

EMBATES EM TORNO DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PÓS-GOLPE DE 2016: A RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº 01/2021 E O (NÃO) LUGAR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
FEVEREIRO/2026

EMBATES EM TORNO DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PÓS-GOLPE DE 2016: A RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº 01/2021 E O (NÃO) LUGAR DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

KLEVERSON GONÇALVES WILLIMA

Linha de Pesquisa 1: Educação, Cultura, Política
e Cidadania

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Políticas Sociais, do Centro de
Ciências do Homem, da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das
exigências para a obtenção do título de Mestre em
Políticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maldonado da Silva

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

FEVEREIRO/2026

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pelo autor.

W732

Willima, Kleverson Gonçalves.

Embates em torno das concepções de formação na Educação Profissional e Tecnológica no pós-golpe de 2016 : a Resolução CNE/CP nº 01/2021 e o (não) lugar da formação humana integral / Kleverson Gonçalves Willima. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2026.

185 f.

Bibliografia: 139 - 155.

Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2026.

Orientadora: Renata Maldonado da Silva.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Golpe de 2016. 4. Projetos Formativos. 5. Resolução CNE/CP nº 01/2021. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.


CDD - 361.61

Embates em torno das concepções de formação na Educação Profissional e Tecnológica no pós-golpe de 2016: a Resolução CNE/CP nº 01/2021 e o (não) lugar da formação humana integral


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovado em: 11/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALZIRA BATALHA ALCANTARA**
Data: 07/03/2026 13:38:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Alzira Batalha Alcântara
Doutorado em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação em Periferias –
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF)/Universidade do Estado do
Rio de Janeiro (UERJ)

Documento assinado digitalmente
 **DAYANE DA SILVA SANTOS ALTOÉ**
Data: 06/03/2026 16:46:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Dayane da Silva Santos Altoé
Doutorado em Políticas Sociais - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro (UENF)
Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* São João da Barra

Professor Doutor Matheus Rufino Castro
Doutorado em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Colégio Pedro II *campus* Duque de Caxias

Professora Doutora Renata Maldonado da Silva (**Orientadora**)
Doutorado em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Às minhas avós, Juraciara Willima e Maria Salvadora, e ao meu avô, Jorge Luiz,
que tanto me deram, me ensinaram e muito fizeram por mim.
Se não fosse por elas e por ele, eu não seria o homem que sou hoje.
Obrigado por tudo!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha querida amiga, coordenadora e orientadora, Giulia Carvalho Candido, pelo apoio, pela ajuda e por ter segurado a minha mão durante o processo seletivo do mestrado. Serei eternamente grato a você!

Na sequência, agradeço à minha amada orientadora do mestrado, Renata Maldonado, por todos os ensinamentos, os encontros, por todas as risadas, por todos os puxões de orelha e, acima de tudo, por ter estado sempre ao meu lado. Sem você, este trabalho jamais seria possível. *¡Mil gracias a ti!*

Como não poderia ser diferente, agradeço ao meu grupo de amigos e amigas do mestrado, em especial na figura do grupo “Friends do R.U.”, por todo o suporte nesses longos dois anos. A vocês, Jayson, Letícia, Aline, Márcia e Isabela, os meus mais sinceros agradecimentos!

Um especial agradecimento às minhas melhores amigas e aos meus melhores amigos, Alice Mayerhofer, Quezia Pagy, Maria Fernanda, Jayson Gomes e Vicente Vecce, por terem estado ao meu lado por todos esses anos, principalmente durante a fase do mestrado. Sem vocês, certamente eu não teria dado conta de todas as obrigações. Amo vocês!

Às minhas professoras e aos meus professores do mestrado, meus sinceros agradecimentos pela partilha de saberes e pela generosidade na condução das aulas e das discussões. Foi um momento muito importante para a minha formação.

À minha coordenadora, Joseane de Souza, agradeço pelo suporte, pelo apoio e por todos os conselhos dados ao longo desses dois anos de mestrado.

Agradeço ao meu queridíssimo amigo e membro da minha banca, Matheus Rufino Castro, por sempre estar ao meu lado, me apoiar e me fazer refletir sobre os mais diversos temas relacionados à Educação. Sua presença na minha vida é de extrema valia. Sou muito grato por tudo o que temos trocado/partilhado nesses três anos de convivência!

Às professoras Alzira Alcântara e Dayane Altoé, bem como ao professor Matheus Castro, membros da minha banca de defesa, meus mais sinceros agradecimentos pelos apontamentos feitos acerca do nosso trabalho. Suas contribuições nos ajudaram a melhorar ainda mais a dissertação. Gratidão!

À Laryssa Gonçalves e Paula Souza, minhas amigas de turmas anteriores do mestrado, agradeço pela parceria, pelo companheirismo e pelo apoio que vocês nos deram ao longo desses dois anos. Muito obrigado por tudo!

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa!

A todas e todos vocês, muito obrigado!

Se, no capitalismo, o trabalho forma e deforma, assumir a relação entre trabalho e formação implica, a meu ver, defender o trabalho como princípio educativo na sua existência contraditória de efetivar e desefetivar o ser humano. Sob essa ótica, formar para o trabalho pode ter um significado geral e outro mais específico. Em termos gerais, implica recuperar, por meio do processo formativo intencional, a ação humana criativa e criadora, o ser humano como agente de sua história e de seu fazer-se. Sem essa faceta, não há chance de colocar na agenda de luta projetos revolucionários. Isso significa, por exemplo, tratar o saber escolar como produções humanas, expressão de modos de viver e se tornar humano em um dado momento, expressão do conjunto de relações sociais que se estabelecem ao se produzir a vida, do conflito entre produzir e usufruir a riqueza humana materializado no patrimônio cultural. Apropriar-se desse saberem uma perspectiva histórico-crítica é, de alguma forma, desterrar essa história. De um modo mais específico, formar para o trabalho significa compreender o que e como produzimos nossa vida no capitalismo. Em outros termos, coloca-se a tarefa de criticar o trabalho na sua forma alienada, assim como identificar e se apropriar dos avanços que nele se materializam (Della Fonte, 2018, p. 16).

Embates em torno das concepções de formação na Educação Profissional e Tecnológica no pós-golpe de 2016: a Resolução CNE/CP nº 01/2021 e o (não) lugar da formação humana integral

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, constitui-se historicamente como um campo marcado por disputas em torno de diferentes concepções de formação. Inserida em um contexto de profundas desigualdades estruturais, a EPT tem sido tensionada entre projetos formativos de caráter emancipatório e propostas orientadas pela lógica do mercado. No cenário intensificado após o golpe de 2016, esta dissertação tem como objetivo analisar os embates em torno das concepções de formação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, que articula principalmente discussões do campo da Educação e da Sociologia do Trabalho. A investigação se justifica pela necessidade de desvelar as disputas político-pedagógicas que atravessam a formulação das políticas para a EPT e de compreender em que medida tais diretrizes expressam continuidades e rupturas em relação ao projeto de formação humana integral, omnilateral e politécnica historicamente construído no âmbito da Rede Federal. Adota-se uma abordagem qualitativa crítica, de base marxista, fundamentada na análise documental de políticas educacionais. O procedimento metodológico se apoia nas contribuições de Evangelista (2012) e Evangelista e Shiroma (2019), por meio da análise do contexto de formulação da política, dos ditos, dos silenciamentos e dos discursos implícitos no documento, articulados à literatura da área. O recorte temporal concentra-se no período pós-redemocratização, com ênfase nas contrarreformas educacionais intensificadas após 2016. Os resultados indicam que as DCNEPT se inscrevem em um contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, marcado pela centralidade no discurso das competências, pela reconfiguração do papel do Estado e pela subordinação da formação às demandas imediatas do mercado. A análise evidencia continuidades com as contrarreformas recentes, especialmente a do Ensino Médio e a BNCC, e rupturas em relação aos fundamentos da EPT consolidados a partir das Leis Orgânicas de 2008 e do Documento Base do Ensino Médio Integrado. Observa-se o esvaziamento de categorias centrais como trabalho como princípio educativo, formação humana integral e politecnia, além da ampliação de brechas para a flexibilização curricular e a mercantilização da educação. Conclui-se que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 representa uma inflexão regressiva na política de EPT, embora os embates analisados revelem que esse campo permanece em disputa, marcado por resistências em defesa de uma formação crítica e integrada.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Golpe de 2016; Projetos Formativos; Resolução CNE/CP nº 01/2021.

Conflicts over Professional and Technological Education formation definition in the Post-2016 Coup Period: Resolution CNE/CP No. 01/2021 and the (Non)Place of Integral Human Formation

Abstract

Professional and Technological Education (EPT) in Brazil was historically built as a field known by disputes over different qualification conceptions. Situated within a context of profound structural inequalities, EPT has been shaped by tensions between emancipatory educational projects and market-oriented proposals. In the political scenario intensified after 2016 coup, this paper aims to analyze the confrontation surrounding educational conceptions in the National Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education (DCNEPT), established by Resolution CNE/CP No. 01/2021. This is an interdisciplinary study that primarily coordinates debates from Education and Labor Sociology fields. The research is needed to unveil the political-pedagogical disputes embedded in EPT policies and to examine the extent to which these guidelines express continuities and ruptures in relation to integral, omnilateral, and polytechnic human formation projects historically developed within the Federal Education System. A critical qualitative approach grounded in Marxist theory was embraced, based on document analysis of educational policies. The methodological procedure relies on the contributions of Evangelista (2012) and Evangelista and Shiroma (2019), analyzing the context of policy formulation, explicit statements, silences, and implicit discourses within the document, in dialogue with the relevant literature. The temporal clipping focuses on the post-re-democratization period, emphasizing the rising of educational counter-reforms after 2016. The findings indicate that the DCNEPT is situated within a context of neoliberal tendencies, summarized by the discourse of competencies, the State's role reorganisation, and the subordination of educational needs to immediate market demands. The study reveals continuities with recent counter-reforms, especially the Secondary Education Reform and the Common Guidelines for Secondary School (BNCC), as well as ruptures in relation to EPT grounds consolidated through the 2008 Organic Laws and the Integrated Secondary Education Policy Document. The study identifies a weakening process of central categories such as labor as an educational tenet, integral human formation, and polytechnic education, alongside an expansion of spaces for curricular flexibilization and turning education into a commodity. It concludes that CNE/CP n° 01/2021 represents a regressive reversal in EPT policy, although the analyzed debates demonstrate that this field remains constantly argued, marked by the resistance in support of a critical and integrated education.

Keywords: Professional and Technological Education; Integrated High School; 2016 Coup; Formation Projects; Resolution CNE/CP No. 01/2021.

Sumário

Introdução.....	13
1. Educação Profissional no Brasil: história, disputas e contradições.....	19
1.1 Breve histórico da Educação Profissional republicana brasileira: da Primeira República ao Golpe Militar de 1964.....	19
1.2 Políticas para a Educação Profissional no Brasil a partir da reabertura democrática da década de 1980: continuidades e rupturas.....	31
1.2.1 Consequências do Golpe de 2016 no campo da educação: as Contrarreformas Educacionais em destaque.....	41
1.2.2 Os (des)caminhos da EPT no pós-golpe de 2016: alguns apontamentos.....	49
2. Capitalismo, metamorfoses no mundo do trabalho e seus impactos na educação: das orientações neoliberais ao discurso da Indústria 4.0.....	55
2.1 A indissociabilidade entre Trabalho e Educação: histórico e inter-relações.....	55
2.2 A constituição do neoliberalismo: dimensões políticas, sociais e econômicas...	59
2.2.1 A implementação do projeto neoliberal no Brasil: algumas reflexões.....	65
2.3 As metamorfoses no mundo do trabalho no neoliberalismo e seus impactos no campo educacional.....	78
3. Disputas em torno das concepções de formação para a EPT a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2021.....	90
3.1 Metodologia.....	91
3.2 Os meandros dos contextos de formulação das novas DCNEPT.....	95
3.3 Resolução CNE/CP nº 01/2021 em xeque: entre as continuidades e rupturas presentes nas novas DCNEPT.....	101
3.3.1 Das disposições preliminares.....	104
3.3.2 Dos princípios norteadores.....	106
3.3.3 Da organização e funcionamento e da qualificação profissional.....	113
3.3.4 Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de sua estrutura e organização.....	116
3.4 O papel da intercomplementaridade e dos itinerários formativos na desorganização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	124
3.5 Resistências e embates em torno das concepções para a EPT no pós-golpe de 2016.....	127
Considerações Finais.....	131
Referências.....	139
Anexo I - Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021.....	156

Introdução

O campo da Educação Profissional no Brasil tem sido historicamente disputado, em especial no que diz respeito à concepção de formação que deve nortear as suas matrizes teórico-formativas. Assim ocorreu quando da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, em um contexto fortemente influenciado por concepções higienistas, assistencialistas e disciplinadoras, que redirecionava a educação (e, de maneira estrita, a formação) aos ditames daquele período: evitar com que os sujeitos em situação “irregular” (abandonados, mendigos e “delinquentes”) circulassem pelas ruas (ou se mantivessem nelas, no caso de pessoas em situação de rua). Dessa forma, escolas foram criadas e políticas foram estabelecidas, de um lado, a fim de formar esses indivíduos para o mercado; de outro lado, no intuito de interná-los em instituições próprias para lidar com casos (às vezes mais graves, às vezes não) de “delinquência”, indisciplina e abandono, como era o caso das Casas Correcionais, das instituições pertencentes ao Sistema de Atendimento ao Menor e, posteriormente, as unidades que contemplavam a Fundação Nacional e Estadual de Bem-estar do Menor (FUNABEM e FEBEM, respectivamente).

