os padrões da época, com empreendimento contando com laboratórios básicos e equipamentos para investigações patológicas avançadas. Destacando-se ali o Centro de Estudos e Tratamento de Doenças Tropicais (Gheddo, 1984), figurando como referência no tratamento da lepra na Amazônia, além de rol de serviços entre eles a odontologia, laboratório, clínica médica, ambulatório, clínica cirúrgica, setor de pronto-atendimento, pré-natal, controle de zoonoses, enfermagem e unidade sanitária de vigilância. Também foi edificado um banco de leite, laboratório de prótese e órtese, e um microscópio ortoplan. (Feijó, 1975, p. 131).

Além de uma farmácia responsável pela distribuição de medicamentos e entrega de insumos após a alta hospitalar - prática incomum em uma região onde o acesso à saúde dependia amplamente de improvisações, a organização dessa assistência revelava um modelo médico singular, cujo funcionamento não se limitava à filantropia de Marcello Candia. Nossa análise indica que ele era sustentado por uma rede de parcerias internacionais, entre as quais se destacavam o Collegio Universitario Aspiranti Medici Missionari (CUAMM) e a Ordem de Malta, responsáveis pelo envio de insumos e recursos de fora do Brasil.[19]

Evidencia-se que as redes estabelecidas desempenharam um papel multifacetado, transcendendo o mero fornecimento de recursos e mão de obra especializada. Elas atuaram como veículos de disseminação e consolidação da ideologia de saúde hegemônica nos centros urbanos. Nesse sentido, torna-se crucial problematizar a intrínseca ligação promovida por esse mo-

[19] A liberação de medicamentos e materiais arrecadas ou os comprados no exterior frequentemente enfrentava embaraços, reflexo de pressupostos por parte do governo ditatorial brasileiro em relação às intenções de Marcello Candia, que, conforme relatos do missionário leigo, era convocado repetidamente para prestar esclarecimentos exaustivos às autoridades policiais sobre suas fontes de financiamento, volumoso recebimento materiais (ferro, cimento) e maquinários. A primeira embarcação carregada de materiais de construção, proveniente da Itália e acompanhada pelo bispo Dom Pirovano, atracou na Vila de Santana em 22 de agosto de 1960. Entre os itens transportados estavam 18 toneladas de ferro, 3.000 sacos de cimento, materiais elétricos e demais insumos essenciais para obras. Materiais estes que também supriram edificação de capelas e escolas da igreja de Macapá (Gheddo, 1984, p. 170).

vimento entre a periferia amazônica e os polos de poder religioso e sanitário radicados na Europa.[20] Essa dinâmica encontra eco nas teses de Hollinger (2017), que se propõem a compreender a amplitude e os desdobramentos da atuação missionária protestante estadunidense no século XX.

Distanciando-se de análises focadas exclusivamente na evangelização, o autor expande o escopo para incluir a participação de uma gama diversificada de protestantes engajados no exterior, como educadores, médicos, voluntários de organizações como a YMCA e YWCA, cientistas e outros profissionais. Conforme argumento de Hollinger (2017), mesmo desprovido do objetivo primário de conversão religiosa, o fluxo missionário, inerentemente vinculado à identidade protestante, tende a impulsionar a interação com distintas culturas, religiões, sistemas políticos e manifestações da modernidade. Desse modo, o processo missionário, em sua concretude, coloca em questão as cosmovisões preexistentes dos missionários, fomentando a revisão de suas crenças e práticas a partir do contato com a alteridade.

Por este viés pode-se dizer que a atuação de missionários como Dr. Marcello Candia não era neutra, em vista que, seu "pequeno exército" de colaboradores e missionários estrangeiros (religiosos ou leigos) também resignavam sua compreensão de mundo ao manter contato com a diversificada realidade da Amazônia, já que Hollinger (2017) nos ensina que o engajamento na ação missionária não se constitui simplesmente um processo unilateral de imposição de valores patrícios ou religiosos. E que, portanto, qualifica o favorecimento de uma via de mão dupla, envolvendo interações complexas, adaptações, negociações e, por vezes, conflitos que transformaram tanto os missionários quanto as comunidades com as quais provara interação.[21]

Um aspecto fundamental a ser considerado é que o Hospital-Escola São Camilo e São Luís mostra-se por meio das fontes a dependência

[20] Uma obra significativa é *Missionari Italiani nel Novecento*, de Fiorenzo Fantuzzi, pois oferece uma análise abrangente lançando luz a respeito da complexa história dos missionários italianos no século XX, investigando suas motivações, os contextos de sua atuação, os desafios enfrentados e a transformação de suas práticas e filosofias missionárias em resposta às mudanças contextuais e eclesiais.

[21] Deixamos em suspenso a seguinte questão para que interessados possam responder: em quais níveis as redes Vaticano-Ordem de Malta modularam a geopolítica da saúde no espaço amazônico?

de medicamentos importados e de financiamento externo, o que revela uma assimetria inerente às práticas humanitárias. Nesse tipo de relação, frequentemente assistência técnica e material vêm acompanhadas de dinâmicas de subordinação, nas quais os agentes locais ficam condicionados a redes globais de poder e decisão. No contexto amazônico, essa dependência implicava um desafio adicional: a imposição de um modelo biomédico que nem sempre dialogava com as realidades sociais, culturais e ambientais da região.

Nesse contexto, Chalhoub (1996) oferece uma crítica relevante ao argumentar que a ausência estatal na Amazônia não era resultado de descaso, mas parte de uma estratégia política deliberada. Ao transferir a responsabilidade pela saúde a agentes privados e missionários, como Marcello Candia, o Estado utilizava a assistência médica como um "instrumento de governabilidade indireta". Assim, organizações religiosas e filantrópicas assumiam funções públicas essenciais, ampliando seu alcance social e político sob o disfarce da caridade. Um exemplo evidente dessa atuação foi a campanha do Hospital-Escola contra doenças como a malária. Essas iniciativas ilustram o funcionamento do Aparelho Ideológico do Estado no campo da saúde, onde ações médicas articulam interesses sanitários e políticos.

Nesse contexto, considera-se que doenças tropicais foram instrumentalizadas para legitimar intervenções biomédicas externas hierarquizando saberes curativos das populações tradicionais da Amazônia. Ao longo de séculos, essas comunidades desenvolveram práticas terapêuticas ligadas à floresta, muitas delas baseadas no uso de plantas medicinais e em rituais que transcendem o campo material, onde entidades místicas participam ativamente dos processos de cura. Frequentemente rotuladas como "supersticiosas" pela elite biomédica, tais práticas constituem, na verdade, sistemas complexos de conhecimento e cuidado. De modo que, práticas tradicionais, apesar de seu valor terapêutico e cultural, foram historicamente submetidas a processos de deslegitimação e substituição por modelos biomédicos centralizados e tecnicistas - muitas vezes apresentados como neutros, e que, portanto, marcados por visões civilizatórias e colonialistas. É nesse espaço de confronto e hierarquização de saberes que

emerge a questão da natureza "estatal" do AIE da Saúde, especialmente quando instituições privadas assumem funções públicas para o controle das classes

Levanta-se, então, um ponto crucial sobre a natureza "estatal" do AIE da Saúde. A Barca Sanitária São João Batista opera em um "vácuo" deixado pelo Estado, o que torna pertinente a sugestão de que ela "aplicasse uma governabilidade das políticas públicas no âmbito da saúde". Althusser (2008) argumenta que a distinção entre público e privado não é o critério decisivo para definir um AIE; o que importa é como a instituição funciona sob a ideologia do Estado (que é a ideologia da classe dominante) e contribui para a reprodução social. Se a Barca, mesmo sendo uma iniciativa de uma instituição privada (assim como o Hospital-Escola São Camilo e São Luís, ligado a um grupo religioso, que tradicionalmente opera com forte carga ideológica - o AIE religioso!), atua preenchendo uma lacuna estatal e implementando uma lógica de saúde alinhada ao modelo dominante, ela funciona como um braço que estende a influência dessa ideologia para onde o Estado "formal" não chega.

Nesta dimensão, é possível dizer que ela age *em nome de* uma ordem que é, em última instância, sustentada pelo Estado capitalista. Nesse sentido, a ideia de a Barca atuar como um "braço itinerante do AIE da Saúde" ganha força, funcionando como uma extensão material (no sentido poulantziano) da ideologia dominante no campo da saúde em áreas remotas, reforçando a dependência em relação ao modelo ocidental e contribuindo para a sujeição ideológica das classes populares. Portanto, o caso da Barca Sanitária não apenas ilustra a potencial existência de um AIE da Saúde, mas também nos permite a pensar sua complexidade: operando em vácuos estatais, imerso em contradições ("paradoxo histórico"), sendo um campo onde a imposição ideológica (a "expropriação do cuidado") encontra limites e adaptações, e envolvendo diferentes atores com suas próprias posições nessa intrincada rede de poder e saber.

Apesar disso, importante salientar que a Barca Sanitária, ao levar diagnóstico laboratorial às comunidades "isoladas", também demonstrava uma adaptação prática, sugerindo que a hegemonia biomédica suscitada pelo AIE da Saúde não era total. Essas tensões também revelam que o le-

gado do "empresário dos pobres" e não é binário (heróico ou colonizador), mas um "paradoxo histórico" onde caridade e poder, tradição e modernidade, se entrelaçam inextricavelmente.

À medida que sentia o peso do cansaço físico e reconhecia sua fragilidade de saúde, Dr. Macapá passou a buscar, dentro e fora do Brasil, uma instituição religiosa capaz de assumir o Hospital-Escola São Camilo e São Luís. Em 1972, foi firmado um contrato de dois anos para a administração provisória da instituição pelos Camilianos. Em 13 de março daquele ano, já em estado de saúde grave, o termo de doação definitiva foi assinado por Monsenhor Aristides, por Marcello Candia e pelo padre Callisto Vendrame, Superior dos filhos de Lelis.[22]

Assim, o missionário leigo Dr. Marcello Candia falece em 31 de agosto de 1983 aos 67 anos, na Itália, fruto de um infarto e de um câncer no fígado que já o consumia havia anos. Em suma, a análise do São Camilo e São Luís mostra que, entre a caridade cristã e a invisibilização de saberes locais, operou-se um complexo AIE do campo da Saúde, colaborando na internalização de valores laborais e produtivos, na imposição de um modelo de cuidado hegemônico e na reprodução de hierarquias sociais e culturais, evidenciando como iniciativas aparentemente benevolentes podem, em contextos específicos, funcionar como vetores de controle social e conformação ideológica alinhados aos interesses do capital e do Estado.

Considerações finais

O presente estudo desvelou o papel do Hospital-Escola São Camilo e São Luís no Amapá, transcendendo sua vocação assistencial e educativa declarada. Adicionalmente, a análise fundamentada no Aparelho Ideológico de Estado da Saúde revela como a medicalização e a institucionalização da biomedicina ocidental foram instrumentalizadas para o controle social e a conformação ideológica na Amazônia.

[22] Monsenhor Maritano auxiliou Candia na procura por um instituto religioso especializado para assumir a gestão do hospital. Era um desejo explícito de Marcello que sua obra fosse entregue à condução de padres, freiras ou irmãos religiosos.

Essa instrumentalização manifestou-se no Hospital-Escola ao impor um saber médico-científico hegemônico, negligenciando práticas de cura tradicionais dos populares. Tal abordagem revelou a face ideológica de um projeto alinhado ao desenvolvimentismo estatal, que visava integrar a região à lógica do capital e formar mão de obra qualificada para esse processo.

As redes de apoio e fomento que sustentaram o Hospital-Escola, essenciais para a concretização deste projeto, evidenciam a articulação de interesses globais e locais. Já a dependência de financiamento externo e medicamentos importados sublinha a assimetria e a subordinação da Amazônia aos centros de poder hegemônicos na saúde e economia. A aparente "ausência" estatal na oferta direta de saúde é interpretada não como inoperância, mas como estratégia deliberada, delegando funções públicas a agentes privados para consolidar a ideologia dominante. Contudo, o Hospital-Escola e suas iniciativas não se constituíram em um bloco monolítico de dominação. Como campos de luta (conforme Poulantzas), emergiram tensões e resistências. A persistência dos saberes tradicionais e as adaptações pragmáticas da Barca indicam que a hegemonia biomédica não foi total.

Quanto aos dados quantitativos, ainda persistem lacunas significativas no registro histórico. Portanto, espera-se aprofundar este debate a fim de melhor esclarecer informações concernentes aos atendimentos realizados, à abrangência da escala de alcance dos serviços e ao número de estudantes formados no período de gestão do Dr. Marcello. Não obstante, a análise realizada revela um "paradoxo histórico" inerente ao Hospital-Escola, onde a caridade cristã se entrelaçou com dinâmicas de poder e a imposição de um modelo educativo-sanitário alinhado ao capital e Estado.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo. **Igreja:** carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante. São Paulo: Ática, 1994.

CANDIA, Marcello. **Lettere dall'Amazzonia**. Milano: San Paolo, 1996.

CANDIA, Marcello. **Entrevista de Marcello em La Nostra Domenica**. Bergamo, 20 fev. 1983.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COELHO, Mauro Cezar. De caboclo a brasileiro: Estado e nacionalidade no Território Federal do Amapá. **Saeculum**, n. 10, p. 141-162, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11292. Acesso em: 11 maio 2023.

DRUMMOND, José Augusto; PEREIRA, Mariângela de Araújo Póvoas. **O Amapá nos tempos do manganês:** um estudo sobre o desenvolvimento de um estado amazônico (1943-2000). Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

FEIJÓ, Atenéia. **Marcelo Candia**: D. Schweitzer da Amazônia: herdeiro de uma grande indústria na Itália, ele vendeu tudo o que tinha e veio dedicar sua vida a um hospital-modelo para os pobres do Amapá. **Manchete**, Rio de Janeiro, n. 1213, 19 jul. 1975. p. 129-131. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/004120/152708. Acesso em: 26 fev. 2026.

FERREIRA, Idelson Maciel. **Do altar à escola**: a atuação da Igreja Católica no campo educacional amapaense (1903-1956). 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

FREYRE, Gilberto**. Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GHEDDO, Piero. **Missione Brasile**: I 50 anni del Pime nella Terra di Santa Croce. Bologna: Editrice Missionaria Italiana, 1996.

GHEDDO, Piero. **Marcello dei lebbrosi**. Milano: Editoriale Nuova, 1984.

HOLLINGER, David A. **Protestants abroad**: from Greenland to Guam. Princeton: Princeton University Press, 2017.

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde:** nêmesis da medicina. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KLEINMAN Arthur. **Patients and healers in the context of culture**: an exploration of the borderlands of anthropology, medicine, and psychiatry. Berkeley: University of California Press, 1980.

LOBATO, Sidney. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230069, p. 1-20, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORANDI. Flaminia. **Marcello Candia**: um uomo dal cuore d'oro. Minalo: Paoline, 2017.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A favor de Althusser**: revolução e ruptura na teoria marxista. Rio de Janeiro: Grama: FAPERJ, 2014.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Gilberto Freyre:** um vitoriano nos trópicos. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais no estado capitalista**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, Ana Cristina Rocha. Formação socioambiental do estado do Amapá. *In*: SIMONIAN, Ligia T. Lopes; BAPTISTA, Estér Roseli (org.). **Formação socioambiental da Amazônia**. Belém: NAEA, 2015. p. 113-176.

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional - EJA-EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma trajetória de acertos, desacertos e o *esperançar* de alguns

Daniela da Rosa Curcio

Breves apontamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada por políticas públicas tardias, insuficientes, muitas vezes substituídas por programas descontínuos, e, portanto, incapazes de garantir de forma plena o cumprimento do direito à educação nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Analisando historicamente, observa-se uma realidade educacional onde, uma parcela significativa da sociedade não finalizou a educação básica, e ainda mais grave é a situação de milhões de pessoas que são analfa-

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p317-335

betas. Temos um panorama atual onde 5,4% das pessoas, com mais de 15 anos, são analfabetas, o que representa cerca de 9,3 milhões de pessoas, e 45,5% das pessoas, com mais de 25 anos, não concluíram o ensino médio, o que representa quase 64 milhões de pessoas (IBGE, 2024). É fato que, em uma análise histórica, a taxa de analfabetismo absoluto tem a tendência de diminuição, entretanto a queda dos índices se deve mais à redução progressiva da idade de inserção das crianças na escola e ao crescimento da população como um todo, do que à políticas públicas e programas de EJA sérios e comprometidos com a erradicação do analfabetismo e aumento da escolarização da população.