No que concerne estritamente ao campo educacional, as políticas de Educação Profissional continuaram, nas décadas seguintes, a oscilar entre a contenção de corpos, o disciplinamento e a formação irrestrita ao mercado de trabalho. O auge desse movimento de formação para o mercado, com ênfase no industrialismo em ascensão desde o período varguista, se deu com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na década de 1940, e com a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais e, posteriormente, em Escolas Técnicas Federais. Durante a ditadura empresarial-militar, uma nova concepção de formação emergiu no país: o tecnicismo. A partir dessa perspectiva, os sujeitos seriam formados sob uma racionalidade técnica específica, com conteúdos voltados à prática, ao saber fazer, e docentes seriam aqueles/as profissionais técnicos/as que estavam nas instituições de ensino tão somente para possibilitar esse pragmatismo formativo. A tônica das instituições profissionalizantes e de muitas escolas foi essa por anos, inclusive dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), criados no final da década de 1970, até a reconfiguração de paradigmas que ocorre no período de redemocratização.

A reabertura democrática brasileira se inicia quando a ditadura começa a perder força, entre finais de 1970 e início de 1980. Com o rompimento definitivo, que ocorreu em 1985, o país passa a se preparar para a construção e formulação de novas políticas e legislações, processo que havia sido iniciado com as diversas manifestações de movimentos sociais e com a criação das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) anos antes. Assim, em 1987, instituímos a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela formulação da Constituição Federal Brasileira de 1988, conhecida no território brasileiro como Constituição Cidadã. Nela, dispositivos foram pensados para garantir direitos sociais a todo brasileiro e toda brasileira residente no país, incluindo a educação, que é uma política social e, portanto, um direito social e humano fundamental de/para todos e todas. Contudo, conforme foi discutido nos capítulos que compõem esta dissertação, sabemos que a educação não tem sido garantida a todas as pessoas, bem como outros tantos direitos sociais (como o trabalho, a moradia e a saúde, apenas para citar alguns exemplos).

Destaca-se que a criação da Lei nº 9.394/1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional, foi um marco na/para a educação brasileira. No âmbito da Educação Profissional, as disputas por uma formação pragmática, voltada ao mercado de trabalho, e de uma formação integral, voltada à formação do sujeito em sua integralidade e complexidade, permaneceram pungentes. Durante os governos FHC, a profissionalização ficou direcionada majoritariamente à formação para o mercado, sem articulação, tampouco integração, com a Educação Básica, ainda que essa seja uma das funções sociais da escola/da educação, de acordo com a LDB. Quando Lula assume a presidência em 2003, diversas mudanças começam a acontecer, em especial no que diz respeito à concepção de formação que deve nortear a Educação Profissional.

Desse momento em diante, com períodos de maior ou menor aderência, passamos a contemplar o Ensino Médio Integrado (EMI) como melhor possibilidade formativa, especialmente com a criação dos Institutos Federais (IF) a partir da Lei nº 11.892/2008. Na lógica do EMI, as instituições precisam embasar suas matrizes teórico-formativas por meio da concepção de formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Entretanto, mudanças estruturais e crises político-econômicas frearam os intentos de expansão da Rede Federal e de regulação da concepção de formação disputada no interior dessas instituições. A Crise de 2008, as Jornadas de 2013 e o Golpe de 2016 foram alguns dos movimentos que impuseram retrocessos e

descontinuidades nas políticas educacionais, principalmente na Educação Profissional. Com isso, adentramos a era das contrarreformas, com políticas regressivas implementadas no campo do trabalho, da educação, da saúde, da assistência e em tantos outros.

Torna-se perceptível, então, a forte influência que o contexto social, histórico, político e econômico exerce sobre o campo educacional. No atual cenário, sob a égide do neoliberalismo, esse processo é ainda mais evidente. Embora os governos do Partido dos Trabalhadores tenham um certo caráter progressista, mantiveram os direcionamentos neoliberais das/nas políticas, ainda que de forma atenuada. Exemplos disso são as políticas educacionais dos governos Lula e Dilma, que viviam em constante tensão entre os ditames do grande capital, na figura dos organismos supranacionais (como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO), e concepções mais progressistas de formação e educação (universalização, expansão das redes e aberturas de novas escolas e políticas de permanência). As consequências desse modelo social-liberal (cf. Castelo, 2013) de governo são visíveis: políticas sociais focalizadas e não contínuas (como o Bolsa Família, que resolve uma questão imediata, mas mantendo a raiz do problema), concepções híbridas de formação (com tendências ora mais neoliberais, ora mais progressistas), manutenção de privatizações e parcerias público-privadas em determinadas áreas, entre outras.

Desde a implementação do neoliberalismo no Brasil, processo intensificado na década de 1990 e aprofundado no pós-golpe de 2016, a garantia de universalização dos direitos sociais a todas as pessoas se tornou apenas mais um sonho distante, uma utopia. As consequências da neoliberalização do país, com ênfase na neoliberalização das políticas sociais¹, têm evidente materialidade no campo educacional: escolas ainda mais sucateadas, docentes ainda mais sobrecarregados/as, estudantes com acesso ainda mais limitado aos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos historicamente acumulados pelas sociedades, políticas educacionais ainda mais esvaziadas de uma concepção de formação que tenha por objetivo emancipar os sujeitos, enfim. Na sociedade como um todo, não tem sido diferente. Intensificou-se a precarização do trabalho (com a uberização, redução de postos formais de emprego, destruição de direitos

¹ Importa ressaltar, neste ponto, que a precarização do trabalho, o sucateamento das escolas, a sobrecarga docente, o acesso limitado aos conhecimentos sistematizados e outros pontos levantados no parágrafo já existiam desde antes do processo de neoliberalização. São marcas próprias do Modo de Produção Capitalista, cujas consequências mais deletérias sempre recaem sobre a classe trabalhadora. No entanto, houve a intensificação desses movimentos com a implantação do neoliberalismo nas políticas brasileiras e na aparelhagem estatal como um todo.

trabalhistas e previdenciários, pejetização, plataformização), disparidade na política do salário mínimo em relação à realidade socioeconômica do país, aumento da população em situação de rua, aumento do quantitativo de pessoas em situação de extrema pobreza, entre outras.

É justamente na relação entre Educação e Sociedade (aqui materializada na relação entre Trabalho e Educação) que reside a presente pesquisa de mestrado. Ubicada no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, compondo o rol de trabalhos da Linha 1: Educação, Cultura, Política e Cidadania, encontra-se esta dissertação, cujo objetivo geral foi analisar os embates em torno das concepções de formação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), impostas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Como desdobramentos do objetivo geral, temos os seguintes específicos: i) identificar as continuidades e rupturas nas políticas para a EPT desde a redemocratização até a atualidade; ii) compreender as relações entre Trabalho e Educação tensionadas desde o neoliberalismo até os dias atuais, investigando as consequências para a formação dos sujeitos; iii) analisar a construção da Resolução CNE/CP nº 01/2021, buscando apontar os embates e disputas no âmbito da EPT.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela necessidade de desvelamento das disputas em torno da concepção de formação que deve nortear as políticas para a EPT e por que, historicamente, a educação das classes trabalhadoras e de suas filhas e seus filhos têm sido tão marginalizada, esvaziada e passível de adaptação aos ditames do capital. Por meio das pesquisas de autoras/es como Alencar e Santos (2023), Caetano (2023), Ciavatta e Ramos (2012), Pelissari (2019; 2023) e Sá (2016), a educação desses sujeitos tem sido alvo de poucos avanços e inúmeros retrocessos, comprometendo a sua formação e a capacidade do Estado brasileiro em manter uma sólida e efetiva política de formação na/para a EPT. A realidade apresentada tornou-se ainda mais desanimadora quando houve a concretização do golpe de 2016, a partir do qual se abriu um precedente para implementar diversas contrarreformas no país, especialmente educacionais.

A partir dos estudos produzidos por Araújo (2023) e Paixão (2023), é possível perceber, nitidamente, o caminho da Contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos Institutos Federais, ainda que as adequações tenham acontecido de forma não linear, por vezes parcial e em menos da metade dos mais de 600 *campi* de IF que há no país. Contudo, pode-se constatar

a presença dessas duas contrarreformas educacionais regressivas em alguns Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de unidades dos IF espalhadas pelo Brasil. Segundo os autores mencionados, essa presença têm significado um profundo retrocesso no que diz respeito às bases legislativas da EPT: formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, tomando o trabalho como princípio educativo e compreendendo o eixo formador na articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, princípios adotados nos dispositivos legais norteadores da EPT – tais como as Leis Orgânicas de 2008 e o Documento Base da EPT, segundo apontam Oliveira e Frigotto (2021) e Ramos (2021) – e possivelmente descontinuados e/ou esvaziados nas atuais DCNEPT, conforme a hipótese adotada nesta investigação.

Por fim, destaca-se a necessidade de pesquisas em nível de pós-graduação acerca do objeto a ser investigado neste trabalho. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível encontrar apenas duas dissertações que abordassem tema parecido ao que será tratado aqui, mas com objetivos completamente distintos. A pesquisa feita por Mota (2023) teve o intuito de “analisar os impactos da reforma do ensino médio e das novas diretrizes para EPT no Ensino Médio Integrado do *campus* São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina”, e a pesquisa feita por E. F. da Silva (2022) objetivou analisar o “processo de implementação da Reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações”. Ambas, embora tangenciem a temática aqui proposta, distanciam-se da estruturação desta investigação. Ao todo, foram encontrados 21 trabalhos, entre teses e dissertações, a partir dos descritores: i) Resolução CNE/CP nº 01/2021 e ii) novas diretrizes para a EPT. Os 19 trabalhos sobranes foram excluídos por não contemplarem os objetivos da presente pesquisa. A maioria deles versava sobre formação docente ou sobre temas relativos aos processos de ensino e aprendizagem, apenas mencionando pontualmente as novas diretrizes para a EPT.

Contudo, há alguns artigos publicados entre os anos de 2021 e 2023 acerca dessa mesma temática, tais como os de Alencar e Santos (2023), Caetano (2023), Oliveira (2021) e Pelissari (2023), em especial abordando os retrocessos evidenciados no documento das DCNEPT e as possíveis implicações deles na formação dos sujeitos. É por esse motivo que, neste trabalho, pretendeu-se não apenas fazer uma abordagem crítica ao documento, dissecando-o, mas também

identificar e analisar os embates em torno da concepção de formação que deve nortear as políticas para a EPT a partir do documento exarado em 2021.

Nessa toada, a questão de pesquisa que norteou esta investigação é a seguinte: como a concepção de formação inscrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021) expressa as determinações do contexto de contrarreformas educacionais pós-2016 e suas implicações para o projeto de formação humana integral na EPT brasileira? Com vistas a atender à estruturação proposta para a pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa crítica, de base marxista, na análise da referida resolução, tendo como ponto de partida os apontamentos de Evangelista (2012) e Evangelista e Shiroma (2019) acerca do tratamento de documentos de políticas educacionais: análise do contexto de formulação da política, investigação dos ditos, dos silenciamentos e dos discursos implícitos presentes no documento e relacionar os achados à literatura teórico-científica existente sobre o assunto e /ou a(s) área(s).

Finalmente, destaca-se que esta dissertação está organizada em três capítulos, considerando os objetivos específicos adotados para a pesquisa. O primeiro versa sobre a historiografia da Educação Profissional no Brasil, com especial ênfase no período pós-redemocratização (o recorte temporal deste trabalho), o qual buscou identificar continuidades e rupturas entre as políticas e diretrizes propostas para a Educação Profissional desde 1990 até o governo Bolsonaro (2019-2022). O segundo se debruça sobre as relações entre Trabalho e Educação, as transformações no mundo do trabalho e as influências mútuas dessas transformações sociais, políticas e econômicas tanto no campo do trabalho, quanto no campo educacional, no intuito de compreender como os contextos que atravessam o país podem influenciar as concepções de formação que são pensadas, construídas e disputadas para os/pelos sujeitos, em especial aqueles que fazem parte e que constroem a classe trabalhadora e suas frações. O último capítulo, por sua vez, detalha a metodologia desta pesquisa e analisa o contexto de formulação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, o conteúdo da referida resolução e as consequências dele para a formação dos sujeitos, bem como as disputas e os embates que ocorreram (e seguem ocorrendo) no âmbito da Rede Federal acerca dessas novas diretrizes e as resistências institucionais, políticas e sociais que vêm sendo implementadas para barrar o avanço das contrarreformas educacionais nas instituições da rede.

Capítulo 1

Educação Profissional no Brasil: história, disputas e contradições

Este capítulo busca contextualizar historicamente a Educação Profissional no Brasil, resgatando parte considerável de suas origens e os principais marcos que moldaram essa trajetória. Inicialmente, discute-se a Educação Profissional no período republicano, abrangendo desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, no início do século XX, até as “reformas” educacionais implementadas durante a Era Vargas e a ditadura empresarial-militar, enfatizando seus efeitos sobre a dualidade estrutural do ensino. Posteriormente, analisam-se as políticas de Educação Profissional na redemocratização, com destaque para as disputas em torno da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, até a promulgação do Decreto nº 2.208/1997. Por fim, examinam-se as mudanças ocorridas nos governos pós-2003, a partir do Decreto nº 5.154/2004 e da criação dos Institutos Federais, bem como as contrarreformas educacionais intensificadas após o golpe parlamentar de 2016. Dessa forma, o capítulo procura delinear um percurso que articula continuidades e rupturas na conformação das políticas de/para EPT no Brasil, evidenciando as tensões entre projetos conservadores e progressistas que atravessaram/atravessam esse processo.

1.1 Breve histórico da Educação Profissional republicana brasileira: da Primeira República ao Golpe Militar de 1964²

O Brasil República herdou, do período imperial, a lógica assistencialista, higienista e moralizadora no âmbito da Educação Profissional, ao menos no que tange à Primeira República (1889-1930) (Silva; Ciasca, 2021). Logo no início do período republicano, em decorrência da publicação e implementação da “Lei da Vadiagem”³, que data de 1890, os lares/espacos para “menores desvalidos de sorte”, mendigos e sujeitos extremamente pauperizados se multiplicaram no país (Rangel, 2010; Silva; Ciasca, 2021). Conforme apontam Cunha (2000a) e Rangel (2010), a Igreja Católica esteve presente, por muito tempo, na defesa e prática da perspectiva

² Cabe destacar que a História da Educação Profissional no Brasil não começa no período republicano, como bem observaram Silva e Ciasca (2021). No entanto, em vista dos objetivos desta dissertação, optou-se por iniciar a escrita a partir do Brasil República.

³ “Lei dos Vadios e Capoeiras”, que definia como crime a prática da capoeira, bem como outras atividades como mendicância, prostituição, jogos de azar, entre outras, herança direta do período escravista brasileiro.

assistencialista e filantrópica. Na virada do período imperial para o republicano, o Estado passou a ter como um de seus objetivos o controle social e a “higienização urbana”, o que implicaria a “limpeza” das zonas urbanas, isto é, a retirada de sujeitos “indesejados” desses espaços.

Esse processo não pode ser compreendido sem considerar o contexto histórico em que se consolidaram essas práticas. Como aponta Lima (2021), desde meados do século XIX, em meio aos debates sobre a reorganização do trabalho livre e a gradual desestruturação da escravidão, o trabalho infantil passou a ser apresentado como uma forma de assistência à infância pobre e, ao mesmo tempo, como profilaxia contra a ociosidade e a criminalidade. As instituições de recolhimento, como colégios de educandos e casas de ofícios, surgiram nesse cenário não apenas como espaços de abrigo, mas como instrumentos de disciplinamento social, concebidos para transformar órfãos e “desvalidos” em trabalhadores dóceis e produtivos, úteis ao projeto de modernização conservadora em curso. Nesse sentido, a lógica assistencialista e higienista estava estreitamente vinculada a um projeto político mais amplo de gestão da pobreza, que utilizava a Educação Profissional como estratégia de controle e enquadramento dos setores populares (Lima, 2021).

Nesse caminho, espalharam-se pelo país os Asilos, em especial aqueles destinados aos “meninos desvalidos de fortuna”, como o Instituto Profissional (ou Asilo de Meninos Desvalidos), criado por João Alfredo⁴. Esse instituto objetivava acolher, manter e educar meninos desvalidos (abandonados, órfãos ou em situação de risco) na Capital Federal. A instituição oferecia educação literária, artística e profissional, buscando preparar os meninos para a vida adulta (Cunha, 2000a). No entanto, o ensino desses sujeitos era visto a partir de uma lógica preventiva e corretiva, caracterizadora daquilo que mais tarde viria a ser conhecido como perspectiva da “situação irregular”⁵. A ideia, naquele período histórico, era a de moralizar esses indivíduos, retirá-los das ruas, da mendicância ou de lares considerados “inapropriados”, a fim de que não se tornassem criminosos ou “vadios”

⁴ Foi um político brasileiro, abolicionista e monarquista, ligado ao Partido Conservador. Participou da formulação da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea, sendo uma figura de destaque no Período Imperial.

⁵ Considerando os termos que a legislação à época adotava, a situação irregular “englobava os casos de delinquência, vitimização e pobreza das crianças e dos adolescentes” (Leite, 2006, p. 96-97). Significa dizer, então, que os sujeitos enquadrados na lei eram aqueles em situação de abandono, mendicância, delinquência e pobreza, sem que houvesse qualquer distinção, por parte da legislação, entre ambas as situações: todos eram postos na mesma categoria da “situação irregular” e, portanto, deveriam ser disciplinados (Leite, 2006).

e praticar o que Cunha (2000a, p. 51) chamou de “formação do caráter pelo trabalho”.

É nesse bojo que nascem os primeiros intentos do início do século XX de se construir novas escolas de aprendizagem de ofícios. A iniciativa mais conhecida nacionalmente foi a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio do Decreto nº 7.566/1909, exarado pelo então presidente Nilo Peçanha (Cunha, 2000a). Por meio desse decreto, pensava-se no processo de urbanização e se buscava “o controle social, com o projeto de construção de uma sociedade do trabalho através da disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores que eram vistos como potenciais elementos de desordem social” (Gomes, 2003, p. 56), dando continuidade à perspectiva de controle social, disciplinarização e higienização. Essas escolas tinham como finalidade a formação de operários e contramestres, através de um ensino prático e da aquisição de conhecimentos técnicos (Cunha, 2000a; Gomes, 2003). Nas palavras de Sousa (2020, p. 220):

Foi sob a influência do industrialismo que o governo do então presidente da República, Nilo Procópio Peçanha (1909-1910), determinou, nos termos do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, de ensino primário profissional, público e gratuito, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com instalações previstas para as capitais dos estados brasileiros (BRASIL, 1909). Assim, esse Decreto corresponde a uma espécie de atestado de nascimento das Escolas de Aprendizes Artífices, instituições educativas cuja genealogia se entrelaça com as demandas oriundas dos processos de urbanização e industrialização ocorridos nas principais cidades do Brasil, no início do século XX.

Sousa (2020, p. 223) nos esclarece que o texto do decreto que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices demonstra “evidente relação entre o processo de urbanização, o crescimento demográfico e o aumento dos problemas sociais para os operários e para seus descendentes”, já que indica que essas escolas foram construídas, essencialmente, para os “desfavorecidos de fortuna”. Nesse período histórico, esses sujeitos eram tidos como “potenciais elementos de desordem social”, conforme aponta Queluz (2000, p. 29), o que implicaria a criação de espaços para “conter”, disciplinar e higienizar esses indivíduos, bem como prepará-los para se tornarem mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Sousa, 2020). Contudo, cabe destacar alguns pontos importantes sobre as escolas.

De acordo com Cunha (2000a), Gomes (2003) e Sousa (2020), as Escolas de Aprendizes e Artífices faziam referência ao ensino primário gratuito e profissionalizante. No entanto, segundo afirmam Kunze (2009) e Sousa (2020), a taxa de evasão nas escolas era muito elevada, ainda que se pagasse uma espécie

de “diária” aos estudantes matriculados⁶ nelas. Boa parte dessa realidade se deve ao fato de que não havia, em muitos casos, estrutura adequada para a alocação das escolas, havia escasso contingente de recursos financeiros e humanos (no sentido de profissionais para trabalhar nas escolas, inclusive professores⁷) e o currículo escolar era muito inchado, repleto de disciplinas teóricas e práticas, obrigando a estadia prolongada nas escolas, algo que fugia à realidade da maioria dos sujeitos frequentadores das Escolas de Aprendizes e Artífices (Gomes, 2003; Sousa, 2020).

Caracterizado pelos dirigentes públicos como ocioso, desfavorecido da fortuna, improdutivo, suscetível à criminalidade, causador do medo e da desordem social, esse grupo social tornou-se alvo nos projetos republicanos que visavam transformá-lo em um segmento útil à sociedade. Nesse contexto, a educação era entendida como a peça fundamental no processo de transformação desses chamados desocupados em futuros cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país. No âmbito da educação profissional, recaiu sobre as escolas da rede federal a incumbência de difundir, em especial, a essa clientela, os valores e preceitos do novo regime governamental, os hábitos do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que a transformasse em operários frutíferos à nação, trabalhadores ordeiros e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras (Kunze, 2009, p. 22).

Tendo em vista o cenário de baixas taxas de conclusão dos cursos oferecidos pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, bem como as altas taxas de evasão, estratégias são lançadas pelo Estado, a fim de que o problema seja minimizado. Assim, houve o aprofundamento da distribuição de “bolsas de estudos” em formato de ajuda de custo a quem frequentasse as escolas e se dedicasse às atividades propostas e à reformulação das propostas pedagógicas das escolas na década de 1920 (Cunha, 2000a). Segundo Gomes (2003, p. 62), naquele momento, “em oposição à pedagogia tradicional, considerada intelectualista e individualista, contrapunha a escola nova, democrática e dinâmica, o ideal do homem culto e suplantado pelo ideal do homem prático”, ou seja, “o modelo para a organização da sociedade e da escola passava ser a racionalidade da fábrica”.

Na década de 1920, o então ministro da Agricultura entendia que, no contexto do pós-Primeira Guerra Mundial, o ensino técnico representava uma alternativa para enfrentar a questão do operariado, especialmente ao se considerar a valorização do “capital-homem” por meio da proteção legal à infância em situação de

⁶ Neste ponto, o destaque para a flexão de gênero (masculino) é importante. Naquele período, a escolarização de mulheres/meninas só era possível em casos muito específicos e com determinações muito claras: somente poderiam cursar aquilo que as auxiliassem nas tarefas de casa e em suas pretensas atribuições como mulheres.

⁷ Novamente, o destaque para o masculino não é ingênuo. Somente homens podiam assumir a função de professores naquele então. A docência só se tornará um espaço feminilizado décadas depois, quando começam a se formar os “guetos cor de rosa” (Gomes, 2000), tais como a docência, a enfermagem e tantas outras profissões.

vulnerabilidade (Gomes, 2003, p. 63). Nesse sentido, acreditava-se que a preparação do trabalhador nacional, realizada desde cedo em escolas profissionais, criaria as condições necessárias ao desenvolvimento econômico do país (idem, ibidem). Conforme destaca Gomes (2003, p. 63-64), o impulso reformista em torno do ensino técnico estava fortemente relacionado à função de controle social, considerada fundamental nas escolas de aprendizes e artífices. Contudo, mesmo diante das mudanças promovidas entre o final da década de 1910 e o início dos anos 1920, persistiam altas taxas de desinteresse e evasão escolar.

Ao longo da década de 1920, diversas iniciativas de reforma foram implementadas, embora seus efeitos tenham sido, em grande medida, pontuais (Gomes, 2003). A Consolidação de 1926⁸, entretanto, representou um marco significativo, pois estabeleceu para as Escolas de Aprendizes e Artífices um curso profissional de quatro anos voltado ao nível primário e mais dois anos para o curso complementar, além de redefinir a oferta de cursos de ofícios e sua orientação pedagógica. Essas mudanças contribuíram para tornar as instituições mais atrativas (Gomes, 2003). A partir desse processo, emergiu o que Gomes (2003) denomina de “industrialização das escolas”, caracterizada, segundo o autor, por duas formas principais: a confecção de objetos e peças pelos estudantes, destinados à venda, ou a utilização das máquinas e do espaço físico das oficinas para a produção durante os períodos ociosos (p. 73). Como destaca o próprio Gomes (2003, p. 74), a industrialização das Escolas de Aprendizes Artífices, somada à introdução da merenda escolar em 1922, desempenhou papel central na redução da evasão, uma vez que muitos estudantes abandonavam as instituições assim que adquiriam conhecimentos elementares de um ofício.

Mesmo não sendo objeto deste estudo, reconhecer o modelo taylorista no processo de reorganização das escolas de aprendizes artífices ajuda a compreender porque o primeiro passo foi a aquisição de máquinas e a nova organização das oficinas através de seu reagrupamento em seções. Era na verdade uma tentativa de adaptação da produção a uma maior complexidade da produção industrial com uma maior divisão de tarefas e especialização, rompendo com a tradição da artesanaria onde em apenas uma oficina o aprendiz deveria aprender todas as etapas da manufatura do produto. Desse modo, onde havia uma oficina o lugar passou a ser organizado em uma seção, composta de várias oficinas. O que Lüderitz propunha era o aprendizado do aluno em todas as oficinas, mas com especialização em apenas uma delas, que para ele significava a intensificação da produção. Outra característica taylorista implantada foi a de premiar por produtividade, incluída nas novas normas de industrialização que definiram porcentagens a serem divididas entre mestres, contramestres e aprendizes em relação à renda líquida das oficinas (Gomes, 2003, p. 76).