Outra questão importante de destacar é que se olharmos para os dados com recorte de raça, gênero e renda, facilmente se observa que a maioria são as trabalhadoras negras e pobres as mais afetadas, marcadas pela exclusão social e falta de garantia de direitos fundamentais, o que caracteriza histórica e estruturalmente a sociedade do nosso país.

De encontro a esta realidade, temos uma diminuição significativa do número de matrículas na EJA em todo o país e em todas as etapas da educação básica. Entre os anos de 2023 e 2024 esta diminuição ficou em 7,7% e, se ampliarmos a olhar até o ano de 2020, temos uma diminuição de 20,4% no número de matrículas.

Esta contradição revela a gênese da interrupção dos estudos de milhares de brasileiros, que é estrutural e caracteriza uma sociedade que historicamente não assegura os direitos básicos da sua população, entre estes, o direito à educação à todas e todos, a exclusão da escola de muitos é uma permanência na história do Brasil, uma história que ainda não se encerrou.

Sem a intenção de esgotá-los, mas de possibilitar uma contextualização, trazemos um breve histórico das legislações e documentos acerca da EJA no Brasil, destacando algumas questões relevantes para a compreensão dos caminhos de construção da história da EJA-EPT.

Os marcos regulatórios da EJA, iniciam-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação à todas e todos e a aprendizagem ao longo da vida, desta forma inseriu os jovens e adultos entre aqueles que têm esse direito assegurado. Antes da promulga-

ção da constituição, a partir de meados da década de 40, tivemos algumas ações, planos e programas nacionais com objetivo de erradicar o analfabetismo no país, focados na educação de adultos, entretanto, todos foram marcados por dificuldades de implementação e descontinuidades.

A regulamentação deste direito aconteceu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, [1996]), estabelecendo que é dever do Estado a garantia da oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Na sequência temos a Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000 (Brasil, [2000]) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, e que define então a EJA como modalidade da educação básica brasileira.

Em 2005 temos a publicação do Decreto nº 5.478/2005 (Brasil, [2005]), que institui, no âmbito das instituições de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, em 2006 foi promulgado o Decreto nº 5.840 (Brasil, [2006]) trazendo algumas alterações no primeiro texto que forma fruto de discussões e movimentos que aconteceram a partir do decreto do ano anterior.

Posteriormente temos a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, [2008a]), que altera alguns dispositivos da LDB de 1996, com objetivo de institucionalizar a articulação entre as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, o que representou importante conquista, pois garante por lei, e não apenas por decreto, a integração entre a Educação Profissional e a EJA, para além do decreto.

Já em 2024, temos o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos através do Decreto nº 12.048, de 05 de junho de 2024 (Brasil, [2024]). E recentemente tivemos a Resolução CNE/CEB nº 03, de 08 de abril de 2025 (Brasil, 2025),

instituindo as novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Caminhos da EJA-EPT na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde a sua criação pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, [2008b]), tem como objetivo ministrar educação profissional para o público da educação de jovens e adultos[1].

Entretanto, antes mesmo de sua criação a EJA entra na história da Rede Federal, quando as escolas federais de educação profissional e tecnológica, eram caracterizadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.478, em 24 de junho de 2005 e substituído com algumas alterações pelo Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006. Tendo como meta contribuir para a superação do quadro nacional de exclusão da educação básica, abrangendo cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, e estes últimos podendo ser articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio, objetivando assim a elevação de escolaridade do trabalhador, e no caso do ensino médio podendo ser na forma integrada ou concomitante.

Um ponto importante a ser destacado do decreto é a determinação de que as instituições federais deveriam disponibilizar, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, em cursos e programas regulares, no PROEJA. Entretanto, na prática, este percentual legal míni-

[1] "Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da **educação de jovens e adultos**."

mo não tem sido cumprido. Através da Plataforma Nilo Peçanha[2], podemos analisar os dados históricos desde o ano de 2017, quando tivemos um total de 2,43% das matrículas no PROEJA na Rede Federal, e este percentual tem diminuído nos últimos anos, em 2024 tivemos um percentual de apenas 2,11% das matrículas.

Na ocasião da promulgação do decreto de implantação, o Programa foi recebido com críticas, primeiramente vinculadas às questões didático-pedagógicas, e na sequência relacionadas à própria organização dos CEFET como autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação e detentoras de autonomia didático-pedagógica. Também houveram críticas relacionadas à falta de condições operacionais, não havia na rede federal corpo docente formado para atuar com campo específico da Educação de Jovens e Adultos (Castro, 2016) e por outro lado, eram apontadas a inexistência de criação de novos cargos e concursos e a falta de infraestrutura física para atender a demanda por novos cursos já no ano de 2006 (Costa, 2009).

Assim, na tentativa de resolver parte das questões, para além das formais intenções governamentais delineadas, após a publicação do decreto, foram desencadeadas um conjunto de ações práticas para a implantação do Programa. Dentre elas, capacitação de docentes que atuariam nos cursos, destinação de recursos específicos e a implantação do Programa de Apoio ao Ensino e Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, pela CAPES.

Ainda, no final do ano de 2005, buscando minimizar as críticas e por conseguinte a resistência, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) constituiu uma comissão, composta por professores das Universidades, professores e gestores da Rede Federal, representantes da SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação, para a elaboração do Documento Base (Brasil, 2007), publicado em 2007 se que tornou o referencial para o PROEJA.

[2] A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

Neste contexto de contradições iniciais, temos o surgimento de disputas internas dentro das instituições, por um lado pequenos grupos que, compreendiam a responsabilidade social, reconheciam o direito à educação de adultos trabalhadores e vislumbravam a possibilidade de proporcionar uma formação profissional integrada ao ensino médio com elevação de escolaridade como forma de contribuir para a autonomia e formação destes sujeitos, por outro lado, os que entendiam que as instituições federais não eram local para eles.

> O PROEJA traz para dentro da escola, *trabalhadores concretos* [...] traz tensões e possibilidades para a instituição, que, muitas vezes, não são bem-vindas, causam constrangimento, desacomodam. O aluno idealizado [...] é substituído por uma figura de desordem [...] (Santos, 2009, p. 127).

Manfredi (2016), corrobora com estes desacertos, aponta que as escolas da rede possuem uma cultura institucional que se autoconsidera de "alto nível" e de "excelência", e, em função disso, foi gerado um estranhamento e uma segregação em relação aos novos estudantes e, consequentemente resistência ao programa, no que diz respeito de seu lugar ou "não lugar" na Rede. Destaca ainda as dificuldades para materializar a integração curricular entre a educação profissional e a EJA, gerando em algumas experiências um processo de fragmentação do currículo e carência de acolhimento a situação pregressa de exclusão destes sujeitos (Manfredi, 2016, p. 286).

Estas dificuldades curriculares e metodológicas se apresentam a partir do desafio, mas também de possibilidades, da aproximação de diferentes e complexos campos educacionais,

> concebidos e desenvolvidos, historicamente, por itinerários acadêmicos e políticos próprios: a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica. Tanto do ponto de vista de sua compreensão e elaboração teórica, quanto da proposição em termos de políticas públicas, esses três campos têm dialogado pouco entre si. Aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e

> curricular novo. Não significa subsumi-los uns aos outros, mas relacioná-los no plano da reflexão e da ação educacional e política (Moll, 2009, p. 134).

Nóbile (2022), na sua tese de doutorado, apresenta análise abrangente e detalhada da oferta da EJA-EPT, articulada ao Ensino Médio Integrado (EMI), desde a implantação do PROEJA até o ano de 2020, denuncia como permanente no decorrer deste período o baixo percentual da oferta de cursos PROEJA-EMI, a interrupção da oferta ou a não oferta, em que pese a determinação de percentuais mínimos em documentos legais, que até hoje não foram cumpridos, e a real necessidade de atendimento de jovens e adultos que não concluíram a etapa final da educação básica e não estão inseridos no sistema educacional.

No decorrer destes quase vinte anos de implementação, o programa passou por diversas fases e oscilações de oferta, oriundas de mudanças e disputas tanto no Governo Federal como no âmbito da Rede Federal. Em 2011 tivemos a institucionalização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que impactou de forma negativa e foi limitador da ampliação de vagas do PROEJA. Outro fato importante foi a concorrência dentro das instituições pela oferta do PROEJA FIC, institucionalizado em 2009, como estratégia para o cumprimento do percentual de vagas mínimo, o que acarretou a diminuição da já baixa oferta de vagas do PROEJA articulado ao ensino médio de forma integrada e, desta forma, comprometendo ainda mais o acesso à educação básica e a elevação de escolaridade das trabalhadoras e trabalhadores (Nóbile, 2022, p. 205).

No ano de 2018, foi realizado o I Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal, na cidade de Londrina/PR, data que marca a mudança na identificação da educação de jovens e adultos na Rede Federal e passa-se a utilizar a terminologia Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica EJA-EPT e não mais a nomenclatura PROEJA, mudança que teve objetivo claro de demarcar a necessidade da educação de jovens e adultos não mais ser trabalhada no âmbito de um programa, mas sim como uma política pública.

Este primeiro Encontro é um marco importante na história da EJA na Rede Federal, pois demarca o início de um movimento orgânico das educadoras e educadores que trabalham com esta modalidade nos Institutos Federais em todo o país que, coletivamente, vem construindo as bases dessa política e, no último período, sendo resistência a todos os ataques que ocorreram à EJA, e a todas as demais modalidades e níveis de educação.

O Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal vem acontecendo anualmente, sem interrupção, durante a pandemia da COVID, nos anos de 2020 e 2021 foi realizado excepcionalmente de forma online. O fortalecimento deste espaço democrático de discussão e construção, unido à organicidade de ação dos seus partícipes, culminou na formação do Coletivo Nacional da EJA-EPT.

Entre as inúmeras ações e atividades realizadas pelo Coletivo, serão destacadas duas. Primeiramente, o fomento para a articulação e atuação permanente dos institutos junto aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil em todas as regiões do país. Os fóruns se constituem como um movimento nacional composto por estudantes, educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, movimentos sociais, sindicatos, entre outros, que atuam de forma militante, em defesa do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, capilarizado no país pela organização dos Fóruns Regionais de EJA.

O diálogo e debate dos Institutos Federais com os Fóruns de EJA busca ampliar e fortalecer as reflexões sobre a modalidade, por reconhecer a importância destes fóruns na sua territorialidade, como espaços que possuem um significativo acúmulo de experiências e conquistas e, portanto, a Rede Federal pode e deve considerá-los como referência para superação de seus desafios no percurso de consolidação da EJA-EPT e, ainda, como espaços importantes para fortalecer a articulação com as demais redes da educação básica.

Outra ação, com participação decisiva do Coletivo Nacional da EJA-EPT, foi a construção das Diretrizes Indutoras da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica - EJA-

EPT (PROEJA), reconhecida e aprovada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) em 2024.

A elaboração destas diretrizes foi motivada pela necessidade, apontada fundamentalmente pelo Coletivo Nacional da EJA-EPT, da Rede Federal possuir um documento que indicasse princípios e diretrizes indutoras à ampliação e fortalecimento da oferta institucionalizada de cursos de EJA integrada à EPT. Tal necessidade, apontada inicialmente no primeiro Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede federal e, reiterada nos anos seguintes, foi acolhida pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FNE) do CONIF. Assim, o FNE, compreendendo a importância da questão e trabalhando em conjunto com o Coletivo Nacional da EJA-EPT, instituiu um Grupo de Trabalho para a elaboração do documento. Este trabalho foi concluído no ano de 2024, apresentado e avalizado durante o VII Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) da Rede Federal, realizado na cidade de Natal/RN e enfim ratificado pelo CONIF.

O documento foi pautado pelas seguintes questões centrais:

> 1. A defesa irrestrita do direito à educação;
>
> 2. A necessária ampliação da oferta de educação de jovens e adultos integrada à educação profissional na rede federal de educação profissional;
>
> 3. A construção de percursos formativos que, a despeito da diversidade do público a ser atendido e da especificidade da modalidade, se pautem pela formação humana integral (CONIF, [2024], p. 2).

e o seu texto de apresentação, é encerrado com o seguinte destaque:

> Importa destacar que a elaboração de um documento que esboce diretrizes indutoras para a EJA-EPT (PROEJA), na Rede Federal, tem como mobilizador fundamental as lutas e as disputas históricas em relação à educação e a essa modalidade. Nesse sentido, o documento não pretende normatizar ou restringir as possibilidades de formação de jovens e adultos mas, antes, (re)dimensionar a importância da política pública, da gestão pública e a necessária

> ação política, pedagógica e institucional na garantia da educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada (CONIF, [2024], p. 2).

Estas considerações finais da apresentação do documento são fundamentais, pois não podemos nunca desconsiderar o contexto local e as singularidades do projeto político pedagógico de cada um dos cursos que serão ofertados na EJA-EPT, em cada um dos institutos federais, construídos a partir da diversidade e especificidade da realidade dos sujeitos, destas trabalhadoras e trabalhadores que são a centralidade do processo educativo.

Neste processo é reconhecida a necessidade de uma mudança institucional para que a Rede Federal exerça plenamente o seu compromisso com a EJA, assim o documento elenca as diretrizes a serem observadas e indutoras neste processo, essas diretrizes são apresentadas quanto: ao âmbito da oferta, à estruturação do currículo, ao acesso, à busca ativa, à permanência e ao êxito, à formação pedagógica e à organização administrativa.

A EJA-EPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul

A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) está localizada na cidade de Pelotas e possui hoje 14 *campi* distribuídos entre cinco das sete mesorregiões do estado do Rio Grande do sul, região Metropolitana de Porto Alegre, Sudoeste, Sudeste, Centro-Oriental e Noroeste.

O IFSul tem um histórico de envolvimento com a EJA antes mesmo do Decreto que instituiu esta modalidade de ensino de forma articulada à Educação Profissional e Tecnológica, através do PROEJA. O Campus Pelotas, a partir de 1998, passou a desenvolver o Projeto de Ensino Médio para Adultos (EMA), projeto inédito na rede federal, o qual possibilitou, em um primeiro momento, o acesso a última etapa da educação básica à comunidade interna da instituição, com a abertura de turmas para servidoras e servidores que não possuíam o Ensino Médio completo. Em 2000, foi

aberta a primeira turma para a comunidade externa, composta por trabalhadores da indústria de beneficiamento e embalagem de arroz da cidade.

No ano de 2002, o EMA teve início em Sapucaia do Sul, à época ainda na condição de Unidade de Ensino Descentralizada (UNED). Cabe salientar que o EMA não contemplava formação profissional para os trabalhadores estudantes (Noro, 2011). A experiência com o EMA, especialmente a atuação dos servidores envolvidos com o projeto, propiciou o início do PROEJA no IFSul.

Atualmente, temos a oferta de EJA-EPT, com cursos integrados, em cinco dos quatorze *campi*, e mais dois já tiveram oferta em outros períodos. No primeiro momento do programa, foram implementados cursos PROEJA em Pelotas, Sapucaia do Sul e Charqueadas, sendo o primeiro deles em Pelotas.

O primeiro curso PROEJA foi o de Técnico em Montagem e Suporte em Informática, com início em 2007, entretanto por questões diversas não obteve os resultados esperados, não tendo continuidade de oferta. Os professores que atuavam no curso, especialmente professores da formação geral, foram em busca de professores de outras áreas do Campus Pelotas com o objetivo de construírem uma nova proposta de curso.

Este movimento foi ao encontro de uma proposta que estava sendo elaborada por algumas professoras da Coordenadoria de Edificações do campus, o que culminou na implantação do Curso Técnico em Execução, Conservação e Restauro de Edificações, ofertado de 2011 a 2013. Este curso tinha caráter experimental, o que possibilitou apenas três ofertas, visto que mesmo com trabalho importante de sensibilização e articulação com outras entidades ele não foi incluído no catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Com o fim deste projeto, o grupo de professores novamente enfrentou o desafio de elaborar nova proposta na área da construção civil, e então foi implementado o Curso Técnico em Edificações, que teve início no ano de 2014 e está em vigência até hoje.

Como já apontado, a história da construção do PROEJA no Câmpus Sapucaia do Sul se entrelaça diretamente com a história do Câmpus Pelotas, através da integração de uma docente de Sapucaia do Sul no grupo de tra-

balho instituído para a elaboração do projeto do EMA, implantado primeiramente em Pelotas e depois em Sapucaia do Sul. Quando o PROEJA é lançado pelo governo federal este grupo de professoras e professores, que já tinha experiência na EJA, se organizou para o estudo e concepção de uma proposta na nova modalidade. Após estudos e pesquisas na região, o primeiro curso ofertado foi o Curso Técnico em Processos Administrativos, com início no ano de 2007. No ano de 2009 a proposta foi reformulada e passou a denominar-se Curso Técnico em Administração, que está em vigência atualmente.

O Câmpus Charqueadas iniciou suas atividades no ano de 2006 e, por escolha dos gestores responsáveis pela sua implantação, teve como primeiro curso o Técnico de Nível Médio em Informática – forma integrada na modalidade PROEJA. Esta escolha marca significativamente não só o campus como o IFSul, acenando que naquela unidade o compromisso social seria prioritário, a experiência foi marcada por uma construção coletiva e participativa (Costa, 2009). Após um período de avaliação e estudos sobre a proposta, em 2008, o curso em informática foi extinto e a partir de 2009 começou a ser oferecido o Curso Técnico em Desenho da Construção Civil - forma integrada, este teve apenas dois ingressos. Em 2011, o campus elaborou nova proposta, e começou a ofertar o Curso Técnico Fabricação Mecânica, que está vigente até hoje.

O Câmpus Sapiranga teve início de suas atividades no ano de 2014, e no ano de 2018 teve a implantação do primeiro curso PROEJA, sendo o Técnico em Eletrotécnica - forma integrada, o qual teve oferta até o ano de 2020, formando a última turma no ano de 2023. A decisão de extinção do curso foi construída pelos atores envolvidos que vinham identificando dificuldades na sua manutenção. Após estudos e análises, foi elaborado o projeto do Curso Técnico em Planejamento e Controle da Produção – forma integrada, que teve início no ano de 2024 e está sendo ofertado até hoje.

No Câmpus Venâncio Aires, a primeira turma do PROEJA teve início no ano de 2013 com o Curso Técnico em Secretariado - forma integrada, com oferta contínua até o momento. O projeto pedagógico do curso já passou por reformulações, mas se mantém com a mesma base e formação.

A realidade de matrículas do PROEJA no IFSul não difere da realidade nacional, mencionada anteriormente, com uma redução de matrículas nos últimos anos, em 2017 tínhamos 3,68% e no ano de 2024 tivemos 2,68% do total de matrículas da instituição, portanto não cumprindo o percentual mínimo exigido de 10%.

A implantação da EJA no IFSul é caracterizada por disputas e protagonismo dos sujeitos envolvidos na sua efetivação. Maraschin (2015), que realizou pesquisa acerca da realidade dos três Institutos Federais do estado do Rio Grande do Sul, ratifica a necessidade de disputar o PROEJA como política pública de formação básica e profissional dos trabalhadores, e afirma que "é o trabalho pedagógico que oportuniza sentido para a política". Destaca que "as ações dos sujeitos, as relações, a trajetória de cada grupo, constroem a práxis pedagógica e possibilitam as transformações dos estudantes" (Maraschin, 2015, p. 288).

Mesmo com os retrocessos e carências existentes para a efetivação do PROEJA no IFSul, o programa permitiu em algumas experiências "que a barreira existente entre o público da EJA e as escolas técnicas [...] fosse vencida [...] de modo a transformar a organização da escola a partir da vivência com este corpo discente" (Costa, 2009, p. 95), Costa (2009) cita mudanças como o turno das oferta, a forma de ingresso com a busca ativa, o atendimento individual aos estudantes, às práticas pedagógicas e os tempos de estudo.

Outra questão importante a ressaltar é a perspectiva contra-hegemônica que estas propostas carregam, perspectiva reconhecida a partir de algumas das suas características e considerando a situação que se implementam. Amaral (2016), aponta a garantia dos direitos devidos a estes sujeitos, com histórico de exclusão e submissão, a disponibilização deste em conformidade com esta situação e a contribuição para a sua emancipação como algumas destas características. A pesquisadora também reconhece as dificuldades, como evasão e o pouco suporte institucional, e ressalta a necessidade da "*resistência* que se faz fundamental" (Amaral, 2016, p. 17).

Constata-se que o IFSul tem uma história consistente com a EJA, anterior ao Decreto que instituiu o PROEJA, que continua sendo construída

e, essa construção, se dá em um movimento contínuo de disputas, avanços e retrocessos. A partir do trabalho de algumas pesquisadoras, que se debruçaram sobre o tema, e da experiência compartilhada e vivida na instituição, fica evidente que é no trabalho dos atores (sejam eles docentes, técnicos em educação, gestores ou estudantes), engajados politicamente pela ampliação do papel social dos institutos e envolvidos diretamente na constituição e feitura desta história que se dá a manutenção da EJA-EPT no IFSul.

Possibilidades, limites e alguns porquês

As políticas públicas são fundamentais, mas mudanças não se fazem apenas por legislações, são processuais e dependem da articulação entre a subjetividade (da legítima vontade de mudança dos sujeitos ativos envolvidos no processo) e da objetividade (condições materiais objetivas para que as mudanças ocorram).

A elaboração destas políticas públicas, sua implementação, consolidação e ampliação se instituem e desenvolvem-se em contextos de disputas. O que está posto é o desafio de superar a disputa de classes presente nas instituições, que atualmente apresenta uma correlação de forças desfavorável às transformações sociais na perspectiva da inclusão e da justiça social, pois "a falta de base teórica, articulada com a realidade macroeconômica nacional e mundial [...] influenciou uma mudança de rumo dos Institutos Federais que, nesse momento, veem avançar em suas ações a hegemonia do capital" (Porto Júnior; San Segundo, 2023, p. 296).

A EJA-EPT se constitui como uma possibilidade real de resgate da educação como direito social fundamental, atendendo aos objetivos e função social da escola pública em especial da Rede Federal, com a inserção de trabalhadoras e trabalhadores na escola, dando acesso à uma educação digna, articulada à formação profissional e que almeja a emancipação destes sujeitos.

O espaço de construção e atuação da EJA-EPT se coloca como campo fértil para a efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado à edu-

cação profissional, que se fundamenta na formação omnilateral do sujeito, sendo remetida neste contexto ao "seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso" (Ciavatta, 2012), e ainda que possa:

> [...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrando dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

A formação omnilateral, como concepção de educação, busca a integração das dimensões que constituem a especificidade da vida humana (o trabalho, a ciência e a cultura), e as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento, sem isso a EJA não se faz possível, perde o sentido, visto que o adulto é "um trabalhador trabalhado" (Pinto, 2010, p. 83).

A perspectiva da inclusão na escola de pessoas adultas que trabalham precisa ser de trabalhadoras e trabalhadores que estudam. A ampliação de oportunidades perpassa pelos modos de acesso às instituições, os mecanismos de permanência e da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem (Moll, 2009, p. 135).

O Estado Brasileiro ainda precisa reconhecer de forma efetiva a dívida social e histórica que possui com as trabalhadoras e com os trabalhadores do país, que por razões sociais e econômicas, foram excluídos do sistema educacional e não tiveram condições de concluir a educação básica no "tempo certo". A EJA precisa de políticas públicas e investimentos capazes de primeiramente estancar a regressão na oferta e matrículas que vem ocorrendo e então construir possibilidades de superar o problema.

A consolidação do EJA-EPT na Rede Federal, passa pela superação de um cenário de conjuntura complexa, o desafio da ampliação da oferta é apenas o primeiro e perpassa inicialmente pelo reconhecimento que a existência de "centros de excelência" educacional, como os institutos são reconhecidos e autointitulados, que atendam apenas uma parcela da população

de selecionados, mas mantenham os trabalhadores jovens e adultos excluídos desta educação de "qualidade", somente estende a distância entre o discurso e realidade da Rede Federal como espaço de uma educação democrática, comprometida com o seu papel social e com a classe trabalhadora.

É preciso ainda, a garantia de aporte financeiro adequado, política de assistência estudantil robusta, formação e sensibilização dos educadores, infraestrutura adequada, entre outras demandas. E, mesmo a superação de todas estas questões, não será suficiente para garantir o acesso e a permanência das trabalhadoras e dos trabalhadores estudantes na escola, pois a educação, por si só, não será capaz de atender e contornar as demandas de vida destes sujeitos, é preciso uma mudança social radical na base da nossa sociedade.

A necessária consolidação da democracia no país, não ocorrerá enquanto a universalização do acesso à educação, com garantia de permanência e aprendizagem, não for assegurada.

Por fim, coloco a pergunta, que se faz imutável neste processo: por que o direito das trabalhadoras e dos trabalhadores à educação não é garantido?

Talvez fosse suficiente recorrer às palavras do notório Álvaro Vieira Pinto, "*A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses*" (Pinto, 2010, p. 31) e fazer duas considerações: estamos inseridos em uma sociedade tomada por uma racionalidade neoliberal[3] que flerta com a barbárie e, os interesses que têm valor nesta sociedade são apenas os interesses dos detentores do capital.

Entretanto, a resistência de alguns persiste, o que se vivencia nos Encontros Nacionais da EJA-EPT da Rede Federal é um *esperançar* coletivo, onde os que acreditam e defendem o direito à educação das trabalhadoras e dos trabalhadores adultos se encontram, se reconhecem e se fortalecem. São estes que afirmam que a pauta da EJA-EPT é a efetivação da agenda de inclusão social da Rede Federal, trabalhar e lutar pela EJA-EPT é criar o contraditório dentro dos institutos, pois contraria a maioria

[3] Dardot e Laval (2016), colocam o neoliberalismo como uma racionalidade, uma *nova razão do mundo*, pois ao expandir a lógica do capital a todas as relações sociais em todas as esferas da vida, se constitui para além de uma ideologia ou política econômica e se naturaliza.

que pensa que a Rede não é local para esta modalidade de ensino e assim muda o seu sentido educacional.

Trazer essa pauta, impor essa agenda e avançar na ampliação e consolidação desta política é um caminho árduo, mas enquanto tivermos a ação política destes "alguns" há perspectiva de superação destes desafios, a própria disputa é conquista!

Referências

AMARAL, Gisele Lange do. **Educação profissional emancipatória:** possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, [2000]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2000. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, [2008a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024.** Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás:** contradições, limites e perspectivas. Curitiba: Appris, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica na rede federal.** Brasília, DF: Conif, [2024]. Disponível em: https://www.portal.conif.org.br/estudos/diretrizes-indutoras-da-educacao-de-jovens-e-adultos-integrada-a-educacao-profissional-e-tecnologica-na-rede-federal. Acesso em: 1 out. 2025.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica:** um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Câmpus Charqueadas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação 2023/IBGE:** coordenação de pesquisas por amostra de domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068. Acesso em: 13 maio 2025.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?. **Dialética das disputas:** trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 131-138. *E-book.* Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536322001/. Acesso em: 19 maio 2025.

NÓBILE, Vânia do Carmo. **A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005-2020).** 2022. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA:** razão de acesso e permanência. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO JÚNIOR, Manoel José; SAN SEGUNDO, Mário Augusto Correia. A mudança de conjuntura e as disputas internas pelos rumos Político-educacionais dos IFs. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. v. 2. p. 273-298.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 120-130. *E-book.* Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536322001/. Acesso em: 19 maio 2025.

Escola ponto de desenvolvimento territorial na baixada maranhense

Maria Regina Martins Cabral

1. Breve histórico

A primeira escola ponto de desenvolvimento territorial foi criada na cidade de São Bento, em 2024. "Dr. Isaac Dias indagou ao Formação se não poderia a sua equipe pensar, a partir da pesquisa realizada, um projeto diferente para aquela escola, de modo que contemplasse a preparação dos jovens para o mundo do trabalho" (Vasconcelos, 2012). A Prefeitura construiu o prédio e a organização Formação concebeu e implementou o PEE – Projeto Educativo da Escola. Para elaboração desse projeto educativo (Cabral; Rosar, 2004) e para encaminhamento de documentos para autorização e reconhecimento do funcionamento do equipamento e do PEE pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, de acordo com relatório (Cabral; Rosar, 2005a), a equipe de profissionais da Formação realizou estudos e análises dos seguintes documentos:

I - Sobre a realidade maranhense e da Baixada e os termos de referência do Instituto Formação:

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p337-359

a. Pesquisa sobre o Perfil do Ensino Médio e da Educação Profissional no Maranhão;

b. Potencial Produtivo da Baixada Maranhense;

c. Demandas de Jovens da Baixada para o Ensino Médio e Educação Profissional;

d. Termo de Referência de Desenvolvimento Local - estratégias de construção de circuitos produtivos para a ampliação do desenvolvimento local.

II – Sobre a bibliografia existente:

a. Textos de Frigotto, Ciavata, Vidigal, Saviani, Rosar, Kuenzer;

III – Sobre aspectos jurídicos:

a. Leis nº 5.692/1971 (Brasil, [1971]) e Parecer CFE nº 45/1972– para retomar a proposta desse período do ponto de vista crítico;

b. Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2023]) – para resgatar Capítulo III;

c. Lei nº 9.394/1996 (Brasil, [1996]) – Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (Brasil, 1999a) - para focar o que a legislação garantia;

d. Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, [1997])

e. Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (Brasil, [1998a]), e Resolução CNE/CEB nº 3/1998 (Brasil, [1998b]) – para analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

f. Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (Brasil, [1999b]) e Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (Brasil, [1999a]) – para conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;

g. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) – sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA);

h. Resolução CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

i. Lei nº 10.172/2001 (Brasil, [2001]) – para resgatar no PNE o conteúdo referente ao Ensino médio, EJA, Educação Tecnológica e Formação Profissional;

j. Parecer CNE/CEB nº 35/2003 (Brasil, 2003) – sobre a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio;

k. Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, [2004]) – que revogou o Decreto nº 2.208/1997;

l. Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Brasil, 2004a) – sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio;

m. Resolução CNE/CEB nº 1/2004 (Brasil, 2004b) – sobre Diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio;

n. Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (Brasil, 2005a) - que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais conformando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004;

o. Resolução CEB/CNE nº 4/2005 (Brasil, 2005b) – sobre novo dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio em relação às disposições do Decreto nº 5.154/2004;

p. Parecer CNE/CEB nº 20/2005 (Brasil, 2005c), que inclui a educação de jovens e adultos, prevista no Decreto nº

5.478/2005, como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio;

q. Decreto nº 5.478/2005 (Brasil, [2005]) e Decreto nº 5.840/2006 (Brasil [2006]) – sobre o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);

r. Resolução CNE/CEB nº 4/2006 (Brasil, 2006b), que altera o art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, na qual se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

s. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 (Brasil, 2006a) - sobre a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

IV – Sobre concepções, diretrizes e parâmetros do MEC:

a. Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio (2000)

b. Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (2003 - 2007);

c. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006);

d. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Documento-base e propostas das conferências estaduais (2006);

De 2004 a 2010 foram implementadas seis escolas ponto de desenvolvimento territorial na Baixada Maranhense, todas como políticas públicas municipais (São Bento, Palmeirândia, Matinha, São Vicente Ferrer,

Olinda Nova do Maranhão e São João Batista). "Nesse processo, além de se reconhecerem como sujeitos de direito, os jovens começaram a assumir um papel de liderança ativa, em atuações coordenadas e coletivas entre si e com secretarias de educação, respeitando princípios éticos e educativos, exercitando a cidadania, e corresponsabilizando-se pelo desenvolvimento de sua cidade e da região onde nasceu e vivia" (Cabral; Rosar, 2005a).

Os registros apontam diversos apoiadores dessa iniciativa, no período de 2004 a 2008, entre os quais se pode destacar:

Quadro 1 - Apoiadores do Centro - Escola Ponto de Desenvolvimento Territorial – 2004-2008

Apoiadores Institucionais E Empresas	**Tipo de apoio**	**Apoiadores Sociais**	**Tipo de apoio**
Internos ao Território			
Prefeituras Municipais das cidades de: Arari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, São Bento, São João Batista, São Vicente Ferrer.	Investimentos de capital e custeio na unidade de ensino.	09 Fóruns da Juventude dos municípios	Mobilização de jovens para matrículas e debates sobre circuitos produtivos.
Secretarias Municipais de Educação	Coordenação e custeio de viagens dos professores para participarem dos Programas de Intercambio e Formação de Professores.	Conselhos Tutelares	Acompanhamento.
Órgãos Municipais (Secretarias de Saúde, Agricultura)	Planejamento do Estágio articulado com a Educação.	Sindicatos e Colônias de Trabalhadores Rurais	Discussão da comercialização de produtos do circuito produtivo.