⁸ A Consolidação de 1926 foi a criação de uma portaria ministerial que reorganizou e deu diretrizes para as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Em 1930, o Brasil enfrentaria um grande movimento em nível nacional: a ‘crise’ das oligarquias cafeeiras e um novo modelo de Estado emerge com a ascensão do grupo vinculado à Getúlio Vargas, que depôs o ex-presidente Washington Luís de seu cargo. A partir de então, o país ficou sob a presidência de Vargas, de 1930 a 1945. O governo varguista foi artífice de algumas das reformas mais emblemáticas da história recente do Brasil: a criação do Ministério da Educação e da Saúde, a Reforma Francisco Campos, a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas, parte da Reforma Capanema (ou “Leis Orgânicas do Ensino”) e a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O golpe de 1930, articulado por Getúlio Vargas com o apoio das oligarquias dissidentes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, não se restringiu a impedir a posse de Júlio Prestes, então eleito presidente; tratou-se de um movimento que expressava a crise do modelo político vigente e a insatisfação de setores emergentes da sociedade brasileira diante da hegemonia das oligarquias cafeeiras de São Paulo (Schwarcz; Starling, 2015). Com sua vitória, encerrou-se a chamada República Velha (ou Primeira República), marcada pela política do “café com leite”, em que o poder era revezado entre paulistas e mineiros. O colapso desse arranjo político revelou tanto os limites de um sistema excludente, sustentado pelo voto de cabresto e pelo coronelismo, quanto a necessidade de novas formas de organização do Estado capazes de responder às demandas de industrialização e modernização social que se intensificavam naquele período (Schwarcz; Starling, 2015). Nesse contexto, a ascensão de Vargas inaugurou a Era Vargas, um novo ciclo da história republicana, caracterizado por maior centralização do poder político e por políticas voltadas à reorganização econômica e social do país.

Um dos primeiros movimentos do governo Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), ainda em 1930. Isso permitiu com que a Educação Profissional voltasse às pautas do governo federal antes do esperado. Durante a década de 1930, o MESP teve pelo menos quatro ministros, sendo Francisco Campos e Gustavo Capanema os mais emblemáticos. Esses dois ministros foram responsáveis por duas das maiores reformas educacionais da época: a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema ou “Leis Orgânicas de Ensino” (1942-1946). A primeira delas teve como objetivos: reformulação do ensino secundário (estabelecimento da estrutura do secundário, com direito à organização dos cursos, criação de sistema de avaliação, fixação da duração dos cursos e definição de conteúdo a serem trabalhados), criação do

Conselho Nacional de Educação, organização do Ensino Superior, entre outros (Cunha, 2000b; Dallabrida, 2009).

No campo da Educação Profissional, a Reforma Francisco Campos introduziu a ideia de um ensino mais “prático” e técnico, voltado para essa realidade (Dallabrida, 2009). De acordo com Cunha (2000b), a reforma, ao organizar o ensino secundário e prever a existência de cursos técnicos, inaugura um novo paradigma que associa a educação à preparação de mão de obra qualificada, ainda subordinada aos interesses de uma elite dirigente que via na formação escolar um instrumento de disciplinamento social. É importante destacar, contudo, que naquele momento a única modalidade efetivamente contemplada foi o ensino comercial, voltado para funções burocráticas e administrativas, enquanto os demais ramos do ensino técnico-profissional, como o industrial e o agrícola, seriam estruturados apenas nas reformas posteriores. A criação do MESP e a subsequente reforma de 1931, portanto, não significaram a reorganização plena da Educação Profissional, mas antes o início de um processo em que o Estado passou a assumir centralidade na regulação da formação, ainda marcada pela reprodução das hierarquias sociais e pela manutenção de uma estrutura de poder excludente.

O ensino técnico surgia, assim, como uma via paralela ao ensino propedêutico. No entanto, é fundamental destacar que a organização do ensino secundário promovida pela Reforma Francisco Campos consolidou uma divisão estrutural entre diferentes trajetórias formativas. O ensino secundário propedêutico foi concebido como via de acesso ao Ensino Superior, destinando-se, prioritariamente, às camadas sociais mais favorecidas. Já o ensino técnico-profissional, ainda que reconhecido como modalidade necessária ao desenvolvimento econômico, não se configurava como percurso equivalente nem garantia o prosseguimento dos estudos em nível superior. Estabelecia-se, assim, uma clivagem institucional entre formação intelectual e formação profissional, reforçando a histórica dualidade educacional brasileira. Aos filhos das elites reservava-se a formação humanística e universitária; à classe trabalhadora, a preparação para o trabalho, com possibilidades limitadas de mobilidade educacional e social.

Já a Reforma Capanema, implementada no contexto do Estado Novo⁹, aprofunda essa lógica. Cunha (2000b) destaca que, ao instituir o ensino industrial e comercial como modalidades autônomas, separadas do ensino secundário tradicional, a política educacional de Capanema aprofunda a histórica dualidade estrutural¹⁰ do sistema de ensino brasileiro. O ensino profissional, apesar de ganhar novos marcos institucionais, como a transformação das antigas Escolas de Aprendizagem e Artífices em Liceus Industriais (posteriores Escolas Industriais e Técnicas¹¹), manteve-se como educação voltada exclusivamente para o trabalho manual. Assim, em ambas as reformas, o que se verifica é a funcionalização do ensino profissional às demandas do desenvolvimento capitalista, sob a perspectiva de atender a um modelo de industrialização em construção naquele momento histórico (Cunha, 2000a; 2000b).

Além disso, a Reforma Capanema foi responsável por outras mudanças, como o estabelecimento do ensino em três graus (primário, com quatro anos; secundário, dividido entre ginásio e colegial, também com quatro anos cada¹²; e superior). A reforma trouxe, igualmente, o desenvolvimento do ensino profissionalizante, com a criação de escolas industriais, comerciais, agrícolas e escolas normais (para formação de professores/as para o ensino primário). Conforme aponta Dallabrida (2009), embora sejam reformas diferentes, não houve rompimento absoluto entre a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, pelo contrário: a última reforçou alguns pontos da primeira. No entanto, segundo Cunha (2000b), as reformas reafirmam a segmentação educacional e reforçam o projeto de formação de trabalhadores adaptados.

Em decorrência do Estado Novo, uma nova Constituição foi outorgada no país, já em 1937. Nas palavras de Cunha (2000b, p. 28), tal Constituição “determinou um papel inédito para o Estado, as empresas e os sindicatos na formação profissional das ‘classes menos favorecidas’[...]”. Pela primeira vez, “o Estado, no Brasil, atribuiu às empresas industriais o dever de formar

⁹ Foi um período ditatorial no Brasil, liderado por Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1945. Foi marcado por um golpe de Estado que interrompeu o período constitucional e estabeleceu um regime autoritário, com centralização do poder no Executivo e supressão de direitos políticos (Schwarcz; Starling, 2015).

¹⁰ Aqui, está-se fazendo referência à dualidade estrutural enquanto aquele movimento de destinação de formação profissional às classes trabalhadoras e formação humanística/propedêutica às elites (Kuenzer, 2001).

¹¹ Pertencentes à Rede Federal de Ensino Industrial, conforme apontam Silva e Ciasca (2021).

¹² O primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio) era equivalente ao Ensino Médio atual; porém, o segundo ciclo (colegial) era subdividido em dois: clássico ou científico.

sistematicamente, em escolas, os seus aprendizes” (idem, ibidem). De acordo com Silva e Ciasca (2021, p. 81):

Em 1932, ante o efervescente debate acerca das ideias escolanovistas e os visíveis atrasos da educação nacional, foram propostas grandes reformas. Isso se desabrochou com o lançamento do Manifesto Pioneiro da Educação Nova. Esse movimento ganhou muita visibilidade e era defendido por diversos estudiosos da época [...]. Ante todo esse debate, dois anos mais tarde foi promulgada uma nova Constituição (1934) e nela uma grande novidade: a educação passou a ser considerada como direito de todos os cidadãos e dever do Estado. Porém, em apenas três anos surgiu outra Constituição (1937) – Estado Novo. Segundo Cordões e Moraes (2017, p. 42), essa nova carta convergia ao privado deixando a normatização do ensino público muito solta e, por mais que pautasse a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, diluía esse dever por parte do Estado. Por outro lado, para educação profissional, essa Constituição foi de grande valia, visto que pela primeira vez é tratada em artigo específico, observando-se, ainda, em artigos subsequentes, o aprendizado para o trabalho como pontos complementares da instrução.

Graças às determinações da Constituição de 1937, bem como ao contexto de avanço significativo da industrialização, impulsionado especialmente pela conjuntura da Segunda Guerra Mundial, que dificultava a importação de produtos manufaturados e exigia o fortalecimento da produção interna, nasce o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Cunha, 2000b). O governo de Getúlio Vargas, consciente da importância estratégica da indústria para a modernização do país, buscava criar condições para garantir a expansão industrial e, para isso, via na formação de mão de obra qualificada uma necessidade urgente. Nesse cenário, a formação profissional passou a ser encarada como questão de Estado e de interesse do capital industrial.

Como aponta Cunha (2000b), o Estado Novo, ao mesmo tempo em que reforçava a centralização do poder político e restringia liberdades democráticas, promovia uma série de iniciativas para (re)estruturar economicamente o país, sempre articulando interesses estatais e empresariais. A criação do SENAI se insere nesse movimento: foi uma resposta às necessidades do empresariado industrial, que pressionava por uma formação específica para a classe operária, capaz de atender aos padrões técnicos requeridos pela modernização produtiva. Outro ponto importante para o qual Cunha (2000b) chama atenção é o fato de que o SENAI foi organizado sob uma gestão corporativa, ou seja, vinculado diretamente às entidades patronais, como a Confederação Nacional da Indústria. Essa configuração revela a estratégia do Estado de delegar às classes dominantes setores importantes da formação do/a trabalhador/a, assegurando que a educação profissional se mantivesse funcional aos interesses econômicos.

Portanto, a criação do SENAI, segundo Cunha (2000b), deve ser entendida como parte de uma política mais ampla de adaptação da educação às necessidades da incipiente industrialização dependente¹³ brasileira, reforçando a lógica da dualidade educacional: enquanto o ensino propedêutico permanecia como caminho de formação para as elites, a educação profissional era destinada às classes trabalhadoras, moldando o perfil de um/a trabalhador/a técnico/a, disciplinado/a e adaptado/a ao novo modelo de produção industrial. Cabe destacar, ainda, que o SENAI, assim como o posterior Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado em 1946, recebia recursos públicos do Estado para sua manutenção/seu funcionamento. A lógica da destinação de recursos públicos a entes privados, como é possível perceber com a afirmação acima, é antiquíssima no país, reformulando-se e aprofundando-se com o passar do tempo.

A criação do SENAC se deu após a saída de Getúlio Vargas da presidência, na gestão de Raul Leitão da Cunha como ministro da educação. Segundo Cunha (2000b), sua criação deve ser compreendida como uma continuidade da política de formação profissional ajustada às necessidades do crescimento econômico capitalista, especialmente no setor terciário, ou seja, o comércio e os serviços. Nesse mesmo ano de 1946, após 15 anos de governo varguista (com oito anos de ditadura do Estado Novo, que impôs uma série de restrições ao povo brasileiro), uma nova Constituição foi promulgada, “estando contida nela o discurso da educação gratuita e de direito a todos os cidadãos, podendo ser estendida à iniciativa privada, respeitando as normas reguladoras” (Silva; Ciasca, 2021, p. 84). Além da gratuidade do ensino primário, ela previa também a liberdade de ensino e o financiamento da educação por parte do Estado. No que diz respeito ao ensino profissional, a Constituição de 1946 “pontua a obrigação da oferta de instrução aos jovens, considerando sempre o respeito aos direitos dos professores” (idem, *ibidem*).

A partir da década de 1950, houve uma série de reformulações que alteraram o entendimento dessa modalidade de ensino, “como a Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950 que consentia matrícula no ensino superior desde que comprovassem proficiência” (Silva; Ciasca, 2021, p. 84). Esse movimento alarga as determinações da Constituição de 1937 no que concerne à progressão de estudos para o superior. A esse respeito, Cunha (2000b) nos informa que só poderia alcançar o superior os

¹³ A ideia de industrialização dependente brasileira está diretamente relacionada às teses de Marini (2017) acerca da Teoria Marxista da Dependência, que coloca o Brasil, por exemplo, como um país de capitalismo dependente. Maiores aprofundamentos sobre esse assunto serão produzidos no próximo capítulo.

sujeitos que ingressassem em um curso de mesma área, isto é, verticalizando a sua formação (técnico em mecânica para engenharia, por exemplo)¹⁴. Entretanto, é somente com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que passa a haver “regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores” (Silva; Ciasca, 2021, p. 85).