Caixa Econômica Federal	Financiamento de projetos incubados de estudantes, na área da agroecologia – ecomoradias no Condomínio Cauaçu.	Propriedades da Agricultura Familiar	Campos de estágio Laboratórios de ensino e pesquisa Projetos incubados
Banco do Nordeste	Apoio a projetos incubados – na sua fase de busca de financiamentos.	UNICEF	Apoio ao Formação para construção do projeto educativo.
Editora Central dos Livros	Fornecimento de apostilas e material didático.	Formação	Concepção e coordenação da construção do projeto educativo e dos programas de disciplinas
Escola Agrotécnica Federal do Maranhão	Parceria em alguns estágios.	Portal da Educação da Baixada	Coordenação em ação cooperativa com o Instituto Formação. Articulação do projeto no território. Negociação com os Prefeitos.
Fundação Kellogg	Durante 4 ano financiou os laboratórios, bibliotecas e os projetos incubados, subsidiando processos de capacitação e infraestrutura inicial	UNESCO	Apoiou um dos Programas de Formação de Professores.
Instituto Telemar / OI	Internet para 13 laboratórios / telecentros	Conselho Estadual de Educação	Autorizou e reconheceu o primeiro CEMP.

Fonte: Formação, 2009.

Desde o início, o Centro foi concebido como uma escola voltada para o desenvolvimento dessa região.

> Provavelmente o que impulsionou essas organizações a implantarem esse projeto foi, ao mesmo tempo, a necessidade desse tipo de educação para o desenvolvimento dos jovens e de suas cidades e a construção de uma ampla aliança que poderia garantir uma experiência de uma escola concebida como um ponto de construção de conhecimento contextualizado, voltado para o desenvolvimento territorial garantindo alternativas aos filhos da terra (Pereira, 2012, p. 6).

No período de implantação dessa escola em São Bento (2004) muitos jovens saiam para o trabalho análogo â escravidão. Dados da Delegacia Regional do Trabalho apresentavam nessa época um quadro alarmante que apontava quase 40% de todo o trabalho escravo utilizado no Brasil originando-se no Maranhão. O Instituto Formação identificou um número significativo de jovens, que mesmo depois de terem passado pela primeira experiência de trabalho escravo ainda consideravam que essa era a única alternativa que lhes restava, uma vez que não estavam adequadamente escolarizados e, mesmo quando terminavam o ensino fundamental ou, raramente, o ensino médio, eles não conseguiam vislumbrar as possibilidades de terem uma atividade produtiva, capaz de garantir o sustento para sua família.

> Após o bem-sucedido primeiro ano da história da escola de São Bento, a população da cidade acompanhava de perto a sua evolução e participava de seminários, pais faziam fila para uma matrícula na escola, a qualidade dessa escola municipal era comparada positiva em relação a outras escolas locais públicas e privadas existentes na cidade (Formação, 2013, p. 16).

Outras escolas foram sendo criadas e os principais cursos ofertados nesse processo foram Agroecologia, Enfermagem, Turismo Comunitário, Gestão de Meio Ambiente, Tecnologias da Comunicação e Informação, Informática e Saneamento e Urbanismo.

A experiência era debatida em encontros estaduais que reuniam órgãos da educação e movimentos sociais dos diferentes entes federativos. Os objetivos desses encontros eram promover o debate sobre a necessidade da ação cooperativa entre estado e município para a garantia da educação de

qualidade para adolescentes e jovens; provocar a reflexão sobre a ideia de um centro de formação profissional como escola ponto de desenvolvimento de território; resgatar a gênese da concepção e criação dessas escolas na Baixada, como política municipal de educação; analisar as potencialidades do projeto educativo inovador dessa iniciativa; compartilhar resultados da experiência; refletir sobre os limites e dificuldades no percurso de consolidação das mesmas (Avaliação [...], 2008).

Ainda em 2007 a experiência dessa escola foi apresentada em Congresso Internacional de Ensino Médio, realizado na Argentina, como uma das boas experiências desenvolvidas no Brasil. Em 2009, a experiência foi apresentada em workshop organizado pela UNESCO, em Brasília e ficou registrada no livro editado por essa organização intitulado "Ensino Médio e Educação Profissional, desafios da integração". Ainda em 2010 o Ministério da Educação convidou a organização Formação para apresentar a experiência das escolas da Baixada em evento de formação de professores do ensino médio. Esse evento, organizado em três etapas tinha como um dos objetivos disseminar ideias para os projetos de ensino médio inovador no país. Todas as três etapas desse processo de formação foram realizadas no Rio de Janeiro, com a coordenação compartilhada entre MEC e SESI - RJ. Em cada uma das etapas participaram em torno de 500 professores dos vários estados brasileiros. Entre as experiências que foram relatadas nos três momentos estava a dos Centros – Escolas Pontos de Desenvolvimento Territorial da Baixada Maranhense.

No que se refere à parte legal, o trâmite também aconteceu de acordo com a legislação.

> Como o Centro de São Bento (CEMP Newton Bello) foi o primeiro a ser implantado e, portanto, o primeiro a dar entrada em seu processo de regularização no CEE, foi autorizado a funcionar de acordo com a Resolução nº 155/08 de 03 de julho de 2008 e todos os seus cursos regularizados com o Parecer nº 187/08 de 03 de junho de 2008 (Pereira, 2012, p. 7).

É importante verificar que o Centro de São Bento foi criado em 2004, um ano antes da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação

(CNE), publicada no dia 11 de março de 2005, no Diário Oficial da União. Consta dessa resolução, que

> Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados de forma integrada com o ensino médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de três mil horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio deverão considerar a carga horária total do ensino médio, nas modalidades regular ou de educação de jovens e adultos, e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os diplomas de técnico de nível médio terão validade tanto para fins de habilitação profissional quanto para fins de certificação do ensino médio, para continuidade de estudos na educação superior (Brasil, 2005a).

Mesmo sem conhecer essa resolução, ainda não aprovada no CNE, no documento inicial de criação do CEMP a proposta de ensino médio integrado à educação profissional previa carga horária similar à posteriormente definida na resolução nº 1.

2. Projeto Educativo

De acordo com Formação (2009), o maior desafio não foi o de estruturar um desenho inovador no país para uma escola concebida como ponto de desenvolvimento territorial, mas o de estruturar proposta inédita de currículo, ementas, laboratórios e material didático para referências e aprofundamentos. Os passos foram ocorrendo de forma simultânea ao processo de abertura da escola. Os professores, ao mesmo tempo necessitavam compreender o novo projeto de ensino médio integrado à educação profissional e ao desenvolvimento territorial que estava sendo proposto nessa oportunidade, entender a disciplina proposta e acessar material para a própria

formação e trabalho em sala de aula. A simultaneidade na ação formativa visava garantir o êxito da tecnologia social, que foi gradativamente sendo concebida e implantada como uma unidade de produção e socialização de conhecimento específico para o desenvolvimento territorial,

> que se realiza em vários níveis de construção articulada, adotando-se uma metodologia de trabalho pedagógico que inclui a direção, os professores, os alunos e suas famílias, criando um diálogo intergeracional sistemático e dinâmico, no ambiente da escola e da comunidade onde o equipamento educacional com a tecnologia social é instalado (Cabral; Rosar, 2005b, p. 32).

O desdobramento do desenho curricular inovador, elaborado como uma resposta aos anseios dos jovens está conectado com o lugar onde eles vivem, com a perspectiva de potencializar a educação expandindo tanto as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, quanto inserir a formação profissional às potencialidades locais na perspectiva de que a cidade é o próprio laboratório onde a prática se concretiza. Por exemplo, um quintal de agricultor é laboratório de curso de agroecologia.

Essa tecnologia resgata para a educação básica (ensino médio) o princípio adotado no ensino superior de ensino, pesquisa e extensão, com a organização do currículo e das situações educativas de caráter teórico-prática desenvolvidas no cotidiano da escola, de tal modo que os jovens pudessem se reconhecer como sujeitos de um processo de formação, em que se relacionam consigo mesmo, com seus pares, com suas famílias e com a sua cidade.

Para que fossem alcançados esses objetivos que implicam um maior comprometimento e articulação da escola com o território, os professores foram permanentemente estimulados a fazerem um processo de reeducação para incorporarem novas perspectivas e novas práticas de trabalho político-pedagógico, que propõem de forma mais ampla a construção de uma comunidade educativa (Cabral; Rosar, 2005a).

> O fato de ter sido adotada uma metodologia de trabalho integrado, interdisciplinar, interativo, crítico, e, particularmente, propositivo criou a oportunidade de realização de uma dinâmica intensiva de reflexão e prática de expansão de todas as articulações possíveis, para que uma ação cooperativa entre as organizações juvenis e o poder público local favorecesse a análise da realidade e o debate sobre as políticas públicas destinadas a todos os cidadãos e, especialmente, aos jovens. Contudo, esse investimento foi possível pelo conjunto de parcerias que decidiram apoiar, desde as públicas, que tem o dever de ofertar a educação até outras, externas ao território, que apoiaram sem ônus para o cofre público, ou seja, atuaram "de fora" não tiveram pagamento de Secretarias de Educação, mas apenas ajudaram a implantar uma ideia inovadora e potencialmente eficiente para a dinamização de territórios com baixos IDH (Formação, 2012, p. 15).

As organizações acreditavam que a perspectiva de superação dessa realidade estava organicamente vinculada à condição de educação e qualificação profissional compreendendo a escola como espaço para o debate da cidadania ativa, espaço de construção de saberes onde se analisa a realidade local com o propósito de encontrar possibilidades de transformá-la.

O diálogo com os dirigentes municipais coordenado pelos secretários de educação que estavam articulados na Baixada Maranhense e a organização Formação permitiu ampliar a interlocução com o poder público, na medida em que foram realizados encontros, seminários e colóquios para a discussão das perspectivas de desenvolvimento local, a partir da construção de circuitos produtivos, tal como ocorreu na cidade de Arari, nos dias 08 e 09 de abril de 2005, em que estiveram presentes os representantes das Prefeituras Municipais de quase todos os municípios: prefeitos, secretários de educação, de agricultura, de articulação política, e, também os representantes dos trabalhadores rurais e colônias de pescadores.

O projeto educativo da escola ponto de desenvolvimento territorial valoriza o potencial produtivo da região. A sua matriz nasce da concepção de que a formação universal e a profissional devem ser contextualizadas e estarem voltadas não apenas para formação dos trabalhadores que vão ocupar vagas que são demandadas pelas áreas da indústria, agropecuária, agroindústria, comércio e de serviços, no formato dos postos criados numa

sociedade tipicamente capitalista, mas também para trabalhadores que se dediquem a pensar, a partir de um olhar atento, formas possíveis de desenvolvimento de lugares onde esses empreendimentos não chegarão.

> Da mesma forma que é importante que os jovens filosofem sobre um mundo mais justo é fundamental olharem para todos os lados e pensarem soluções concretas para resolução de problemas e, para que isso ocorra, necessitam de conhecimento sistematicamente atualizado e espraiado (Formação, 2012, p. 15).

Quando o primeiro Centro foi criado, por iniciativa de uma prefeitura, em um território com baixos indicadores, parecia improvável que desse certo. Afinal, até bem pouco tempo era impensado um município qualquer ofertar algum dos níveis e etapas da educação; ainda hoje é do pensamento predominante, baseado na própria LDB, que um município pobre, que ainda nem universalizou a Educação Infantil seja ofertante da educação em nível médio, ainda mais quando se fala de um centro que, na sua estrutura, está composto por três núcleos que dialogam entre si, mas que mantêm suas especificidades. É um projeto complexo que requer pessoal qualificado para executá-lo.

Os três núcleos do CEMP são: Núcleo 1 – Educação Geral; Núcleo 2 – Educação Profissional; Núcleo 3 – Incubadora de Projetos.

A ideia inicialmente pensada por Formação era que os cursos, no conjunto de seus três núcleos, teriam de 3 a 4 anos de duração, para o caso de cursos integrados e de 1 ano a 18 meses para cursos subsequentes. "A quantidade de anos do curso integrado e de meses para o subsequente dependeria da capacidade da Secretaria de aumentar a sua carga horária para alguns períodos integrais ao longo do ano" (Formação, 2012).

O Núcleo 1, da Educação Geral tem como objetivo garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal, de acordo com os referenciais utilizados no país, ou seja, considerando os conteúdos, contextualizados no período atual, dos componentes da BNCC.

O professor desse núcleo é licenciado para ministrar suas disciplinas, sendo ele o principal investigador e delineador desse currículo, mesmo que siga uma Base Nacional. Entretanto, o mesmo é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento dos conteúdos também contextualizados com a geopolítica, cenários inesperados como da Covid (mais recente) e as revoluções industriais. A IV Revolução Industrial, por exemplo, com todas as grandes mudanças advindas da internet das coisas, computação nas nuvens e IA tem grande potencial de modificação de componentes e métodos em todas as etapas da educação. Naquele momento não se tinha essa leitura, mas também para este momento essa tecnologia social de escola ponto de desenvolvimento territorial parece ser um dos caminhos. Um dos aspectos mais importante, contudo, é o que se refere à formação da comunidade educativa da escola, cujo êxito só se sustentará com o investimento na autonomia intelectual e pedagógica de direção e professores e de envolvimento ativo dos jovens estudantes.

O Núcleo 2, da Educação Profissional é composto por disciplinas organizadas de acordo com o curso.

> Nenhum curso profissionalizante teve sua estrutura copiada de outra instituição, apesar de termos feito pesquisas e consultado especialistas, a partir da visão que tínhamos. Cada grade e cada ementa foi sendo concebida por especialistas que a elaboravam olhando o desenvolvimento orgânico do território (Formação, 2012, p. 16).

Nesse núcleo, a ideia foi horizontalizar o conteúdo dos cursos profissionalizantes. Por exemplo, o curso de agroecologia trata da concepção agroecológica e das especificidades dos conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura, caprinocultura, meliponicultura, processamento e beneficiamento de alimentos da agricultura familiar, além de questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento em nível territorial.

Dessa forma, o estudante que escolhe esse curso, não se especializa apenas em uma parte dessa ampla área: agroecologia. Mesmo porque, ao trabalhar, por exemplo, com a agricultura familiar, vários desses conheci-

mentos são necessários para uma boa produtividade em sua propriedade, respeitados os conceitos da produção saudável tanto para a segurança alimentar como para a composição da renda familiar.

O Núcleo 3, das Incubadoras de Projetos é optativo, mas fundamental na concepção de uma escola ponto de desenvolvimento territorial, pois é a partir dele que o conhecimento profissional apreendido vai sendo imediatamente aplicado no seu entorno, com verticalização de saberes. Diferente de outras incubadoras de empresas concebidas como locais físicos onde um negócio se instala e se desenvolve esta incubadora foi concebida como uma metodologia que leva o estudante que apreende e constrói conhecimentos no núcleo profissionalizante e na sua realidade circundante a pensar e desenvolver ideias de trabalho que reverberem em desenvolvimento local e territorial. Para operacionalizá-lo foi adotada a concepção dos circuitos produtivos já em debate na Baixada Maranhense, desde 2003.

> A concepção de circuitos produtivos compreende uma iniciativa de superação do mercado, como lócus de definição de todo processo de produção e comercialização e, também, de definição da relação capital-trabalho. Parte-se do princípio de que os jovens têm necessidade de educação, trabalho e renda. Portanto, para além do que o mercado define como sendo prioridade, do ponto de vista da produção econômica, o que se deseja garantir é o atendimento às demandas básicas de desenvolvimento pessoal e social da maioria dos jovens, que habitam as cidades onde os Centros foram implantados.
>
> Nessa perspectiva, o modelo de desenvolvimento local, a partir da expansão da economia de base e da construção de uma comunidade educativa implicará na concretização dos seguintes processos metodológicos: a) instalação do Fórum Permanente de Avaliação e Planejamento para o desenvolvimento do território; b) organização e instalação do comitê gestor em cada município; c) realização de seminário intermunicipal para discussão sobre as potencialidades locais e concepção de circuitos produtivos de atividades econômicas integradas nos setores primário, secundário e terciário; d) construção de células de produção, a partir da concepção e incubação de projetos coletivos de atividades produtivas em cadeias complementares, de modo a criar suporte básico para as células de consumo, células de ações cooperativadas/ associadas

> para a comercialização e a socialização da renda; e) organização de programas de qualificação profissional e social dos jovens, pais, gestores municipais e professores, visando a difusão de padrões educativos e culturais para o fortalecimento de comunidades educativas (Cabral; Rosar, 2005a, p. 19).

Para a organização Formação o conhecimento deveria ser ao mesmo tempo contextualizado e universal; partir do jovem, mas ir além. Por isso a articulação entre teorias das ciências sociais com a pesquisa da realidade social e econômica do entorno do CEMP e do território mais amplo (TCL) que engloba vários municípios era importante para dar subsídios teóricos e identificar capacidades e potencialidades instaladas nos locais, mesmo que estando invisíveis a um olhar não atento ou sem conteúdos necessários para leituras mais profundas da realidade. Nessa forma de pensar os conhecimentos advindos dessa articulação entre ensino e pesquisa aplicados em ações de extensão tenderiam a provocar formas diversas de desenvolvimento desde o nível pessoal (individual e coletivo) até os níveis social, cultural e econômico.

Está, portanto, desde o princípio o conhecimento teórico e metodológico concebido de forma integrado e interdisciplinar, porém, ministrado de forma disciplinar. E a não integração total dos conteúdos sempre foi um ponto de avaliação desse projeto educativo.

> Em todos os debates e eventos que participamos, quer na Argentina, no Maranhão, em Brasília ou no Rio, a pergunta que sempre nos faziam é: por que um projeto tão interessante não era totalmente integrado, mesclando os conteúdos? Respondíamos que integrávamos os conteúdos a partir dos eixos, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas a integração total do núcleo geral com o núcleo profissional não era feita por um cuidado nosso com a qualidade do ensino na sala de aula. De nosso ponto de vista, a integração desses conteúdos somente deveria ser feita pelo corpo de profissionais que vai executá-lo, caso contrário corre-se o risco de se empobrecer o conteúdo. Uma equipe que recebe um projeto interdisciplinar ou com temas geradores prontos, sem entender como se chegou a essa integração e sem conhecer a fundo as especificidades integradas não conseguirá ministrar um conteúdo denso para os seus estudantes (Formação, 2012, p.19).

Numa rápida examinada de todo esse processo é impossível imaginar que sem uma formação densa os profissionais do Centro conseguiriam dar conta de tal projeto, mesmo porque existiam limites do financiamento e de recursos humanos preparados para tal fim. Isso requereria então que efetivamente laboratórios fossem criativamente estruturados, dado que não é um território com muitas opções existentes e a formação dos profissionais fosse continuada.

Para os três núcleos do CEMP foram mapeados campos de estágio, laboratórios externos, unidades de educação e trabalho "não apenas na Baixada, mas também em São Luís" (Pereira, 2012, p. 7) e foram planejados e implantados nos próprios Centros "em alguns casos com dificuldade" (Pereira, 2012) Bibliotecas e Laboratórios para garantia de espaço adequado para a formação profissional dos adolescentes e jovens estudantes.

No Centro de São Bento, por exemplo, foram implantados Biblioteca, Laboratório de Informática e Laboratório de Enfermagem. No Centro de Palmeirândia foram implantados Biblioteca, Laboratório Físico-Químico e Laboratório de Informática.

As Unidades de Educação e Produção para os cursos de agroecologia e de turismo eram os cultivos e criações dos trabalhadores da agricultura familiar. A partir dos projetos incubados alguns empreendimentos como restaurantes, pousadas, pequenas fábricas e agroindústrias foram implantados e passaram a ser utilizados como laboratórios e unidades de educação e trabalho, bem como campo de estágio.

> Como ponto de desenvolvimento de território, tudo que circundava o Centro, na cidade, era mapeado como um laboratório em potencial ou como local de estágio. Dessa forma, os alunos dos diversos cursos, de acordo com suas especificidades fizeram estágio em Laboratórios de Informática das Escolas, Hospitais, Postos de Saúde do Sistema Municipal, Programa Saúde da Família, Programas de Secretarias de Agricultura, Projetos Incubados, Quintais Produtivos, Pomares Caseiros, Agroindústrias Familiares. Também os alunos de agroecologia, por exemplo, iam fortalecendo ao mesmo tempo em que estudavam os circuitos produtivos de suas famílias. Era uma troca. Os pais ensinavam seu conhecimento liminar e os professores/ supervisores, orientavam com outros saberes sistematizados (Formação, 2012, p. 19).

Entretanto, vale ressaltar que a concepção por trás da ideia de circuitos produtivos "compreende uma iniciativa de superação da mera concepção de mercado de nosso atual sistema econômico" (Formação, 2012, p. 20). Para a organização Formação o mercado, na sociedade capitalista, lócus privilegiado da definição de todo processo de produção, comercialização e consequentemente dos processos de formação profissional não seria o adotado no modelo de Escola Ponto de Desenvolvimento Territorial.

A escolha do jovem como sujeito principal do processo de dinamização deve-se ao fato de que ele, no momento da própria formação, ao aprender mais sobre suas cidades e o território onde vive e sobre o que pode ser feito para desenvolvê-lo amplia a sua força mobilizadora e de trabalho cooperativo e solidário. "Os jovens podem contribuir com suas famílias e disseminar ideias e tecnologias viáveis para a execução de projetos agroecológicos, de turismo, de iniciativas comunitárias na área da comunicação e dos serviços de infraestrutura básica, entre outros" (Formação, 2012, p. 20).

O Programa de Formação dos professores além dos conteúdos das ementas dos programas tinha que também considerar a necessidade de planejamento das atividades de pesquisa e extensão da matriz do projeto educativo. Nesse projeto era previsto a reaplicação de conhecimentos pelos jovens no âmbito da extensão e isso precisaria ser compreendido e tratado como conteúdo metodológico desse programa. "O Centro na Baixada sinalizava a possibilidade de deslumbrar novos cenários nesse território" (Formação, 2012, p. 20).

> A metodologia permite aos estudantes que se envolvam com outras atividades, por exemplo: jovens estudantes serem monitores em salas de EJA, em Telecentros, em atividades de leitura, arte e esportes; desenvolverem práticas educativas como campanhas e palestras sobre as áreas de produção, saúde, saneamento e ecologia; realizarem estágios em Programas de Saúde da Família; realizarem pesquisas sobre potencial produtivo da região e sobre as diferentes áreas de seus cursos profissionalizantes (Formação, 2012, p. 20).

Um Centro de Ensino Médio Integrado com tantas intersecções e articulações junto com uma equipe de professores preparados e preparando-se permanentemente pressupõe uma equipe de dirigentes conhecedores do projeto educativo desse modelo de escola e com conhecimentos de suas funções tanto do ponto de vista administrativo como financeiro e pedagógico.

> Na concepção que elaboramos, a gestão administrativa pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual o processo administrativo é também, necessariamente, pedagógico; o pessoal administrativo exerce também papel educativo no funcionamento da escola; o exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.
>
> No novo processo de gestão financeira, ressaltam-se as seguintes dimensões: a gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público; a gestão define a prática eficaz e eficiente de uso dos recursos; a gestão, realizada com transparência, requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a comunidade.
>
> Na gestão pedagógica: a ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com o conteúdo das disciplinas e das atividades curriculares e extracurriculares; a aprendizagem significativa é concebida como resultado de ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola e na cidade; o processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas que possam induzir a revisão de concepções, conceitos, condutas e prioridades (Cabral; Rosar; Vasconcelos, 2010, p. 25).

Essas competências requereram também como em relação aos demais sujeitos dessa história um processo de formação continuada mediante programas de formação de dirigentes do CEMP.

3. Para além do aparente – alguns apontamentos finais

As escolas pontos de desenvolvimento territorial conhecidas como CEMP – Centro de Ensino Médio e Educação Profissional surgem no início do século XXI, em um momento (Cabral; Rosar, 2004) em que ainda apenas metade dos municípios maranhenses ofertavam o ensino médio. É importante lembrar que apenas em 1996, com o Fundef e em 2007, com o Fundeb etapas da educação básica como Ensino Fundamental e Ensino Médio foram universalizadas, mediante a indução do mecanismo que garantiu recurso da educação para o ente federativo mediante matrículas realizadas. Quanto mais matrículas, mas recursos.

Nesse cenário, da experiência na Baixada Maranhense, os municípios não apenas estavam abrindo escolas, mas elas tinham um projeto educativo diferente, contextualizado e que produzia impactos direto no desenvolvimento local. Os cursos de agroecologia retomaram a cultura do cultivo, os desenhos de circuito, demonstravam na prática as possibilidades; as incubadoras apoiavam resilientemente as experiências de empreendedorismo da juventude nos circuitos criados e induzia a reflexão sobre as potencialidades existentes no lugar onde os jovens estudantes viviam. A ideia era que em todos os territórios existiam e existem abundâncias, mesmo que se veja predominantemente a escassez.

Quando essas escolas são estadualizadas, por conta das matrículas do ensino médio, o projeto educativo é substituído pelo que era adotado pela rede estadual. Contudo, as ideias do projeto educativo já tinham se espraiado por outras escolas no país e fora dele, mesmo que apenas fragmentos.

Em 2018, Formação (Centro de Apoio à Educação Básica) e Formação Faculdade Integrada decidiram abrir duas escolas ponto de desenvolvimento territorial, como escola de aplicação do Curso de Pedagogia da Formação Faculdade Integrada, retomando a concepção pensada em 2004, com o olhar sempre contextualizado e alinhado com as conjunturas, as revoluções na economia que afetam todos os lugares do planeta e a geopolítica. Uma escola foi criada na Baixada Maranhense, em uma área de floresta de babaçu e outra, na Zona Rural de São Luís.

Dessa forma, o projeto educativo como foi concebido originalmente continuou a ser implementado.

Referências

AVALIAÇÃO e Planejamento dos CEMP. **Formação**, São Luís, 2008. Disponível em: http://www.formacao.org.br/teleformacao/CEMP_textos2.php?id=13. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 35, de 05 de novembro de 2003.** Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2004b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC, 2005a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005.** Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 38, de 07 de julho de 2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F. Construindo com os jovens um novo ensino médio e educação profissional na região dos lagos - Baixada Maranhense. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, São Luís, n. 1, p. 153-171, 2005a.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F. (org.). **Ensino médio e educação profissional no Maranhão**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F.(org.). **Projeto Jovem Cidadão**. São Luís: Central dos Livros, 2005b.

CABRAL, M. R. M.; ROSAR, M. F. F.; ROSAR, O. O.; VASCONCELOS, P. S. **Trabalhadores e trabalhadoras no TR Campos e Lagos na região da Baixada Maranhense:** condições de vida e de trabalho / Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT/MA, Colegiado Territorial do Território dos Campos e Lagos. São Luís: Instituto Formação, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). **Parecer nº 45/1972, de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. Relator: Pe. José Vieira de Vasconcelos. Rio de Janeiro: CFE, 1972.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2009**. São Luís: Formação, 2009.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2012**. São Luís: Formação, 2012.

FORMAÇÃO. **Relatório social 2013**. São Luís: Formação, 2013.

PEREIRA, Bianka. **Relatório do Portal da Educação da Baixada**. Palmeirândia: Portal da Educação da Baixada, 2012.

VASCONCELOS, Lídia Fernanda da Silva. **Relatório de Pesquisa do CEMP**. São Luís: Instituto Formação, 2012.

O complexo da arte na formação dos estudantes das escolas estaduais de educação profissional do Ceará: um estudo ontomaterialista

Webster Guerreiro Belmino
Henrique Tahan Novaes

1 Introdução: "Nos deram espelhos e vimos um mundo doente[1]"

A sociabilidade do capital, desde os seus primórdios até a contemporaneidade, entre os seus muitos meandros, tem se movimentado por meio de uma refinaria de ilusões. Nos mais diversos complexos sociais, utiliza-se de instrumentos que geram expectativas positivas que nunca se cumprem, tornando-se um mecanismo eficiente para manter o gênero humano em uma espera vã.

Mas, para início de conversa, de que humano é que estamos falando? Essa pergunta não tem a pretensão de compor uma retórica de cunho academicista. Aliás, os conceitos e temas estudados, que estarão dispostos ao longo deste relato, fruto da pesquisa realizada durante a realização

[1] ÍNDIOS. Intérprete: Legião Urbana. Compositores: Renato Russo. *In*: DOIS. Intérprete: Legião Urbana. Rio de Janeiro: EMI Records Brasil Ltda, 1986. 1 CD, faixa 12.

https://doi.org/10.36311/2026.978-65-5954-680-0.p361-386

do estágio pós-doutoral, na linha 4 – Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), ancoram-se na ontometodologia marxista de análise da realidade social, o que implica a necessária busca pela essência do que se costuma abordar de modo aparente (Tonet, 2016).

Na esteira de grandes estudiosos que nos elucidaram os aspectos reais da vida humana em sua historicidade material, como Marx e Lukács, é possível compreender a natureza fundante do ser social: o trabalho. A história da humanidade pode ser considerada a partir de três pressupostos: I) para fazer história, o homem precisa viver. Assim, a primeira condição é a busca pela satisfação das necessidades essenciais da humanidade; II) após satisfazê-las, o homem cria outras necessidades, e também busca respostas para elas; III) no desenvolvimento histórico, o homem relaciona-se e procria, de modo que constitui uma relação social primeira: a família. Com isso, novas necessidades emergem, não mais restritas ao indivíduo, mas abrangendo a família, as classes sociais em formação, as nações e outros agrupamentos humanos (Marx *apud* Paulo Netto, 2012, p. 138-139).

Essa condição material em que são elaboradas as formas de produção, executadas a partir da força de trabalho, carrega nuances que precisam ser compreendidas se objetivamos, de fato, entender mais precisamente a realidade que nos cerca.

Retomando o pensamento marxiano, o húngaro György Lukács (2013) defende a tese de que o trabalho é o complexo fundante do ser social, e mantém, com os demais complexos sociais (educação, direito, religião, arte etc.), uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa.

Um complexo de complexos forma o ser humano. Isso não implica a composição de hierarquias ou sobreposições. Diante da complexidade da realidade, estabelecem-se interfaces de um sistema operacional multifuncional – para utilizar uma expressão da tecnologia contemporânea, tão sedutora aos ditos racionalistas. Compreender o trabalho como fundante

do ser social é basilar para o entendimento do meio educacional, em particular, daquele sobre o qual nos debruçamos neste estudo.

A educação tem sido, ao longo da existência humana, o complexo social responsável por conservar o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, reproduzindo saberes às novas gerações. Essa ação se dá no aspecto amplo, ou seja, nas atividades do cotidiano, como, por exemplo, no ato de cozinhar; e no aspecto restrito, sendo a escolarização institucionalizada a sua maior expressão.

O surgimento das classes sociais, especialmente com a divisão social do trabalho, em que uma classe consegue acumular o produto das demais, acabou gerando o ócio, permitindo que indivíduos que integrassem a classe economicamente dominante tivessem condição de dedicar parte de seu tempo a atividades que não se resumissem à manutenção da própria existência propriamente dita. É nesse espaço/tempo que a educação restrita surge, separando dicotomicamente os sujeitos (Santos, 2020).

O desenvolvimento das forças produtivas e as mudanças no modo de produção da sobrevivência humana ao longo dos séculos criaram – ressaltando que isso não ocorreu de maneira linear, muito menos em etapas rígidas – as condições para a consolidação do capitalismo como sistema econômico e social. É nele que, de forma sistematizada e aprofundada, emerge a educação profissional escolarizada, um mecanismo de formação da mão de obra para atender às demandas contemporâneas do sistema do capital.

No capitalismo, a educação escolarizada, por meio de seus organismos gerenciadores – os governos –, ocupa um lugar central no processo de formação e, consequentemente, no controle das gerações humanas. Isso se reflete no acesso ao conhecimento histórico produzido e acumulado ao longo dos séculos, ou seja, ao que de mais significativo e valioso a humanidade construiu em seu percurso. Na panaceia social, da incontrolabilidade da exploração do capital e seus reflexos na vida cotidiana, a educação escolar é alimentada por outros complexos sociais que instrumentalizam o sujeito escolarizado a seguir padrões de comportamentos sociais, ou, em sua expressão romantizada, a formar cidadãos.

No Brasil, a educação profissional formal, ofertada pelo poder público, passou a ser mais sistematicamente estruturada como política pública com o Decreto n. 7.566, assinado em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, o qual criou as Escolas de Aprendizes Artífices (Brasil, [1909]). A partir desse marco, diversas iniciativas e reformulações foram realizadas ao longo do século XX no âmbito da educação profissional. Em 2008, o Ceará implementou, em sua rede estadual de educação, as escolas profissionais, ofertando o ensino profissionalizante integrado ao propedêutico e em tempo integral. As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), no ano de 2024, totalizaram 132 unidades, com 61.434 estudantes matriculados.