Ainda na década de 1950, dois grandes movimentos ocorrem. O primeiro deles é o início das discussões para posterior construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961. O segundo é a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Técnicas Federais, “com forte viés de formação para indústria, visto a necessidade da época” (Silva; Ciasca, 2021, p. 85).

No que tange à LDB de 1961, Silva e Ciasca (2021, p. 85) afirmam que ela significou “uma grande vitória para o ensino técnico e profissional. Ela trazia no capítulo três todo dedicado a esse tema e equiparava o ensino técnico ao acadêmico, desde que apresentasse similaridades de conteúdo formativo”. É importante destacar que sua promulgação ocorreu em um contexto de intensos debates sobre o papel da educação no desenvolvimento nacional, marcados pela influência de organismos internacionais e pela pressão de setores produtivos diante das demandas de industrialização e de formação de mão de obra qualificada. Nesse cenário, a LDB de 1961 refletia tanto as disputas em torno da democratização do acesso à educação quanto as tensões derivadas da histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro. Nas palavras de Silva e Ciasca (2021, p. 85):

Valendo-se do artigo 169 da Constituição Federal, que estabelecia os recursos financeiros destinados à manutenção da educação, a LDB, em seu artigo 93, assegurava a aplicabilidade dessas verbas na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, pontuando nele, o ensino técnico-científico.

No entanto, na década de 1960 houve um Golpe de Estado no país, agora instaurando a ditadura empresarial-militar brasileira¹⁵, que duraria 21 anos. O Golpe Militar de 1964 deu início a uma série de mudanças no país. Iniciado com um golpe de Estado que depôs o presidente João Goulart, a ditadura instaurada em 1964 foi

¹⁴ O desenho das políticas educacionais à época não permitia outra forma de composição curricular. Seguindo a linha do exemplo dado, só poderia cursar o ensino superior quem tivesse feito um curso técnico com equivalência de formação superior (como o caso do técnico em Mecânica no bacharelado em Engenharia Mecânica).

¹⁵ Segundo Campos e Vasconcelos (2021), a ditadura instaurada em 1964 é considerada empresarial-militar porque resultou de uma aliança estruturada entre as Forças Armadas e o empresariado. Essa relação se consolidou tanto pela presença de empresários em escolas militares, como a ESG, onde se difundiram ideias autoritárias e pró-capitalistas, quanto pela inserção de militares em cargos estratégicos em empresas privadas, muitas vezes ligados ao controle e repressão de trabalhadores/as.

marcada por forte repressão, violação dos direitos humanos, censura e restrições políticas (Schwarcz; Starling, 2015). As principais mudanças no campo da educação, e em especial da educação profissional, encontram-se, essencialmente, entre os anos de 1967 e 1978.

O primeiro grande marco foi a Constituição de 1967, cujas alterações incluíram o fortalecimento do ensino privado e a restrição da liberdade de expressão e do debate acadêmico, bem como a implementação de um sistema de bolsas de estudo com a possibilidade de reembolso no ensino superior (Lira, 2010). Além disso, o ensino de primeiro grau (ou primário, que hoje se conhece como Fundamental) foi estabelecido como obrigatório por oito anos. O segundo grande marco foi a Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDB de 1961, modificando estruturalmente os ensinos de 1º e 2º graus. No que concerne a este trabalho, esse foi o marco mais importante, seguido da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em 1978, por meio da Lei nº 6.545. Ainda, cabe destacar que a criação dos CEFET permitiu a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e pesquisa na área tecnológica, além da formação em educação profissional técnica, conferindo extrema importância para a educação no país.

De acordo com Silva e Ciasca (2021, p. 86), “a maior mudança aconteceu em 1971, em decorrência da Lei nº 5.692 [,] que regulamentava o ensino de primeiro e segundo grau, obrigando a oferta do ensino profissional integrado a esse último nível”. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 46), essa mudança redundou “num dos mais retumbantes equívocos dos governos militares no campo educacional”, justamente por ter institucionalizado aquilo que posteriormente veio a ser conhecido como a massificação da formação profissional. Nas palavras de Silva e Ciasca (2021, p. 86), essa medida afetou não só a oferta de educação profissional, que antes era feita em instituições especializadas, “mas desestabilizou todo o sistema, visto a falta de preparo estrutural para comportar os esforços despendidos à democratização da educação”. Conforme afirma Ramos (2014, p. 30), “essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital”. A partir de então, impõe-se a pedagogia tecnicista.

De acordo com Saviani (2011), na Pedagogia Tecnicista prevalecem as seguintes características: ênfase no aprender a fazer, na relação direta com a

produtividade econômica do país; adoção da perspectiva da racionalidade, eficiência e eficácia; organização curricular baseada na eficiência, na flexibilidade e na formação instrumental/técnica; adoção de planejamentos que visassem à minimização da subjetividade nos processos (ênfase na racionalidade técnica); entre outras. Nas palavras de Saviani (2011, p. 381-382)

[...] ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicidade de meios para o mesmo fim"; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista.

Durante décadas, essa foi a pedagogia adotada pelos documentos oficiais, em especial no decorrer da vigência da ditadura. Isso não significa, porém, que não houve resistência e embates, conforme aponta Saviani (2011). No entanto, com o processo de reabertura política iniciado em 1979, outras mudanças começaram a ocorrer no campo educacional. A primeira delas foi a Lei nº 7.044/1982, que desobriga a adoção da massificação da formação técnica no segundo grau, deixando essa modalidade formativa apenas como uma possibilidade para as instituições de ensino (Silva; Ciasca, 2021). A segunda, que se iniciou em 1980, foi o movimento nacional em torno da discussão sobre os rumos que deveria tomar a educação daquele momento em diante. Parte desse movimento ficou conhecido como as Conferências Brasileiras de Educação, que se articularam aos movimentos sociais à época, sumamente importantes para a construção da parte relativa à educação na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394) (Ramos, 2014; Sá, 2016). Contudo, esses pontos serão melhor discutidos e aprofundados no próximo subtópico.

1.2 Políticas para a Educação Profissional no Brasil a partir da reabertura democrática da década de 1980: continuidades e rupturas

A Educação Profissional no Brasil, desde o início do século XX, vem sendo alvo de disputas por diferentes setores da sociedade (Silva; Ciasca, 2021). Durante a reabertura democrática após o golpe empresarial-militar de 1964, a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) debateu intensamente sobre a construção de uma nova política educacional, em oposição à concepção tecnicista de educação vigente do período ditatorial, o que resultou em intensos embates entre setores conservadores e progressistas. De acordo com Sá (2016), o início da década de

1980 foi muito importante para o campo educacional. Nesse momento, discutiu-se, intensamente, sobre os projetos formativos que deveriam nortear a educação, por meio das Conferências Brasileiras de Educação (CBE).

A CBE teve origem no contexto de efervescência da abertura política brasileira, e surgiu a partir da organização de diversas entidades acadêmicas, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), que tinham como objetivo refletir coletivamente sobre a educação brasileira durante a redemocratização (Sá, 2016, p. 93).

Além das entidades mencionadas, as Conferências foram construídas igualmente por pesquisadores/as do campo educacional, bem como professores/as de escolas e universidades públicas do país¹⁶. As CBE, que no que concerne à Constituição, ocorreram de 1980 a 1988, e marcaram um grande momento de debates sobre a educação que se queria após anos sob a pedagogia tecnicista e as repressões da ditadura (cf. Saviani, 2011). Em 1986, quando realizada a IV CBE, produziu-se a Carta de Goiânia, um dos documentos mais importantes relativos à Educação e que foi levado à Constituinte. Já a última, realizada em 1988, teve como principal ponto a construção coletivas das primeiras reflexões específicas acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que precisava ser repensada, haja vista a última datar de 1961, com alterações feitas pela Lei nº 5.692/1971 (Saviani, 2011).

O processo de redemocratização brasileira não se deu de forma abrupta, tampouco representou uma ruptura radical com o passado autoritário (Sá, 2016; Schwarcz, 2019). Ao contrário, foi uma transição pactuada, lenta e tutelada, marcada por permanências estruturais, inclusive no campo educacional. Conforme aponta Sá (2016), esse período foi atravessado por intensas disputas políticas que colocaram em confronto projetos distintos de educação, evidenciando contradições profundas no interior do próprio Estado. No campo da educação profissional, o cenário foi de intenso embate entre dois blocos principais: de um lado, as forças conservadoras - ainda resquícios da lógica tecnicista e pragmática que predominou durante a ditadura - buscavam manter uma concepção utilitarista de formação voltada à preparação imediata da força de trabalho. De outro, surgiam, com vigor, entidades acadêmico-científicas e movimentos sociais organizados que, articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, propunham um projeto de educação comprometido com a superação da dualidade estrutural e com a

¹⁶ Algumas dessas pessoas foram: Luiz Antônio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Maria Umbelina Calafa Salgado e Paolo Nosella, nomes ainda hoje conhecidos no campo educacional.

consolidação de uma escola unitária, pública e democrática, conforme registrado nas Conferências Brasileiras de Educação e nos debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

A participação popular na Constituinte foi expressiva e simbólica. Representou não apenas a tentativa de escrever uma nova Carta Magna, mas, sobretudo, o exercício da democracia direta após anos de silenciamento político. Ainda assim, como destaca Ramos (2014), a presença de atores políticos oriundos da ditadura militar, travestidos em novos partidos, assegurou a reprodução de interesses alinhados à lógica neoliberal emergente, bloqueando propostas mais progressistas, como a defesa da educação politécnica e integrada. No que diz respeito aos diferentes campos que estavam disputando pelas concepções de formação que deveriam constar nas legislações, cabe destacar, segundo Sá (2016), que o campo progressista defendia um modelo de educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto os setores conservadores, alinhados aos interesses do capital, prevaleceram em muitos aspectos na Constituição de 1988 (Sá, 2016). Em função disso, a Constituição reconheceu a educação e o trabalho como direitos sociais, mas incluiu a formação profissional voltada ao mercado de trabalho¹⁷ e a destinação de verbas públicas para instituições privadas, como o Sistema S, conforme afirmaram Ramos (2014) e Sá (2016).

O processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no contexto da década de 1990, e já sob a orientação do Estado neoliberal, também foi marcado por intensos conflitos. Enquanto o campo progressista, composto em geral por entidades sindicais e acadêmicas articuladas à educação, bem como partidos de esquerda e movimentos sociais, defendia uma formação humana integral e a tentativa de superação da dualidade educacional, o campo conservador apoiava uma educação profissional desvinculada da formação geral (Sá, 2016). O Projeto de Lei nº 1.258-B/1988, que inicialmente contemplava a vinculação entre educação geral e profissional, foi gradualmente alterado, culminando no substitutivo Darcy Ribeiro, que desvinculou a educação profissional da formação geral, alegando preocupações com os custos da expansão educacional pública, segundo os apontamentos de Sá (2016). A aprovação da LDB em 1996 e o subsequente Decreto nº 2.208/1997 refletiram a vitória dos interesses hegemônicos e do

¹⁷ Em detrimento da ideia de mundo do trabalho, posteriormente adotado na LDB quando aprovada a Lei nº 9.394/1996, que expressa uma concepção mais ampla do que é ou poderia ser o campo do trabalho (Pelissari, 2019).

movimento (contra)reformista¹⁸ na educação brasileira, priorizando a eficiência, eficácia e produtividade em consonância com o mercado, em detrimento de uma educação integral e universal (Sá, 2016, p. 139).

Segundo Ney (2006), o referido Decreto nº 2.208/97 visava à conformação do sujeito trabalhador ao mercado de trabalho, de forma aligeirada, acrítica e rápida (vide a ênfase nos cursos de qualificação profissional). O Decreto ainda separou a formação geral da formação profissional, relegando à classe trabalhadora a profissionalização compulsória por negar o direito desses sujeitos à formação geral e profissional, integradas, por meio da educação básica regular (Ney, 2006). Essa legislação ratificou a dualidade estrutural histórica da educação brasileira, retomando as bases fundadoras da Lei nº 5.692/71 (Ney, 2006). Assim, de acordo com Ney (2006, p. 271), “a escola de educação profissional deve definir o perfil profissional esperado de cada curso (Plantamura, 1995; Régnier, 1995) para elaborar seu currículo em função do mercado de trabalho”.

Nos anos que se seguiram, novos dispositivos legais foram construídos a fim de normatizar o Decreto nº 2.208/97, tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Resolução CNE/CEB nº 04/1999), que mantiveram as já mencionadas bases fundacionais do Decreto em xeque, ratificando-as (cf. Ney, 2006). Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as políticas voltadas à Educação Profissional (EP) se inseriram de forma coerente ao projeto de reestruturação do Estado brasileiro sob a lógica neoliberal. Essa reestruturação impactou fortemente a concepção e organização da EP, marcada por uma crescente dualidade educacional, tanto em termos formais quanto em seus objetivos formativos (Brandão, 2009). Nesse contexto, as políticas para a EP dos governos FHC aprofundam a separação entre formação geral (Ensino Médio) e formação técnica, impedindo sua integração, como consolidado no Decreto nº 2.208/1997. De acordo com Brandão (2009) e Ramos (2014), essa separação institucionaliza uma lógica de “sistema paralelo” dentro da educação, atribuindo à educação profissional um papel compensatório para estudantes que não conseguem acessar o ensino superior tradicional.