No multifacetado currículo das EEEPs, temos o componente da arte integrando os processos formativos dos alunos. A arte, enquanto parte das objetivações superiores (Santos, 2020), vai se entrelaçar com os demais complexos na constituição do solo sobre o qual se ergue o ser social, em dimensões e composições diversas, com acessos desiguais, conforme as condições históricas e sociais.

Com base nesse contexto brevemente exposto, a pesquisa concentrou seus esforços na compreensão do papel da arte na perspectiva formativa dos estudantes das EEEPs. Seu objetivo geral foi delimitar os princípios, ações e resultados da formação dos estudantes das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará no campo da arte. Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) categorizar como os conceitos de formação humana, estética e arte são organizados na política e currículo das EEEPs; b) analisar a legislação educacional e as orientações pedagógicas e curriculares das EEEPs em sua interseção com a arte; e c) levantar dados primários acerca de orçamento, profissionais, cursos e componentes curriculares que delimitam o objeto arte nas escolas.

O método do marxismo clássico pressupõe o entendimento da historicidade humana na centralidade do trabalho, evidenciando a totalidade, a singularidade e a particularidade dos objetos, num trajeto analítico que parte do mais complexo para o mais simples. A etapa de executar o caminho de volta aproxima o objeto de uma compreensão mais fiel do real, tendo em mãos os enriquecimentos já acumulados desde o ponto de partida.

Cientes desse desafio, pautamo-nos também no método ontomaterialista, porquanto ele é o único que pode, verdadeiramente, problematizar o objeto em questão: a formação em arte dos estudantes da rede estadual das escolas profissionais cearenses.

Problematizar, sim; responder, não. E o que fazem os pesquisadores se não podem oferecer respostas (definitivas) após longos períodos de investigação? Talvez uma reflexão suficiente, mas não completa acerca dessa questão, seja esta: eles aproximam ou distanciam as possíveis respostas sobre o objeto. O rótulo de verdade acabada, ou do relativismo gnosiológico, não cabe ao Materialismo Histórico e Dialético.

A concretude da existência e seu caminhar histórico se fazem presentes no objeto. Ele está em movimento. Mesmo quando recortamos o período a ser estudado, o próprio caminhar da história modifica-o continuamente, assim como aos sujeitos históricos que com ele se entrelaçam.

2 "O caos é uma ordem por decifrar[2]": a sociabilidade do capital não suplanta a essência do complexo de complexos

O direito, assim como várias formas legislativas, as questões ambientais, o corpo do ideário religioso, as regras sociais de convivência, os saberes basilares da economia privada e comercial, os elementos de higienização corporal, os desafios da velhice, a movimentação do trânsito, dentre outros, são apenas alguns exemplos daquilo que a escola contemporânea assume como tarefa de adestramento dos sujeitos. De forma conjunta, a ciência é incorporada ao fazer educacional em suas mais diversas dimensões e formatos, com o intuito de tornar o humano, em sua vivência com o meio, em um ser operacional.

Se os diversos complexos coadunam no universo escolar, com a arte não seria diferente. Antes de discutirmos sobre a interseção entre arte e educação no campo escolar, cabe aqui uma breve, mas elucidativa reflexão sobre o complexo da arte na historicidade humana.

[2] SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

> [...] a gênese histórica da arte, tomando como referência o seu produtor, bem como o referencial da recepção artística, precisa ser tratada no marco da história dos cinco sentidos humanos, que é, por sua vez, o marco da história universal da humanidade. E o desenvolvimento desses sentidos, inclusive seu refinamento e diferenciação, como escreve Lukács (1966), dependente completamente do trabalho. Por mais inconsciente que seja esteticamente esse desenvolvimento é, a certa altura, pressuposto para o início da atividade artística, que somente pode ocorrer de forma tardia em relação ao trabalho, conforme demonstrado através da influência do ritmo (Santos, 2014, p. 109).

A arte não funda o ser humano, mas, na materialidade histórica da humanidade, ela é um dos complexos indissociáveis de sua composição, enquanto singularidade de seu sujeito social.

> A arte é, em todas as suas fases, um fenômeno social, tendo como objeto e fundamento a existência social dos homens e mulheres. O complexo artístico, portanto, tem o caráter de comprovar a imanência humana, visto que carrega em sua realização o ato de registrar a autoconsciência da humanidade (Santos, 2014, p 109).

Se a educação escolar carrega o intuito de fornecer instrumentos para que as novas gerações se adequem às necessidades primeiras da existência social controlada, o entendimento e a apreciação da arte, considerando sua amplitude na sociedade, não fugiria dos tentáculos dos bancos escolares. Os fenômenos sociais precisam ser reproduzidos e enquadrados na escola, garantindo sua continuidade sob a lógica do capital na formação humana.

Partimos da perspectiva de que a educação, em sentido escolar, possibilita ao ser humano se apropriar do conhecimento científico produzido ao longo da história, elevando-o a um concreto pensado. Ao retornar ao cotidiano, esse sujeito é capaz de modificá-lo, de modo a construir relações mais significativas no campo da existência. Nas palavras de Marx (1982), "elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média". Mas a educação não tem a condição de mudar a estrutura social.

Para as massas dos trabalhadores, a escola jamais atendeu aos princípios de uma educação que primasse por uma qualidade educacional a fim de

elevar a condição humana. A escola, numa sociedade capitalista, não possui essa finalidade. Mesmo aquelas frequentadas pelos donos dos meios produtivos têm como intuito instrumentalizar para a liderança, o controle, a organização produtiva, a ociosidade discursiva, a erudição vazia, entre diversas outras demandas de controle da burguesia sobre o conjunto de classe.

O capitalismo constrói uma educação particular com finalidade específica. Ela vem para atender à manutenção dos processos produtivos em curso, gerando acúmulo de capital através da exploração da força de trabalho. O interesse dessa classe de educação não é, nem poderá ser, no capitalismo, a expansão da psique humana, muito menos a emancipação dos sujeitos. A sociedade funciona para produzir, para circular e para consumir mercadorias.

O complexo da educação e o complexo da arte são incapazes de operar uma emancipação humana, pois eles não fundaram o ser social humano. O trabalho é o complexo social fundante. Sujeitos emancipados não são explorados em sua força de trabalho, para dizer o mínimo. Imagine, na perspectiva de uma grande abstração desligada da realidade material da vida, que um filho da classe trabalhadora frequente uma escola ou produza arte no nível mais "elevado" das condições: currículo estruturado em potência e harmonia para a produção de saberes, condições de tempo e espaço perfeitos para reflexão, nenhum tipo de preocupação com o mundo exterior à escola/ateliê. Esse mesmo sujeito idealizado, ao terminar sua formação, se insere no mundo real, onde sua força de trabalho será comprada e explorada pelos donos dos meios de produção. Ah, e se ele for o que explora? Sua vida cotidiana será também pautada por um processo de extração dos demais. Em síntese, sem diminuir a importância da luta e da defesa da elevação dos complexos sociais, dentre eles, o da arte e o da educação, o que chamamos de emancipação só poderá ocorrer mediante a radical transformação do complexo fundante.

Marx e Engels, em cuja filosofia se fundamenta a ciência materialista, não eram sujeitos emancipados, tampouco seres alienígenas, alheios ao cotidiano da vida humana na Terra. Sua condição financeira, embora distintas, não altera esse fato: eles estavam imersos na realidade concreta das relações sociais.

É diante desse contexto que precisamos refletir sobre os elementos que constituem o que se convencionou chamar de arte-educação. Os do-

cumentos que compõem esse campo educacional e político costumam colocar, em seus princípios, objetivos e finalidades, que esse campo didático proporciona a emancipação e o pleno desenvolvimento de uma catarse e autonomia estética em todas as dimensões artísticas. Existe um dito popular que afirma: no papel cabe tudo. O movimento idealista, fundamentado na visão racionalista de Descartes e Newton, opera num deslocamento da realidade, ainda que se manifeste retoricamente. A razão desse fenômeno já foi exposta nessa comunicação e fundamentada nos autores clássicos da análise ontológica do ser social. O que está expresso nos papéis legais da educação na vertente da arte-educação não é realizável, nem nos processos (estrutura de escolas, materiais didáticos, currículos, formação de professores, dentre outros), nem na finalidade (sujeito emancipado).

É necessário ressaltar que, ao elencar esses princípios fundamentais para compreender os limites da educação e da arte-educação, não nos colocamos numa trincheira oposta. Ao contrário, buscamos aprofundar as questões aqui abordadas. Nesse sentido, sem prejuízo aos estudos de outros teóricos, sugerimos a obra *Arte-Educação e Formação Humana*, do professor Deribaldo Santos (2020), como uma referência relevante.

No limite que a realidade nos impõe, a luta por espaços educativos que ampliem o acesso de estudantes a uma melhor formação, que inclua o contato com o objeto artístico e a produção da arte, é e sempre será uma dimensão do fazer educacional comprometido com as classes populares. E é nesse campo que seguiremos com as análises realizadas em consonância com os objetivos explicitados neste estudo em relação à arte na formação dos estudantes nas EEEPs.

3 "O QUE O MUNDO EXIGIA DE GENTE POBRE, ELES CUMPRIAM ATÉ O PONTO EXTREMO[3]": ORIENTAÇÃO POLÍTICA E CURRICULAR DA ARTE NAS EEEPs.

No ano de 2008, na gestão do então governador Cid Ferreira Gomes, foi iniciado, no Ceará, o projeto de implantação das Escolas Estaduais de

[3] KAFKA, Franz. **Metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

Educação Profissional, com funcionamento em tempo integral. Essas escolas que integram, em sua matriz curricular, o ensino profissionalizante e o propedêutico, estavam entres as principais políticas públicas educacionais do Ceará.

Tabela 1 – Número de EEEP, municípios atendidos, cursos e matrículas de estudantes, de 2008 a 2024

ANO	EEEPs	MUNICÍPIOS	CURSOS	MATRÍCULAS
2008	25	20	4	4.181
2009	51	39	14	11.279
2010	59	42	20	18.677
2011	77	57	46	23.370
2012	92	71	51	28.715
2013	97	74	51	35.928
2014	106	82	53	39.765
2015	111	88	52	43.280
2016	115	90	53	47.112
2017	117	91	53	49.741
2018	119	92	52	52.134
2019	122	98	52	54.035
2020	122	98	52	55.409
2021	123	101	52	57.231
2022	131	107	54	57.268
2023	131	107	52	58.966
2024[4]	132	109	53	61.434
Progressão/2008-2024 (%)	528%	545%	1.325%	1.469,36%

Fonte: Elaboração própria, com base no Censo Escolar/Inep/SEDUC.

[4] Os dados da matrícula de 2024 foram solicitados diretamente à SEDUC, através da Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP). Eles estão alinhados com as informações obtidas na base do Censo Escolar (maio/2024), correspondente ao momento em que os dados são congelados para fundamentar a matrícula inicial. Nesse período, as escolas realizam ajustes, e os dados são migrados para a base do Censo Escolar. Utilizamos essa referência anualmente até a divulgação oficial dos dados do Censo, no início do ano seguinte.
Atualmente, existem 132 EEEPs, distribuídas espacialmente em 103 municípios. No entanto, o número de municípios atendidos chega a 109, devido a consórcios municipais em que as vagas ofertadas são compartilhadas entre 02 ou 03 municípios.

Entre os anos de 2008 até 2014, foram criadas 106 escolas profissionais. De 2015 a 2022, gestão do Governador Camilo Santana (atual Ministro da Educação), foram criadas 25 escolas, e na gestão (2023-2026) do atual Governador Elmano de Freitas, foi criada 1 escola. Desde a gestão Camilo Santana, o foco tem sido a criação de escolas em tempo integral não profissionalizantes.

Enquanto política pública educacional, as EEEPs se destacam no cenário cearense tanto pelo número de matrículas quanto pela visibilidade midiática, além dos resultados nos processos de avaliações externas de larga escala e, em particular, pelo protagonismo no cenário político, onde são apresentadas com uma retórica de ação assertiva do governo (Belmino, 2020).

3.1 "Pense, fale, compre, beba / Leia, vote, não se esqueça / Use, seja, ouça, diga / Não senhor, sim senhor"[5]: arte no currículo, legislação e orçamento das EEEPs

A legislação educacional é uma fonte de pesquisa que fornece, para esta investigação, uma condição substancial para inquirirmos as perguntas que cercam o nosso objeto. Esse movimento foi iniciado com uma busca para selecionarmos legislações que estivessem, de forma direta, circunscritas no universo da arte na formação dos estudantes nas EEEPs. Feita essa filtragem, foram selecionadas as seguintes legislações:

Quadro 1 – Legislação educacional no Ceará em referência à intersecção arte e EEEP, 2024

Órgão	Lei Nº	Data	Objetivo
Conselho Estadual de Educação	Resolução 411	25/01/2006	Fixa normas para o componente curricular Artes, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

[5] ADMIRÁVEL chip novo. Intérprete: Pitty. Compositores: Pitty. *In*: ADMIRÁVEL chip novo. Intérprete: Pitty. Rio de Janeiro: Estúdio Tambor, 2003. 1 CD, faixa 2.

Governo do Ceará/ SEDUC	16.025	30/05/2016	Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024).
Conselho Estadual de Educação	Resolução 485	15/07/2020	Altera dispositivos da Resolução nº 466, de 07 de fevereiro de 2018, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado do Ceará.
Governo do Ceará/ SEDUC	17.558	14/07/2021	Dispõe sobre a política de educação profissional articulada ao ensino médio no âmbito da rede pública de ensino do estado Ceará.
Governo do Ceará/ SEDUC	17.572	22/07/2021	Dispõe sobre o programa "CEARÁ EDUCA MAIS, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria (2024).

O Conselho Estadual de Educação publicou, em 2006, uma resolução específica para tratar sobre as normas regulamentadoras do ensino da Arte no Estado do Ceará (Ceará, [2006]). (Resolução n.º 411, de 25 de janeiro de 2006) . Destaca-se a seguinte parte da resolução:

> Art. 2º *Entende-se por ensino de Artes* as atividades que, a partir da sensibilização e criatividade em todas as suas formas, estimulem, provoquem, ensinem *e, sobretudo, conduzam os estudantes* para o conhecimento, os comportamentos éticos, a criatividade e a busca incessante do saber e do cumprimento de suas responsabilidades *na construção da verdadeira cidadania* (Ceará, [2006], grifos nossos).

A instrumentalização da arte como objeto finalístico do exercício da cidadania, ou seja, o ensino de arte nas escolas, segundo a resolução do Conselho Estadual de Educação do Ceará, deve ser um instrumento que, de forma efetiva, faça o estudante se enquadrar no escopo da ordem social do capital.

Nas considerações que fundamentam a resolução, apontamos dois itens:

> I – as aulas, na disciplina Artes, não se destinam a formar artistas e, sim, a dar oportunidade a todos, sem exclusão, de terem contato com a beleza, na natureza e nas obras de arte, para o desenvolvimento harmonioso de sua sensibilidade;
>
> VI – por tudo isso, arte-educação é a própria essência do ato de ensinar e, sobretudo, de educar. (Ceará, [2006], grifos nossos).

Percebe-se que a arte é tratada como elemento redentor do sujeito escolarizado, e, dentro das perspectivas funcionais de educação estética, esse papel é reflexivamente desnudado por Santos (2020).

No ano de 2016, em cumprimento à obrigatoriedade da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a Assembleia Legislativa do Ceará aprovou e o Governo do Estado sancionou o Plano Estadual de Educação, com vigência de 2016 a 2024.

Nessa legislação estadual, que em grande parte reproduz a legislação nacional, destacam-se, especialmente por meio das metas, os trechos dedicados à arte. Antes de prosseguirmos com esses destaques, é relevante ressaltar que, em alguns momentos, o termo *cultura* aparece no sentido de *artes*. Aliás, vale enfatizar que o conceito de cultura, para além de sua definição etnográfica, é frequentemente utilizado para se referir à arte, à hierarquização de saberes, entre outros significados.

> 7.33. *assegurar, progressivamente, a todas as escolas públicas de educação básica o acesso* à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, *a bens culturais e artísticos* e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência e uma alimentação especial para os portadores de patogenias alimentares [...].
>
> 7.46. *incluir, no ensino das práticas artísticas* na educação básica, conteúdo que considere a diversidade étnico-cultural do Ceará, valorizando as matrizes de *formação de nosso povo* [...].

> 7.51. garantir a implementação da *oferta da disciplina de artes em todas as séries da educação básica*, que deverá ser ministrada por profissionais habilitados considerando-se a formação específica dos professores nos componentes de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, garantindo-se a realização de concurso público para tanto (Ceará, 2016, grifos nossos).

As estratégias aqui destacadas são todas da Meta 07, que trata sobre o fomento à "qualidade" da educação através do desempenho de proficiência nas avaliações externas em larga escala, como SPAECE, ENEM e SAEB.

No item 7.33, há um aspecto assertivo a ser mencionado: a mesma estratégia que, pelo imperativo da lei, se propõe a assegurar a todas as escolas condições básicas de funcionamento (eletricidade, água, esgotamento sanitário etc.), também inclui o acesso a bens culturais e artísticos. Apesar de termos aprendido com Drummond que "os lírios não nascem das leis", é alentador perceber essa equiparação entre condições básicas e o espaço da arte. No entanto, os próprios indicadores do Censo Escolar revelam que, em 2024, oito anos após a promulgação da legislação, nem todas as escolas têm acesso ao básico.

Os outros dois itens vão estar relacionados a uma análise que será exposta mais adiante neste relatório, que tratará de forma mais direta sobre a composição curricular das artes nas EEEPs. Um destaque que precisamos mencionar é que a estratégia 7.51 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta da disciplina de artes em todas as séries da educação básica. No recorte das EEEPs, até o ano de 2024, isso não foi cumprido, denotando a existência de ilegalidade, uma vez que, pelos meios legais, o plano estadual é bastante claro.

Com relação à Resolução nº 485 do Conselho Estadual de Educação (Ceará, [2020]), que revisa uma normativa para regulamentar a Educação Profissional no Ceará, não há qualquer menção ao aspecto formativo em arte dos estudantes, seja nos fundamentos, seja no componente curricular. Entre os espaços obrigatórios, a resolução determina a existência de biblioteca, porém, sem referência à necessidade de um acervo literário, muito menos à promoção de atividades artístico-culturais. Ressaltamos, contudo,

que há uma exigência quanto à obrigatoriedade de um acervo de livros alinhado ao perfil estabelecido no Plano de Curso.

A Lei nº 17.558 (Ceará, [2021a]), que dispõe sobre a política de educação profissional articulada ao ensino médio no âmbito da rede pública de ensino do estado Ceará, não menciona a palavra arte nenhuma vez em seu corpo textual. A política, definida por essa Lei, que legalmente direciona as futuras ações, organizando os aspectos que constituem a educação profissional emanada pelo Governo do Estado, não traz para seu contexto os aspectos que devem postular a formação na arte.

> **Art. 1.º** Esta Lei dispõe sobre a Política de Educação Profissional articulada ao ensino médio, no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, *objetivando garantir aos alunos a aquisição, conjugada ao ensino regular, de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção e atuação no mercado trabalho e na vida em sociedade* (Ceará, [2021a], grifos nossos).

O objetivo geral da Educação Profissional não expressa, nem mesmo retoricamente, a formação integral, muito menos pressupõe qualquer aspecto da arte nessa dimensão. O parágrafo único que se segue estabelece dez objetivos específicos, detalhando o objetivo geral, e em nenhum deles existe a menção à arte.

Ainda no ano de 2021, um ano muito movimentado na política cearense – sendo o segundo ano da pandemia da Covid-19 e o que antecedeu as eleições gerais de 2022 –, o então governador Camilo Santana realizou uma série de eventos públicos para divulgar as ações do governo. Entre esses atos, destaca-se a aprovação da Lei nº 17.572, que instituiu o programa "Ceará Educa Mais", um conjunto de medidas voltadas à política educacional do estado. A legislação prevê oito eixos e 25 ações, porém, em nenhum momento menciona a palavra "arte", seja no contexto geral, seja no âmbito específico da educação profissional (Ceará, [2021c], [2021d]).

A análise expositiva realizada presentemente não exclui a possibilidade de outras legislações pertinentes. Toda seleção feita em uma pesquisa carrega um caráter arbitrário, definido a partir de determinados parâme-

tros. Tendo esse cuidado como princípio orientador, inferimos que, entre as legislações estudadas, a arte ocupa pouco ou nenhum espaço nos dispositivos legais da educação, e, possivelmente, também no cotidiano escolar. Dando continuidade à investigação do objeto, passaremos agora à análise dos componentes curriculares em si.

As diretrizes curriculares das Escolas Estaduais de Educação Profissional estão inseridas no contexto da política educacional. É no currículo que, em tese, deve se materializar o aspecto filosófico e legal estabelecido no âmbito geral do que se postula para formação dos sujeitos.

No caso específico deste objeto de estudo, a narrativa oficial sobre as EEEPs pressupõe uma formação integral do sujeito, apontando para a inovação do modelo curricular e estampando a publicidade e retórica daqueles que ocupam os cargos de dirigentes do governo e da educação. A arte, nessa narrativa, sempre ocupa um espaço que eles afirmam ser de fundamental importância para as práticas de formação dos jovens.

Aqueles que já tiveram a oportunidade de participar de algum tipo de evento da educação, um simpósio, encontro de gestores, inauguração de escola, abertura de feiras, dentre outros, devem ter percebido que o primeiro momento é sempre uma apresentação artística produzida em uma escola. Uma dança, um esquete teatral, uma aluna cantando o hino, um coral, um grupo de instrumentistas etc. Sempre uma abertura artística para acolher os presentes e, em seguida, a abertura formal, com os discursos das autoridades constituídas.

Essa configuração estrutural constrói um discurso de que a arte se faz presente no cotidiano escolar e de que aquele é o momento ideal para expor os talentos que pululam nas escolas. Cabem aqui algumas perguntas sobre o processo que culminou na apresentação artística: o tempo de preparo e os ensaios de professores e estudantes foram contemplados no currículo escolar? As condições materiais de figurino, instrumentos e outros foram supridas pelo poder público? De uma série de questões que poderíamos levantar, parece-nos que estas duas são centrais: tempo curricular assegurado e orçamento financeiro. Iniciemos pelo currículo escolar.

As EEEPs, com o funcionamento em tempo integral, constituem-se com 09 h/a diárias, sendo 45 h/a semanais durante 200 dias letivos (40 semanas, no mínimo), totalizando 1.800 h/a por ano. Ao final de 03 anos, o estudante cumpre 5.400 horas, sendo isso expresso em seu diploma de nível técnico. Essa carga horária total é composta por três grandes áreas curriculares: formação geral (área propedêutica), formação profissional (parte técnica específica do curso) e parte diversificada (formação para cidadania, mundo do trabalho, projeto de vida, empreendedorismo, projetos interdisciplinares etc.).

No ano de 2024, período temporal de estudo de nosso objeto, a distribuição do tempo curricular obedecia à lei nº 13.415/2017 – do "Novo Ensino Médio" – e a disciplina de artes contava com 40 h/a em uma das séries das EEEPs, geralmente o 1º ano.

> A Formação Geral Básica inclui uma carga horária comum a todos os cursos, totalizando 2.160 horas/aula distribuídas entre as 12 (doze) disciplinas da BNCC, dentre elas a disciplina de arte. A adaptação na carga horária da formação geral (anteriormente 2.620 horas) atende às exigências do NEM, Lei n.º 13.415/2017. Conforme o § 5º do Artigo 3º dessa lei, estabelece-se um limite de 1.800 horas para a BNCC, equivalente a 2.160 horas/aula. É fundamental destacar que a carga horária total destinada à disciplina de Arte no EM é de 40 horas (Lira, 2024, p. 107).

As 40 horas/aula (cada uma com 50 minutos) destinadas ao componente curricular de arte representam 33,33 horas de relógio. Esse era o tempo total que um estudante de EEEP tinha em sua formação de 03 anos de ensino médio técnico profissional. Isso considerando que nenhuma hora seria destinada a provas, evento escolar ou sofreria falta de professor, ou seja, em condições ideais e perfeitas. Já é evidente o espaço formal que a arte ocupa na formação dos estudantes das EEEPs.

Pode ser que o aluno obtenha acesso ao estudo e ao fazer artístico em outro momento? No almoço, saindo de outra aula para ensaiar, por exemplo, após as aulas do dia, no final de semana? Pode sim. Mas não como projetado pelo desenho curricular oficial, e sim pela vontade/necessidade

de estudantes e professores, contrariando a legislação vigente. As apresentações artísticas tão celebradas pelas autoridades nos eventos da educação não foram pensadas/montadas/ensaiadas no tempo pedagógico da disciplina de arte. Elas foram feitas apesar do currículo oficial.

O aluno tem em seu currículo apenas 40 horas/aula em toda a sua formação, o que significa dizer que o professor também só é lotado em 40 horas para 03 anos do ensino médio. Dito de outra forma, um professor que possuir uma carga horária semanal de 40 horas nas EEEPs, terá uma lotação de 04 horas/aula semanais em arte, ou seja, 10% de sua carga horária total.

Segue-se um exemplo prático da lotação de um professor de artes na EEEP:

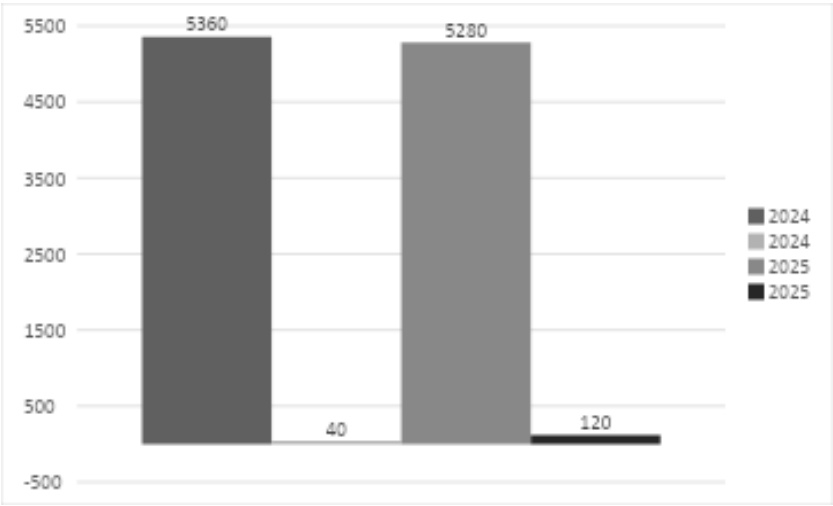
> Dentre as disciplinas da parte diversificada fui lotada em empreendedorismo, horário de estudo, Tecnologia Empresarial Socioeducacional, formação para a cidadania, projeto de vida e mundo do trabalho. Também tive a oportunidade de ser professora diretora de turma (PDT) (Lira, 2024, p. 28-29).

Nenhum dos componentes curriculares mencionados na lotação possui uma carga horária de 1 h/aula por semana. Empreendedorismo (2h/a), Horário de Estudo (3 a 4 h/a), Tese (eram 2 h/a, não existe mais como disciplina do currículo), Formação para cidadania, que integra o Projeto Professor Diretor de Turma, têm 4 h/a na lotação do professor. Em síntese, na EEEP, o professor de artes tem como menor atribuição justamente o ensino de artes.

No ano de 2024, durante a realização desta pesquisa, foi aprovada a Lei n. 14.945/2024 (Brasil, 2024), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e, consequentemente, reformou o Novo Ensino Médio. A mudança relevante para este recorte está na correção da carga horária da Formação Geral Básica, que havia sido reduzida para 1.800 horas e foi restabelecida para 2.400 horas. Com essa alteração, as redes escolares tiveram que adequar seus currículos para o ano letivo de 2025.

Nas EEEPs, como objeto específico deste estudo, passou a vigorar para os alunos ingressantes no ano de 2025 uma carga horária de artes total de 120 h/a, sendo que agora esse componente curricular está presente em todas as séries (1º, 2º e 3º ano) de todos os cursos. A mudança triplicou a carga horária de artes para os estudantes e, consequentemente, impactou a lotação dos professores, que passarão a ter 12 h/a aulas semanais dedicadas ao ensino de artes em um contrato de 40 h/a. No entanto, é importante analisar essa ampliação no contexto da carga horária total das EEEPs.

Gráfico 1 – Matriz curricular geral das 3 séries das EEEPs, 2024 e 2025



Fonte: Elaboração própria, com base no COEDP/SEDUC/CE (2024).

Assim como o compromisso metodológico ontomaterialista nos baliza para apresentarmos a mudança assertiva realizada na ampliação da carga horária de artes nas EEEPs, esse mesmo compromisso metodológico de análise do real nos impele ao movimento da totalidade, singularidade e particularidade, e, assim, aproximamos nossa análise do objeto. Dessa forma, mesmo com o aumento, a carga horária específica de artes (a partir de 2025, para os ingressantes) será de apenas 2,22% da carga horária total.

Outro aspecto relacionado ao exercício docente na arte relaciona-se ao que é determinado na composição dessa área do conhecimento no âmbito escolar. As Diretrizes Curriculares de Referência do Ceará (DRCR) (Ceará, [2021b]) determinam que as linguagens obrigatórias no componente curricular Arte para o Ensino Médio são: dança, música, teatro e artes visuais. No Ceará, nas Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), as licenciaturas e/ou bacharelados que abrangem artes são de uma linguagem específica, por exemplo, Licenciatura em Artes Visuais. Não existe (ainda bem) no âmbito das IESP uma formação generalista. Na contramão disso, os professores da rede das EEEPs são obrigados, por lei, a serem polivalentes. Valentes sabemos que eles são, para encarar essa dura realidade.

Vamos agora com outro passo. Se os professores de artes têm formação específica e precisam lecionar as quatro linguagens, será que todo professor deste componente curricular é formado na área? Expliquemos. Mesmo um professor formado em uma linguagem já enfrenta o desafio das outras linguagens, imagine se existirem professores sem essa formação mínima? O estudo de Lira (2024) realiza uma análise com 16 professores de EEEPs de Fortaleza. São 132 escolas, portanto, a referida pesquisa conseguiu contemplar 12,12% do total de escolas, uma boa amostra estatística para inferências sobre esse objeto.

> Cada participante foi questionado acerca de sua formação inicial, com o intuito de avaliar se a formação é adequada para que o docente possa ministrar a disciplina de arte no EM [...]. Para essa pergunta, recebemos as seguintes respostas: 3 (três) participantes possuíam formação em artes visuais, 6 (seis) em teatro, 3 (três) em música, 1 (um) estava em processo de formação como graduando em música. Não identificamos nenhum professor com formação em dança. Além disto, 3 (três) professores tinham formação em letras e ministravam aulas de arte no EM, o que está em desacordo com a legislação atual (Lira, 2024, p. 112).

Se 03, de um total de 16 professores entrevistados, não possuem formação em artes, isso corresponde a 18.75%. Embora não seja possível extrapolar diretamente esse percentual para o conjunto das EEEPs, é fato que há professores lotados na disciplina de Artes sem a formação exigida por

lei. É importante ressaltar que não existem dados públicos que permitam uma aferição precisa dessa realidade. Além disso, ao solicitarmos oficialmente essas informações, não obtivemos retorno específico até a conclusão desta pesquisa.

O estudo de Melo (2015) aponta que estudantes e professores, ao analisarem a prática do currículo da EEEP no cotidiano escolar, concordam que o tempo disponível para a Arte e o Esporte é pouco e insuficiente. Dado o caráter do estudo de Melo, existe a proposição de um plano de ação para "solucionar" a problemática encontrada, assim, a autora sugere a utilização de outros componentes curriculares para atividades e formação de arte, pelo professor específico e os demais.

No âmbito do componente curricular, a arte é ainda um fator decorativo, assim como as apresentações artísticas servem, na política governamental, como o entretenimento antes do início das atividades estabelecidas nos encontros. No diálogo com o objeto desta pesquisa, fomos levados a refletir sobre a existência, ou não, de cursos profissionais voltados para o campo da arte.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (Brasil, [2022]) regulamenta a oferta de cursos técnicos no âmbito de instituições públicas e/ou privadas. Os cursos são divididos em Eixos Tecnológicos, agrupados a partir de perfis profissionais e também da Classificação Brasileira de ocupações, dentre outros. São 13 eixos profissionais, sendo um deles voltado para atividades profissionais artísticas.