Após forte pressão do campo progressista, que se organizou com o objetivo de pressionar o governo pelo fim do Decreto 2208/97 e, diante de um novo contexto

¹⁸ De acordo com Ramos (2019, p. 10): “preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração, chamamos de contrarreformas”, numa clara aproximação à mesma ideia proposta inicialmente por Gramsci (1999).

político, é que em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, a legislação anterior foi revogada. Esse novo cenário estava marcado pela chegada do governo Lula (2003), sustentado por amplas expectativas sociais em torno da redução das desigualdades e da valorização das políticas públicas, em contraste com a hegemonia neoliberal dos anos 1990¹⁹. Nesse contexto, ampliou-se o espaço de diálogo com movimentos sociais e setores educacionais, o que abriu caminho para mudanças nas políticas de Educação Profissional. Em função disso, em julho de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154, cujo principal objetivo era o de regulamentar os dispositivos legais da LDB que diziam respeito à Educação Profissional.

De acordo com Pelissari (2019, p. 218), esse decreto “restabelece a possibilidade da integração curricular e representa, ao menos nos marcos legais, uma ruptura com as visões fragmentadas do período anterior”. Cabe ressaltar, conforme o próprio autor enunciou, que essa “ruptura” com as visões fragmentadas do período anterior não é necessariamente hegemônica: embora tenha havido, de fato, rupturas importantes com relação ao decreto anterior, ainda é possível perceber certas continuidades entre um e outro, o que faz representar, sobremaneira, a correlação de forças fortemente presente naquele período histórico. Tal correlação de forças se explica pelo contexto político-econômico do período, marcado pela transição de um governo alinhado às (contra)reformas neoliberais dos anos 1990 para um governo que, embora incorporasse setores progressistas e dialogasse com a tradição da formação integrada, manteve compromissos macroeconômicos e institucionais com a racionalidade anterior. Nesse cenário, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 não significou a superação plena da lógica das competências e da flexibilização curricular, mas antes a abertura de um campo de disputas no interior do próprio Estado. Assim, o Decreto nº 5.154/2004 expressa uma síntese provisória dessas tensões: possibilita a integração curricular, mas não rompe integralmente com os fundamentos que sustentaram a fragmentação precedente.

O Decreto nº 5.154/2004 representou um marco importante no esforço de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) como política pública nacional (Pelissari, 2019). De fato, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), embora o decreto tenha sinalizado avanços significativos em relação à legislação anterior, especialmente ao recuperar a possibilidade de integração entre a formação geral e a

¹⁹ Neste ponto, cabe destacar que, conforme Castelo (2011), não houve, por parte dos governos PT, um rompimento com o campo neoliberal, muito pelo contrário. O neoliberalismo foi aprofundado com os governos social-liberais do PT, na figura tanto do Lula quanto da Dilma, discussão que será aprofundada no capítulo 2.

técnica, ele não encerrou os debates em torno do tema. Isso porque, elaborado em um contexto de hegemonia neoliberal, o decreto acabou por traduzir apenas parcialmente as demandas das classes trabalhadoras e dos/as intelectuais progressistas, que defendiam uma concepção de formação unitária e politécnica. Como observa Pelissari (2019), tal limitação decorreu diretamente da correlação de forças que marcava o período, tensionada entre os interesses da burguesia industrial brasileira, empenhada em preservar a lógica da formação voltada às necessidades imediatas do mercado, e as propostas das entidades sindicais, como a Central Única dos/as Trabalhadores/as (CUT), que reivindicavam uma formação integrada e emancipadora. O resultado foi um texto normativo ambivalente, que trouxe conquistas inegáveis, mas também expressou os limites de um projeto educacional forjado em meio a disputas políticas e econômicas intensas. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 52):

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/2004 [...] sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também [revela] a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias.

A proposta de um Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico consolidou-se como um processo formativo que busca integrar a formação geral e a profissional em uma perspectiva unitária. Ramos (2005, p. 106) ressalta que o EMI, ao se estruturar nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura, tem como objetivo superar o dilema histórico atribuído à escola: formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Nesse sentido, a adoção do EMI pretende garantir uma formação que não fragmenta, mas que integra de modo orgânico os saberes científicos, culturais e profissionais, possibilitando ao/à estudante uma compreensão mais ampla da realidade social. A autora enfatiza ainda que essa integração precisa ser construída de forma contínua ao longo do processo educativo, articulando conhecimentos gerais e específicos “sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122), aos quais se soma, no contexto contemporâneo, o eixo da tecnologia, considerado hoje dimensão indissociável da Educação Profissional.

Assim sendo, o Decreto nº 5.154/2004 reafirmou a centralidade do Ensino Médio Integrado (EMI), sobretudo em sua articulação com a Educação Técnica, sendo compreendido como um avanço em relação ao modelo fragmentado do período anterior. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) destacam que o EMI se constitui como uma “condição social e historicamente necessária para a construção

do ensino médio unitário e politécnico”, ainda que não se confunda integralmente com esse ideal, uma vez que “a conjuntura do real assim não o permite”. Conforme aponta Pelissari (2019), os principais elementos do decreto incluem: i) a articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio; ii) a divisão da Educação Profissional e Tecnológica em três modalidades (integrada, concomitante e subsequente); iii) a proposição de um currículo integrado; iv) a perspectiva de elaboração do Documento Base do EMI; v) a adoção do trabalho como princípio educativo, entre outros.

No entanto, importa destacar que, ao mesmo tempo em que o Decreto nº 5.154/04 representou uma ruptura em relação ao Decreto nº 2.208/97, ao restabelecer a possibilidade da integração curricular entre Ensino Médio e Educação Profissional, também manteve elementos de continuidade com o modelo anterior. A ruptura pode ser identificada na recuperação, ainda que no plano legal, da concepção de ensino integrado, vinculada à perspectiva da formação politécnica defendida por setores progressistas da educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). No entanto, a continuidade se manifesta na permanência de dispositivos que permitem a fragmentação, como a oferta concomitante e subsequente, bem como a manutenção de cursos de curta duração, criticados por promover uma formação aligeirada e voltada às demandas imediatas do mercado (Santos, 2017). Além disso, a lógica de parceria com o setor privado, já presente no Decreto nº 2.208/97, não foi eliminada, reforçando a presença do empresariado na oferta da Educação Profissional, o que revela a permanência de traços neoliberais na política do período. Portanto, a legislação de 2004 expressa tanto os avanços conquistados pela pressão dos movimentos sociais e educadores/as quanto às limitações impostas pela correlação de forças e pela hegemonia do mercado na definição das políticas públicas.

Nesse caminho, vários dispositivos legais foram criados para apoiar o Decreto nº 5.154/2004 e regulamentar aspectos da LDB ainda não contemplados (Pelissari, 2019). Entre eles, cabe citar: o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) Integrada ao Ensino Médio, de 2007. Segundo Pelissari (2019), esse documento visava a normatizar a implantação da EPTNM na legislação brasileira, consolidando princípios como a formação integral e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, bem como criando as bases para a efetiva implementação do Ensino Médio Integrado na rede federal. Além disso, o mesmo autor destacou algumas outras: o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); a Lei Orgânica da EPT (Lei nº 11.892/2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, sobre a qual se debruçará a seguir.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012) e Soares Júnior (2020), a construção da referida resolução (06/2012) tem início em 2010, a partir da atuação de Francisco Aparecido Cordão²⁰, cujo parecer elaborado gerou intensas críticas no campo educacional. Entre os principais pontos questionados destacam-se: i) a proposição de um currículo orientado pela pedagogia das competências²¹, o que desloca o eixo da formação para o domínio de habilidades fragmentadas e utilitaristas; ii) o rompimento com a concepção de práxis, sustentada pela tradição marxista, que pressupõe a relação dialética entre teoria e prática, em favor de um pragmatismo utilitarista que reduz a formação a sua aplicabilidade imediata; iii) o uso retórico do termo “currículo flexível”, que, em vez de garantir maior organicidade, tem significado na prática a intensificação da fragmentação curricular; iv) a incorporação do conceito de interdisciplinaridade, porém de maneira restrita, limitada e desvinculada de uma efetiva articulação entre os saberes (Soares Júnior, 2020).

Nas palavras de Soares Júnior (2020, p. 66), ao se observar o “contexto do mundo do trabalho e as exigências para a formação do trabalhador, o que se pode notar é que existe uma defesa da formação para adaptação para as exigências do mercado de trabalho e o desenvolvimento de competências profissionais”. Trata-se, portanto, de uma lógica de formação que se afasta da concepção de trabalho como princípio educativo e da perspectiva de integração entre cultura, trabalho, ciência e tecnologia, tal como historicamente defendida pelos/as educadores/as progressistas, e se aproxima do ideário neoliberal da adaptabilidade, da empregabilidade e da flexibilidade. Essa mudança não é neutra: expressa a correlação de forças de um período em que o mercado adquire centralidade na definição das políticas educacionais, ao passo que o projeto de formação integral do/a trabalhador/a e seus/suas filhos/as é relegado a segundo plano. Percebe-se, assim, que a resolução

²⁰ Foi o presidente da Câmara de Educação Básica do MEC à época da construção da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Boa parte dela tomou como base o Parecer Cordão, emitido por ele enquanto presidente da CEB/MEC, e contestado pelo CONIF, pela ANPEd e outros órgãos que lutam por uma concepção de formação ampliada e menos restrita para a Educação Profissional (Carta encaminhada..., 2012).

²¹ De acordo com Amaral (2022), a pedagogia das competências, difundida no Brasil a partir dos anos 1990 e consolidada em documentos como os PCN (e, mais recentemente, a BNCC), orienta-se pelo lema “aprender a aprender”, priorizando habilidades e comportamentos adaptativos em função das demandas do mercado. De caráter pragmático e funcionalista, transfere ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, esvaziando o papel social da escola.

traduz a disputa entre dois projetos de sociedade: de um lado, a defesa da formação unitária, omnilateral e crítica; de outro, a imposição de um modelo de educação subordinado às demandas imediatas da acumulação capitalista.

Em relação às políticas de Educação Profissional e Tecnológica no contexto do projeto neodesenvolvimentista²² dos governos PT, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513/2011. Segundo Vasconcelos e Amorim (2018, p. 139), o PRONATEC foi concebido como uma “alternativa formulada pelo Governo Federal para o atendimento da demanda de ampliação dos cursos de qualificação profissional dos trabalhadores, logo inserido no debate das políticas públicas de educação profissional”. Em sua fase inicial, o programa se apresentava como um importante instrumento de/para formação profissional (Pelissari, 2019). Entretanto, com as alterações introduzidas na legislação a partir de 2013, parte de seus princípios originais foi descaracterizada, como observa Pelissari (2019). Nesse contexto, ganhou destaque a expansão dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), modalidades marcadas pelo caráter aligeirado e pela fragilidade formativa, que mais tarde seriam retomadas e reforçadas em legislações subsequentes, como no Programa Novos Caminhos (PNC) e na Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Pelissari, 2023), os quais serão analisados nas próximas seções. Nas palavras de Vasconcelos e Amorim (2018, p. 152-153):

É possível afirmar que o PRONATEC, inserido no contexto de predominância do modelo de acumulação flexível, de reestruturação produtiva e de mundialização/globalização do capital e de hegemonia neoliberal, foi concebido como alternativa imediatista de resposta às novas demandas do ciclo de expansão econômica neodesenvolvimentista, iniciado no governo Lula, e que entrou em crise no final do primeiro governo de Dilma Rousseff. Também se deve considerar que o PRONATEC representa a reafirmação do receituário neoliberal, já que reproduz, em sua dinâmica de concepção e funcionamento, os preceitos de empregabilidade e de dualidade no ensino, por meio da estruturação de cursos sob o regime de concomitância. Sendo assim, prioriza a oferta de cursos de curta duração, que tendem a fornecer formação precária para postos de trabalho precarizados, reduzindo as perspectivas de formação de cidadãos críticos, bem como o acesso democrático ao amplo conhecimento. Em contrapartida, privilegia essencialmente a geração e reprodução de uma grande massa de

²² O chamado neodesenvolvimentismo, conforme analisado por Armando Boito Jr. (2012), constituiu-se como uma frente política que articulou frações da burguesia interna e setores das classes trabalhadoras organizadas em torno de um projeto de crescimento econômico com inclusão social. Tal projeto promoveu políticas de valorização do salário mínimo, expansão do crédito e ampliação de programas sociais, distinguindo-se do neoliberalismo ortodoxo dos anos 1990. Contudo, como observa Castelo (2011; 2013), essa inflexão não implicou uma ruptura com a lógica estrutural do capitalismo dependente brasileiro. Ao contrário, o neodesenvolvimentismo operou nos marcos de uma reconfiguração do neoliberalismo, mantendo a supremacia burguesa e a inserção subordinada do país na economia global. É por isso que, neste trabalho, adota-se a concepção de social-liberalismo em Castelo (2011; 2013), em contraposição ao conceito de neodesenvolvimentismo em Boito Jr. (2012).

produtoresconsumidores, para que se encaixem no modelo vigente de organização toyotista e de capitalismo neoliberal.

Com as alterações implementadas em 2013, o PRONATEC passou a direcionar grande parte de seus investimentos para cursos de qualificação profissional e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), tanto nas redes públicas quanto nas privadas (Pelissari, 2019; Silva; Moura, 2022). Uma das inovações desse período foi a criação da Rede e-Tec Brasil, incorporada ao programa como estratégia de expansão da oferta. Conforme analisa Pelissari (2019), a Rede e-Tec ampliou o alcance do PRONATEC ao integrar, de maneira ainda mais expressiva, o sistema privado de ensino, além de fortalecer a cobertura de cursos FIC e a modalidade a distância, agregando-se aos cursos técnicos já existentes. A justificativa para essa ampliação estava ancorada no discurso da necessidade de rápida profissionalização, que permitiria uma inserção igualmente acelerada no mercado de trabalho. Tal demanda se intensificou em virtude dos efeitos mediatos da crise econômica internacional de 2008²³ sentidos de forma mais aguda durante os governos Dilma Rousseff. Nesse contexto, como lembram Vasconcelos e Amorim (2018, p. 139), “foi concebido o PRONATEC no início do governo de Dilma Rousseff como uma alternativa para o atendimento das demandas de força de trabalho exigidas pela nova fase de expansão econômica desenvolvimentista, desencadeada na gestão presidencial de Lula”.

Nesse sentido, ainda que o PRONATEC tenha se consolidado como uma das maiores iniciativas de expansão da Educação Profissional no Brasil, suas bases revelam contradições profundas. Ao privilegiar a rápida profissionalização por meio dos cursos FIC e a crescente adesão de instituições privadas e da modalidade a distância, o programa acabou por reforçar um modelo de formação aligeirada, desconectada de uma concepção integral de educação. Tal desenho atende, prioritariamente, às demandas imediatas do mercado de trabalho e às pressões de setores empresariais, em detrimento de uma política de Estado comprometida com a formação plena dos/as trabalhadores/as. Para além do discurso da ampliação do acesso, essas estratégias contribuíram para consolidar uma lógica de flexibilização e mercantilização da educação, em que a formação técnica se converte em instrumento de regulação da força de trabalho, reafirmando a histórica dualidade que separa a educação destinada às elites daquela oferecida às classes populares.

²³ Crise iniciada nos Estados Unidos em 2007 e que afetou boa parte do mundo a partir de 2008 (Tonelo, 2019), conforme será visto no próximo capítulo.

Em vista do exposto, e a partir das recentes transformações no mundo do trabalho, associadas ao contexto de crise do capitalismo e à crise do modelo social-liberal dos governos PT, percebe-se que as concepções de formação na Educação Profissional e Tecnológica vêm sendo gradativamente desconstruídas, conforme será visto nos próximos subtópicos.

1.2.1 Consequências do Golpe de 2016 no campo da educação: as Contrarreformas Educacionais em destaque

A história das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por (des)continuidades e, com frequência, por rupturas abruptas, especialmente quando o assunto em questão é o Ensino Médio (Alves; Silva; Jucá, 2022). No que concerne a essa etapa da Educação Básica, diretamente afetada pelas contrarreformas educacionais pós-2016, Kuenzer (2009) afirma que, há tempos, falar em Ensino Médio é falar, também (e por vezes somente), em formação profissional, não à toa ele tem sido o gargalo histórico das políticas educacionais brasileiras (Corti, 2023). Michel Temer, logo que assumiu a presidência do país, fez uma série de movimentos de ajustes neoliberais nas políticas do Estado brasileiro, como as contrarreformas educacionais (Lei nº 13.415/17 e BNCC, por exemplo), a contrarreforma trabalhista e a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela os investimentos em políticas públicas por 20 anos. Cabe destacar, contudo, que a ascensão de Temer se deu por meio de um golpe parlamentar desferido contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, que se concretizou em 31 de agosto de 2016. Conforme será visto no próximo capítulo, os antecedentes do golpe remontam à Crise de 2008, às Jornadas de 2013 e ao contexto durante e após as eleições de 2014 (Antunes, 2020; Souza, 2018).

A primeira das medidas de ajuste neoliberal de Temer, apenas 22 dias após a sua posse, foi a edição da Medida Provisória nº 746/2016, que impôs a indução de uma “reforma” do Ensino Médio “a toque de caixa”, através de um instrumento constitucional que somente poderia ser usado em caso de emergência justificada (Ramos, 2019). Cabe mencionar, no entanto, que conforme afirmam Motta e Frigotto (2017) e Ramos (2019), não havia justificativa plausível para uma “reforma” da forma como foi feita, por meio de uma medida provisória, isto é, sem debate público com os sujeitos direta e indiretamente afetados por essa política. Nas palavras de Reis e Previtali (2022, p. 42), não faria o menor sentido discutir sobre a construção de uma efetiva reforma do Ensino Médio já que, no capitalismo, a educação assume funções

diversificadas, “como a manutenção da sociedade dividida em classes, a reprodução da força de trabalho para a produção de mercadorias em massa e a função de justificar a ideologia da supremacia da classe dominante”. Assim sendo, as políticas educacionais vigentes precisaram passar por adaptações, a fim de serem redirecionadas a essas funções, e isso foi feito.

Um dos principais pilares da Contrarreforma do Ensino Médio, imposta pela Lei nº 13.415/2017²⁴, foi a reestruturação da forma de conceber os espaços-tempos escolares, seccionando os currículos do Ensino Médio em duas partes: Formação Geral Básica (FGB), vinculada a uma BNCC que ainda não existia²⁵, e itinerários formativos. A primeira, com um teto máximo de 1.800h (em contraposição às 2.400h anteriores à contrarreforma), e a segunda, com um mínimo de 1.200h (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Houve, evidentemente, um aumento na carga horária total do EM para 3.000h, distribuídas em 200 dias letivos. Contudo, essa alteração causada pela lei gerou uma série de problemas, tais como: redução de tempos de aula de quase todos os componentes curriculares; criação de componentes sem base científica/filosófica/artística aparente, para as quais, muitas vezes, o corpo docente da instituição não possui formação adequada; imposição de uma pretensa escolha por parte das juventudes em relação ao itinerário que gostariam de seguir; entre outros (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

O discurso do governo federal à época era o de que, por meio dos itinerários formativos, os/as jovens teriam o direito de escolha sobre qual percurso formativo seguir no decorrer do Ensino Médio. Contudo, conforme evidencia Kuenzer (2017), a escolha de quais e quantos itinerários serão disponibilizados está, em primeira instância, nas mãos dos sistemas de ensino, depois nas das escolas e por último nas dos/as jovens. Outro ponto importante é a redução de tempos de aula dos componentes curriculares antes obrigatórios. Com esse movimento, o governo federal criou o ambiente perfeito para ratificar, na legislação, o notório saber, que nada mais é que o aprofundamento do precariado professoral, nos termos de Silva (2018), ou seja, a forma legalizada de precarizar, ainda mais, o trabalho docente. A partir desse dispositivo, qualquer pessoa, ainda que não possua formação

²⁴ Em 31 de julho de 2024, tornou-se a Lei nº 14.945, por meio de alterações propostas pelo Projeto de Lei nº 5.230/2023, aprovado na Câmara dos Deputados no dia 09 de julho de 2024.

²⁵ Segundo afirmam os estudos organizados por Aguiar e Dourado (2018), a BNCC em sua versão final foi aprovada e publicada somente em 2018. A terceira versão, que saiu em 2017 sem o Ensino Médio, somente foi publicada em dezembro desse ano, quase 10 meses depois da homologação da Lei nº 13.415, que data de 16 de fevereiro de 2017. Esse documento, por sua vez, tornou-se a principal política educacional/curricular do país, de caráter impositivo e contendo uma série de problemas que serão apresentados *a posteriori*.

acadêmica, tem permissão para lecionar, contato que comprove experiência na área (Alves *et al.*, 2020)²⁶.

A redução da matriz curricular do Ensino Médio, evidenciada, sobretudo nos componentes curriculares das áreas de Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), por sua vez, contribui para um fenômeno extremamente danoso para as juventudes: a diminuição da oferta de conteúdos relativos aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades e o conseqüente desmantelamento do ideário de formação humana integral no processo. De acordo com Duarte (2021), Saviani e Duarte (2010) e Tonet (2006), para que a formação humana aconteça, além de ser necessário superar o sistema capitalista e começar a trilhar um caminho rumo ao comunismo²⁷, é preciso, igualmente, fornecer aos sujeitos as bases científicas, humanísticas, culturais, artísticas, históricas e filosóficas acumuladas pela humanidade ao longo de todos esses anos. De acordo com Duarte (2021, p. 14):

A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista [...]. A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético.

Essa visão apontada e proposta pelo autor se articula à premissa proposta por Saviani (2008, p. 13) de que, conforme afirma, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim sendo, a função basilar da Educação Básica seria, então, a formação humana integral dos sujeitos, tomando por base o eixo articulado entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nas palavras de Tonet (2006, p. 16), cabe à educação “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano”, já que, segundo o mesmo autor, a formação da nossa humanidade se dá, entre outras coisas, “pela

²⁶ O que tem ocorrido, em muitos casos, é a destinação de determinadas disciplinas, especialmente de itinerários formativos, para docentes que não possuem formação para lecioná-las, embora haja, por vezes, cursos de licenciatura específicos para elas. Esse movimento, por sua vez, concorre para enfraquecer (ainda mais) a formação docente e prejudicar a inserção dessa categoria no mundo do trabalho (Fiorese; Forneck, 2023).

²⁷ Segundo Tonet (2006, p. 14), “uma formação integral do ser humano, no sentido que a definimos acima, é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital”.

apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano”. Neste momento, então, entra uma relação importante a ser analisada: a relação trabalho-educação.

Na tradição marxiana, entende-se que o trabalho é fundante do ser humano e de sua humanidade, sendo um fundamento histórico-ontológico. Saviani (2007) afirmou que, ao contrário dos animais, os seres humanos transformam a natureza para (re)produzir sua existência, e essa transformação envolve tanto a produção quanto a formação do homem, caracterizando um processo educativo que acompanha a origem da humanidade. Gramsci (2001), dentro da realidade em que ele vivia, aprofunda essa ideia defendendo o trabalho como princípio educativo, ideia central na concepção de Escola Unitária, que busca a formação omnilateral e politécnica dos sujeitos, unindo teoria e prática, trabalho manual e intelectual (Manacorda, 1990; Nosella, 1992). Essa perspectiva valoriza o trabalho como parte constitutiva de qualquer ação cotidiana, inclusive da linguagem humana²⁸.

No entanto, tem havido, historicamente, uma cisão entre trabalho e educação, que por sua vez tem sido agravada pela Contrarreforma do Ensino Médio e da Educação Profissional e Tecnológica (Pelissari, 2023). Essas contrarreformas, ao fragmentarem o currículo em formação geral e itinerários formativos descontextualizados, reforçam a dualidade estrutural da educação brasileira (Kuenzer, 2017). Enquanto determinadas escolas privadas (mas não todas) oferecem uma formação mais robusta em termos de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades, as públicas enfrentam a realidade currículos esvaziados e fragmentados, aprofundando desigualdades sociais (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022; Silva, 2023). Às classes trabalhadoras e suas filhas e seus filhos, é destinada, então, uma educação esvaziada, descomprometida com a formação humana integral desses sujeitos, relegando-os à profissionalização compulsória e à inserção no mercado (precário) de trabalho (Kuenzer, 2017). Às classes detentoras do poder econômico, por outro lado, é destinada uma educação para a formação intelectual, humanística, possibilitando a esses sujeitos a continuidade nos estudos (Kuenzer, 2017).