Quadro 2 – Cursos do Eixo Tecnológico, Produção Cultural e Design nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, 2024

Curso	EEEP	Município
Design de Interiores	Monsenhor Lopes Valdir de Castro	Marco
	Antônio Mota Filho	Tamboril
	Raimundo Saraiva Coelho	Juazeiro do Norte
	D.Creusa do Carmo Rocha	Fortaleza

Modelagem de Vestuário	Marvin	Fortaleza
Multimídia	Alda Façanha	Aquiraz
	Eusébio de Queiroz	Eusébio
	Rita Aguiar Barbosa	Itapipoca
	João Jacckson Lobo Guerra	Itatira
	Comendador Miguel Gurgel	Fortaleza
	Jaime Alencar de Oliveira	Fortaleza
	Leonel Brizola	Fortaleza
Produção de Áudio e Vídeo	Maria Violeta Arraes Gervaiseau	Crato
	Jaime Alencar de Oliveira	Fortaleza
Regência	Governador Virgilio Tavora	Crato
	Prof. José Osmar Plácido da Silva	Barro
	D.Creusa do Carmo Rocha	Fortaleza

Fonte: Elaboração própria, com base em COEDP/SEDUC (2024).

No ano de 2024, foram ofertados (Tabela 01) 53 cursos na rede das EEEPs. Destes, 5 cursos (9,43%) estão situados no campo da arte. Quando comparamos o componente curricular de arte com o currículo das EEEPs, percebemos que, no que se refere à proporcionalidade, este último tem menos representatividade.

Outro fator a ser destacado é que esses cursos estão distribuídos em 15 das 132 escolas e em 11 dos 109 municípios, sendo Fortaleza a cidade que concentra o maior número de cursos na área de artes, com a oferta de 5 cursos e a presença de 6 escolas.

Em relação ao plano orçamentário voltado para estabelecer condições de funcionalidade para a disciplina de arte dentro das EEEPs, é necessário relatar sobre as dificuldades em obter dados que pudessem aclarar melhor a situação. O Portal da Transparência, por exemplo, apresenta os elementos de despesa em agrupamentos, e não são estabelecidos níveis de detalhamentos que permitam acesso à informação clara, principalmente

para quem não é um especialista em contabilidade pública, ou seja, justamente a população a quem se direciona o referido portal.

Utilizamos, então, a ação de consulta por meio do mecanismo da ouvidoria, com um conjunto de perguntas, na tentativa de obter as respostas que o estudo do objeto propunha. No entanto, ao recebermos a resposta à principal questão que formulamos (Qual a despesa orçamentária realizada no ano de 2023 para assegurar o funcionamento da arte nas escolas profissionais?), tivemos uma grande frustração, pois a orientação fornecida foi para acessar o Portal, o qual, conforme os elementos já expostos, não nos oferece a resposta desejada.

Também perguntamos se houve orçamento destinado à aquisição de livros literários e instrumentos musicais para as EEEPs no ano de 2023. A resposta foi que não houve nenhuma aquisição nesse sentido. A escolha desses dois elementos (livros e instrumentos) para efetuar a pergunta considerou que estes são basilares aos processos artísticos, além de que outros materiais utilizados nas artes visuais (tintas, cartolinas, massa de modelar, lápis de cor, pincéis, etc.) ou no plano do teatro (tecidos para figurinos, gesso, papéis variados etc.) podem ser encontrados em outros elementos de despesa que envolvem o material de uso comum nas escolas, os quais não possuem finalidade artística.

Por fim, destacamos que, na rede pública cearense, desde 2016, existe o Festival Alunos Que Inspiram, promovido pela Seduc, para toda a rede estadual, incluindo as EEEPs. Estruturado na forma de competição, o Festival teve, em 2024, as seguintes linguagens artísticas: desenho à mão livre, pintura, fotografia, grafite, poema, cordel, quadrinhos, crônica, dança, música intérprete, banda cover, música autoral, banda autoral e documentário em curta-metragem.

O Festival ocorre em três etapas: escolar (seleciona o trabalho que representará a escola), regional (seleciona o trabalho que representará as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação e as Secretarias Regionais de Fortaleza) e estadual (premia os vencedores a nível estadual).

Conforme o regulamento e o Portal da Transparência, não foi encontrado nenhum recurso orçamentário para que as escolas pudessem desenvolver os projetos participantes das linguagens artísticas. Existem orçamentos destinadas à realização do evento a nível regional e estadual, mas não de fomento artístico.

4 Considerações finais: a eternização do efêmero!

Bourdokan (2002, p. 114) nos lembra de um ditado tuaregue: "Quando o machado entrou na floresta as árvores gritaram alegres: o cabo é um dos nossos". É uma boa metáfora para a educação escolar na sociabilidade capitalista. A relação existente entre a aparente retórica educacional e um machado poderia ser menos afiada.

Isso não implica o abandono da perspectiva de superação de tal fardo histórico. O caminho, talvez, seja aquele de continuar caminhando e conhecendo, cada vez mais, o solo sob o qual nossos pés tocam.

Mas não é na ilusão romantizada da educação que reside a possibilidade de efetivação de uma sociabilidade humana que não seja pautada na exploração. Parece-nos ser o contrário disso. É no encontro com os limites objetivos da tarefa educacional que reside o limiar com uma consciente ação de superação do atual complexo do trabalho.

Ao estudarmos a arte nas EEEPs, deparamo-nos com uma realidade oposta ao que é expresso nos documentos oficiais e na retórica de autoridades políticas e educacionais. No máximo, podemos estabelecer que a arte é o adorno da formação dita integral nessas escolas. Serve como entretenimento oficial e oficioso, mantendo, alegoricamente, os sujeitos em uma ordem educacional.

Nas EEEPs, o espaço do componente curricular da arte é irrisório; a legislação e a política educacional mal a citam; os professores de arte têm sua carga horária de trabalho preenchida majoritariamente por outros componentes curriculares; inexiste orçamento para subsidiar o fazer artístico, isso sem adentrarmos na impossibilidade de que sujeitos inseridos nesta

sociabilidade vivenciem o complexo artístico verdadeiramente. Mesmo na aparência, na superficialidade de uma educação fundamentada no capital, a arte não encontra espaço. O conceito propagado de arte-educação é tão palpável quanto o "país das maravilhas".

Marx e Engels (2005, p. 45), para utilizar uma passagem clássica do *Manifesto Comunista*, ao analisarem o modo de produção feudal em seu declínio e o início do que viria a ser o modo de produção capitalista, afirmaram: "tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado. No estágio atual do capitalismo, é perceptível uma busca por eternizar tudo o que é efêmero. Estabelece-se a ideia de que a política educacional pode redimir as mazelas, de que as leis têm a potência de proteger os direitos sociais, de que as instituições religiosas são fontes de fé ou de que a arte pode ser a chave para a libertação. Nada mais vão do que essas e outras crenças de que o mundo, assim como está, é imutável, eterno.

A inevitabilidade da história, feita por sujeitos históricos, em movimento permanente, desde o salto ontológico do ser biológico para o ser social até os dias atuais, mostra-se implacável. Isso não implica prever o futuro, apenas nos assegura o desmanche do presente.

Referências

BELMINO, Webster Guerreiro. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese_WEBSTER-GUERREIRO-BELMINO.pdf. Acesso em: 7 dez. 2024.

BOURDOUKAN, Georges. **Vozes do deserto**. São Paulo: Casa Amarela, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1909]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em: https://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.945/2024, de 31 de Julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 147, p. 5-6, 1 ago. 2024. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/08/2024&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=186. Acesso em: 10 jul. 2024.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025 de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza, CE: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: http://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16. Acesso em: 28 jun. 2024.

CEARÁ. **Lei n.º 17.558, de 14 de Julho de 2021.** Dispõe sobre a política de educação profissional articulada ao ensino médio no âmbito da rede pública de ensino do estado Ceará. Fortaleza, CE: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, [2021a]. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7490-lei-n-17-558-14-07-2021-d-o-14-07-21. Acesso em: 8 ago. 2024.

CEARÁ. **Lei n.º 17.572, 22 de julho de 2021.** Dispõe sobre o Programa "Ceará Educa Mais", consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, [2021d]. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2021/17572.htm. Acesso em: 2 abr. 2024.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução n.º 411, de 25 de janeiro de 2006**. Fixa normas para o componente curricular Artes, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação, [2006]. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0411-2006.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução n.º 485 de 15 de julho de 2020**. Altera dispositivos da Resolução n.º 466, de 07 de fevereiro de 2018, que regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza, CE: Conselho Estadual de Educação, [2020]. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-485.2020.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Ceará Educa Mais**. Fortaleza, CE: SEDUC, [2021c]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/ceara-educa-mais/. Acesso em: 2 abr. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento curricular referencial do Ceará:** ensino médio. Fortaleza, CE: SEDUC, [2021b]. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

LIRA, Elis Jordanna Ferreira. **A política de formação continuada dos professores de arte do ensino médio das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**. 2024. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113842. Acesso em: 2 nov. 2024.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo. 2005.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. *In*: MARX, Karl. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições Avante, 1982. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

MELO, Maria Alves de. **A proposta pedagógica das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1098. Acesso em: 22 mar. 2024.

PAULO NETTO, João (org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOS, D. **Arte-educação, estética e formação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS, D. Trabalho, cotidiano, estética e formação humana: orientações lukacsianas sobre as aproximações ao complexo artístico. *In*: SANTOS, D.; ARAÚJO, A.; COSTA, F. **Estética, cotidiano e formação humana em Georg Lukács:** um estudo sobre as questões preliminares e de princípio. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 93-110.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas. 2016.

Sobre as autoras e autores

Daniela da Rosa Curcio

Doutoranda em Educação na UNESP Marília. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (2004), licenciatura para graduados não licenciados em Arquitetura e Urbanismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2022), mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (2011). Desde 2012 é Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSul, no Curso Técnico de Edificações (forma integrada, forma integrada EJA-EPT e forma subsequente).

Débora Cristiane Cordeiro Teixeira Brito

Licenciada em Língua Inglesa (UFAC) e pós-graduada em EJA Integrada à Educação Profissional (IFAC). Assessora Pedagógica do Núcleo de Ensino Técnico e Profissionalizante do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Acre. E-mail: prof.deborabrito@gmail.com

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor Titular (aposentado) do PPGTE/UTFPR; coordenador do GETET/PPGTE; Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF).

Érica Alves do Couto

Licenciada em Matemática (UFAC). Especialista em EJA Integrada à Educação Profissional (IFAC) e Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (UFAC). Assessora Pedagógica do Núcleo de Ensino Técnico e Profissionalizante do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Acre. E-mail: prof.ericacouto@gmail.com.

George Amaral

Professor da rede pública estadual do Ceará, lotado na EEEP Raimundo Célio Rodrigues, Pacatuba-CE. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente faz estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Hemerson Moura

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGTE/UTFPR); professor de Sociologia e pesquisador do IFMA; integrante do GETET/PPGTE e do Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Educação (LEPTE/IFMA); bolsista de doutorado da FAPEMA.

Henrique Tahan Novaes

É Professor Livre Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp Marília. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação 2022 a maio de 2025. Pesquisa o Mundo do Trabalho Associado, as políticas educacionais neoliberais, as escolas de Movimentos Sociais e relação universidade-movimentos sociais.

Idelson Maciel Ferreira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA (Doutorado em Rede EDUCANORTE/Polo Belém), Mestre em Educação (UNIFAP), Especialista em Docência do Ensino Superior (CETE), Bacharel em Secretariado Executivo (UNIFAP), Licenciado em Sociologia (UNIFAP) e Professor de Ensino Técnico Profissionalizante da Rede estadual de educação do Governo do Estado do Amapá. E-mail: idelson.maciel@gmail.com.

Jessé Dantas de Souza

Licenciado em Educação Física (UNINORTE). Especialista em Educação Física Escolar (UNINORTE). Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Acre. Email: deeja@see.ac.gov.br

José Deribaldo Gomes dos Santos

É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). É coordenador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Coordena grupo de estudos sobre Ontologia do ser Social e Estética Marxista, assuntos vinculados ao pensamento do filósofo húngaro Georg Lukács. Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho e Educação e Estética Marxista. Atua, principalmente, no exame da Educação Profissional, na Formação de Professores e na relação entre Arte e Sociedade. Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE.

Lucas Barbosa Pelissari

Atualmente é Professor Doutor II (MS3.2) do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, atuando no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Tem experiência na área de Políticas Educacionais, pesquisando políticas de educação profissional e atuando nos seguintes temas específicos: interesses de classes e frações de classe na conformação de políticas educacionais; educação politécnica e pedagogias críticas; reformas educacionais no ensino médio e na educação profissional. É autor do livro ''Educação profissional e neodesenvolvimentismo: políticas públicas e contradições'' - Paco Editorial, 2019.

Maria Ciavatta

Doutora em Ciências Humanas (Educação-PUC-RJ). Pós-doutorado na Universitá di Bologna (1995-96) e na Università di Roma (2017); Professora Titular de Trabalho-Educação e Docente do PPg Educação da Universidade Federal Fluminense, Pesquisadora Senior do CNPq.

Maria Regina Martins Cabral

Doutora em Educação (USP), Diretora da Formação Faculdade Integrada, cofundadora e Presidente da organização Formação – Centro de Apoio à Educação Básica. Com a Professora Dra. Maria de Fatima Felix Rosar concebeu os centros da Baixada Maranhense (CEMP) como escolas pontos de desenvolvimento territorial.

Marise Ramos

Possui graduação em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1990), mestrado (1995) e doutorado (2001) pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2001). Pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal - UTAD (2012). É professora associada da Faculdade de Educação da UERJ e docente credenciada no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana dessa Universidade - PPFH/UERJ, sendo a atual vice-coordenadora

Michelangelo Torres

Professor da Faculdade de Educação da USP. Foi professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, doutor em Ciências Sociais pelo IFCH da Unicamp e pesquisador líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxista do IFRJ (GEPMARX-IFRJ). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Unicamp, na linha de pesquisa Educação e Trabalho.

Norma-Iracema de Barros Ferreira

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ. Graduada em Psicologia e em História pela Universidade Federal do Pará. Professora Associado IV da Universidade Federal do Amapá, vinculada ao Curso de Graduação em Pedagogia. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia/PGEDA (Doutorado em Rede EDUCANORTE/Polo Belém), e no Mestrado em Educação - PPGED/UNIFAP; membro do corpo docente do Curso de Especialização em Políticas Educacionais (CEPE/UNIFAP). E-mail:normairacemaunifap@gmail.com.

Webster Guerreiro Belmino

Pós-Doutor em Educação pela UNESP (Marília-SP). Doutor em Educação na Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo do Governo do Estado do Ceará. Tem atuação no ensino na educação básica e ensino superior nas áreas de História, Filosofia, Sociologia, Educação, Gestão, Avaliação, Ética, Estatística e Legislação Educacional. Experiência na área de gestão escolar e pesquisa na educação. Assessor Técnico na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, e-mail: prof.websterbelmino@gmail.com

William Kennedy do Amaral Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). E-mail: william.souza@ifro.edu.br

Xênia de Castro Barbosa

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br.

Sobre o livro

Catalogação na Publicação (CIP)
Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização
Laura Akie Saito Inafuko
CRB-8 9116
Ana Carolina Miguel Giometti

Capa e diagramação
Gláucio Rogério de Morais

Produção gráfica
Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Morais

Assessoria Técnica
Renato Geraldi

Oficina Universitária
Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato
16 x 23cm

Tipologia
Adobe Garamond Pro

2026

Analisar políticas públicas, como se propõe este livro, o quarto [e final] volume da coleção Educação Profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas, exige partir de uma concepção de Estado e sua relação histórica com o capital.

Em sociedades democráticas, a esfera da sociedade civil é o caldeirão das disputas ideológicas e é nela que demandas, reivindicações, formulações e proposições políticas de diferentes interesses dentro das classes e entre as classes são confrontadas e, como síntese, ascendem à esfera da sociedade política para se efetivarem ou não como políticas públicas, essas, por sua vez, uma nova síntese, dadas as disputas por hegemonia no interior da sociedade política.

A hegemonia do neoliberalismo no Brasil a partir dos anos de 1990 constitui-se como o discurso mais congruente com a etapa capitalista que se iniciou mundialmente a partir dos anos de 1970, de financeirização do capital (Paulani, 2006). As funções econômicas do Estado se exacerbaram em relação aos interesses do mercado e à sua plena liberdade. A Educação Profissional é objeto dessa inflexão, entrando na pauta contrarreformista permanentemente desde a redemocratização do país, com períodos históricos em que a correlação de forças entre classes e frações de classe se modificam relativamente, mas sem ameaçar os interesses do capital.

Esta obra, assim como toda a coletânea, tem a teoria e a prática com armas e o horizonte é a emancipação humana para a qual a educação, ainda que não determinante, é mediação essencial.

Marise Ramos

ISBN 978-65-5954-679-4