Conforme visto, as classes trabalhadoras, suas filhas e seus filhos são sempre o grupo mais prejudicado socialmente. Isso se dá seja por retrocessos em direitos conquistados com muita luta, como no caso dos direitos trabalhistas, que têm sido desestruturados desde a virada neoliberal, mas com especial ênfase no

²⁸ Conforme a tese de Engels (1999) relacionada ao papel do trabalho na transformação do macaco em homem.

pós-2016 para cá (Antunes, 2020), seja por (re)criação de políticas que, em tese, deveriam servir ao povo e não aos anseios do capital, como no caso das políticas sociais no geral e das educacionais em particular. Segundo Kuenzer (2017), em decorrência do atual contexto de acumulação flexível imposto pelo sistema Toyota de produção e pelo neoliberalismo, as políticas educacionais têm se encaminhado para a lógica da flexibilização, das competências, da empregabilidade e, conseqüentemente, da formação de empresários/as de si mesmos/as, responsáveis e responsabilizados/as por todos os sucessos e insucessos pelos quais passarem, independentemente de se esses sucessos e insucessos foram causados por eles/elas ou não. Conforma-se, assim, a pedagogia neotecnista. Nos termos de Silva (2018, p. 10), o neotecnismo retoma o tecnicismo do século passado em novas bases, sendo elas: flexibilidade, formação por competências, empregabilidade, resiliência, lógica da qualidade total, entre outras (cf. Saviani, 2011). Reforça-se, então, a conformação da subjetividade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

Nesse caminho, o alvo de ataques direcionados têm sido o Ensino Médio, em especial no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e com ênfase, nesta última, em seu trabalho na formação profissional dos sujeitos, também por ser o principal *locus* da Contrarreforma do Ensino Médio e da EPT (Pelissari, 2023)²⁹. Nas palavras de Reis e Previtali (2022, p. 44), “a principal intenção do Estado com tal reforma [do Ensino Médio] é intensificar a modalidade educacional técnica profissionalizante”, haja vista ter sido posta, nos itinerários formativos, a opção do técnico-profissionalizante, o que concorre para a desestruturação do Ensino Médio Integrado (Kuenzer, 2017). Vale ressaltar, ainda, que a inserção do quinto itinerário (técnico-profissionalizante) ratificou a velha dualidade estrutural, dadas as condições materiais impostas pela contrarreforma. De acordo com Kuenzer e Grabowsk (2016), há várias formas de se olhar para o conceito de dualidade estrutural. A noção adotada neste trabalho é aquela que entende a dualidade como:

²⁹ A relação estabelecida no parágrafo fica ainda mais evidente quando se analisa o contexto de formulação da BNCC, por exemplo. Em 2017, a terceira versão da BNCC é publicada sem o Ensino Médio, justamente porque ainda se estava discutindo sobre as mudanças que ocorreriam nessa etapa quando fosse promulgada a contrarreforma (Aguilar; Dourado, 2018). A versão final, conforme será melhor discutido mais a frente, só é publicada em 2018, já com o Ensino Médio e com todas as alterações propostas para essa última etapa da Educação Básica (Silva, 2018), como somente Português e Matemática como obrigatórias (o que implicou apenas habilidades específicas para esses dois componentes curriculares), a inserção do protagonismo juvenil e do projeto de vida, dois dos muitos problemas trazidos pela lei, de acordo com autoras como Kuenzer (2017), Ramos e Paranhos (2022) e Silva (2018), entre outras questões.

[...] a distribuição desigual e diferenciada de educação que, ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível, e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital (Kuenzer; Grabowsk, 2016, p. 27).

A partir da redução de carga horária da formação geral, quem optar pelo quinto itinerário terá menor acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades, impedindo o processo de sua formação humana integral (embora essa redução não se dê apenas para esse itinerário). Além disso, dificulta a continuidade de estudos por parte desses sujeitos, já que não há itinerário formativo no ENEM e nas demais provas de vestibulares (Silva; Correia; Mendonça, 2020). Retoma-se, então, a histórica cisão entre trabalho e educação e entre formação geral e profissional: formação para o trabalho manual para as classes trabalhadoras, suas filhas e seus filhos, e formação para o trabalho intelectual para as elites. De acordo com Kuenzer (2017, p. 338-339):

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral. No caso específico do atual ensino médio, a formação geral terá caráter genérico, dada a duração de apenas 1.800h, a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.

No contexto acima apresentado, portanto, nasceu as bases para a Contrarreforma da EPT, iniciada, também, a partir de 2016 e consolidada por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2021, conforme afirma Pelissari (2023). Segundo o autor, os principais conjuntos de contrarreformas educacionais que induziram à contrarreforma da EPT foram: a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021. Com relação à primeira, muito já se discutiu nesta subseção. No entanto, cabe fazer mais um adendo a ela. A lógica de redução de carga horária da formação geral, aliada à possibilidade de um itinerário técnico-profissionalizante na Educação Básica, de acordo com Kuenzer (2017) e Pelissari (2023), concorre para: i) impor a concomitância como eixo central da EPT; ii) reduzir a formação humana dos sujeitos (provida pelo núcleo básico); iii) desestruturar as bases norteadoras da EPT, quais sejam: formação humana integral,

na perspectiva omnilateral e politécnica, adotando o Ensino Médio Integrado como preferência de oferta formativa.

Dito isso, passa-se à segunda normativa: a Base Nacional Comum Curricular. O documento da BNCC, aprovado em 2018, passou por um processo de formulação controverso. Iniciado em 2014, com base nas metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), o desenvolvimento do documento envolveu a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE) e contou com a participação de profissionais da educação e da população durante o período de 2015 e 2016 (Aguiar; Dourado, 2018). No entanto, após golpe contra a ex-presidenta Dilma, em 2016, houve mudanças na composição do CNE e na dinâmica de formulação da BNCC, especialmente com a chegada de Michel Temer à presidência e a nomeação de Mendonça Filho como Ministro da Educação (Aguiar, 2018; Cruz; Silva, 2023). De acordo com Aguiar (2018), o processo tornou-se ainda mais apressado e antidemocrático, culminando na promulgação de uma versão da BNCC em 2017 que excluía o Ensino Médio, o que foi considerado inconstitucional, já que a Educação Básica compõe a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem exceção (Brasil, 1996). Em 2018, a versão final foi publicada, mas enfrentou críticas por seu caráter autoritário e pela falta de consideração com relação às contribuições das audiências públicas (Albino; Araújo, 2019; Aguiar, 2018).

Há muito se discute, no país, acerca das influências dos organismos supranacionais – como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a UNESCO e outros, utilizando o termo e os apontamentos feitos por Silveira (2012) sobre o tema – nas políticas educacionais brasileiras (Silva *et al.*, 2022). Gonçalves (2020), em seu trabalho, afirmou que, durante a construção da BNCC, desde o início, houve forte influência de grupos que ela denominou de “intelectuais orgânicos” da BNCC, retomando um conceito de Gramsci (1982)³⁰. Segundo a autora, o empresariado educacional brasileiro, o Movimento Pela Base e os organismos supranacionais, com ênfase no Banco Mundial, participaram, cada um à

³⁰ De acordo com Gramsci (1982, p. 3): “Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc.”. Em outras palavras, o intelectual orgânico desempenha uma função diretiva e política na sociedade, buscando convencer as pessoas e organizar uma nova visão de mundo em oposição à hegemonia dominante (intelectual da contra-hegemonia) ou, de outra parte, reforçar o *status quo* dominante (intelectual da hegemonia).

sua maneira, da formulação de tal documento, sendo este último um intelectual orgânico. Conforme afirmou Gonçalves (2020, p. 52):

A conceituação explanada [sobre os intelectuais] é fundamental para o desenvolvimento da análise documental, pois o ponto de partida, considerando a lógica da relações sociais capitalistas do século XXI, consiste em compreender a articulação da amplitude global com as políticas educacionais brasileiras na definição da BNCC, pois a intenção é demonstrar que, sob a lógica da acumulação flexível, os Intelectuais Orgânicos das políticas educacionais representam grandes instituições: Banco Mundial, PNUD, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional [...] – voltadas, principalmente, para o capital financeiro.

A terceira questão aponta que o documento teve algumas lacunas. Porém, é válido ressaltar que não poderia ser diferente, considerando a velocidade de sua produção (Aguiar, 2018). Entre as mais evidentes, ressalta-se: enfraquecimento da EJA e das demais modalidades que compõem a Educação Básica (Aguiar; Dourado, 2018), esvaziamento teórico-filosófico e confusão de concepções sobre determinados conceitos e temas dentro das áreas, redução do Ensino Médio a apenas Língua Portuguesa e Matemática quando dispostas as respectivas habilidades (Silva, 2018), dentre outras. Um último ponto a ser apresentado, embora haja inúmeros outros, diz respeito à centralidade da BNCC na ideologia da competência, conforme o termo adotado por Chauí (2014).

Segundo a autora mencionada acima, essa ideologia, herdeira da virada neoliberal, reforça a ideia apontada por Ramos (2005) de que bastaria, segundo a concepção de formação baseada nessa ideia, somente a aquisição de habilidades e competências específicas para dar conta da vida em sociedade e do mundo do trabalho. De acordo com Ramos (2005, p. 117), a pedagogia das competências “apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação”, ou seja, a competência “caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptáveis e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, entre outros”. Por meio dessa perspectiva, segue a autora, “o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar”. Nas palavras de Macedo (2018, p. 32):

Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, especialmente bem desenvolvida nos EUA. [...] Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como

comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar.

Nesse sentido, os conteúdos relacionados aos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades perdem o seu espaço nos currículos escolares, com maior ênfase nos do Ensino Médio (Silva, 2018). Ressalta-se, no entanto, que o principal problema da adoção desse ideário de formação reside no seu caráter anticientífico e modulador de comportamentos (Gonçalves, 2020). A importância de os processos de ensino e aprendizagem adotarem uma perspectiva que compreenda e auxilie na formação humana integral dos sujeitos é, entre outras questões, permitir com que eles construam a sua autonomia intelectual e possam, de fato, receber formação adequada para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Outro ponto importante a ser identificado com relação à centralidade nas competências é que, além da BNCC se apresentar de uma normativa obrigatória, ou seja, que deve nortear os Projetos Político-Pedagógicos, os currículos e os livros/materiais didáticos das instituições de ensino, ainda aprofunda a concepção de competências estendendo-a às competências socioemocionais, um dos carros-chefes da base, segundo Gonçalves (2020).

1.2.2 Os (des)caminhos da EPT no pós-golpe de 2016: alguns apontamentos

No que diz respeito à EPT, Pelissari (2023) afirma que a relação Contrarreforma do Ensino Médio e BNCC muito influenciou na criação de dispositivos legais indutores de uma contrarreforma também para essa realidade educacional. Segundo o autor, as principais políticas indutoras de uma contrarreforma da EPT foram o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, acompanhadas de outros programas auxiliares como o Qualifica Mais³¹. De acordo com Caetano (2023), o elo entre a Contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC na EPT, somadas à resolução, foi o Programa Novos Caminhos. O papel da resolução mencionada foi o de sintetizar as recomendações de todos os dispositivos

³¹ Nas palavras de Caetano (2023, p. 16-17): “A qualificação profissional é um dos caminhos para impulsionar a economia e fortalecer a empregabilidade, a inclusão produtiva e a geração de renda, diz o programa. O MEC acredita que, com esse programa, está se contribuindo para a consolidação da Educação Profissional e Tecnológica. [...] o programa possui diversas ações de apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo”. No entanto, a autora questiona esse programa justamente por ele fragmentar e fraturar (ainda mais) a formação para o trabalho.

legais já citados em diretrizes específicas para a EPT, com caráter obrigatório na sua implementação (Pelissari, 2023).

Antes de adentrar nas políticas mencionadas, cabe um adendo relativo ao seu contexto de formulação. Até a BNCC, o governo em questão era o de Temer, que o assumiu após a consumação do golpe contra a ex-presidenta Dilma em 31/08/2016. De 2019 até final de 2022, período da publicação das diretrizes indutoras da contrarreforma da EPT, o Brasil foi governado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. De acordo com Lobo (2020) e Frigotto (2021), o governo Bolsonaro foi responsável pela ratificação e manutenção dos retrocessos educacionais iniciados em 2016, direcionando, ainda mais, as políticas educacionais no caminho do mercado e das privatizações. Nas palavras de Sousa (2019), esse movimento aprofunda a transformação da educação em mercadoria, isto é, a “mercadoria-educação”, podendo ser vendida/trocada como um produto qualquer no sistema capitalista neoliberal vigente neste país, o que atua no enfraquecimento da esfera pública educacional.

Segundo Lobo (2020, p. 3), além de ratificar e agir na manutenção dos retrocessos educacionais iniciados em 2016 por Temer, o governo Bolsonaro “aprofunda o projeto do Golpe de Estado de 2016 e expressa uma dinâmica particular de regressão política inaugurada” com ele. Ainda segundo a autora, esse governo também “agrega elementos particulares na pauta neoliberal para a educação por meio da sua política (ultra neoliberal e autoritário-fascista)” (idem, *ibidem*) destinada à educação. Conforme afirma Frigotto (2021, p. 118), “a face dominante do governo Bolsonaro [...] se expressa por uma agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado”. A realidade apresentada, aliada à crise sanitária mundial que explodiu em março de 2020, possibilitou que Bolsonaro e seus ministros “passassem a boiada”³² nas políticas públicas, especialmente nas educacionais.

Lobo (2020, p. 3) afirmou que Bolsonaro estava promovendo, durante o seu governo, o desmonte das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico, tese corroborada por Caetano (2023) e Frigotto (2021). Para dar continuidade ao seu projeto de aprofundamento do desmonte da educação pública,

³² O termo surge por meio do ex-ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, em uma reunião ministerial ocorrida no dia 22 de abril de 2020, na qual declarou que a pandemia da COVID-19 trazia uma oportunidade para ‘passar a boiada’ e aprovar mudanças nas regras de políticas ambientais e da agricultura de ‘baciada’, evitando críticas e processos, uma vez que a atenção pública estaria focada nas questões trazidas pelo novo coronavírus (Galbiati *et al.*, 2022).

houve a implementação de uma série de programas durante o seu governo, cuja finalidade primordial era essa, sendo eles: o Future-se, que visava à abrir possibilidade de privatização das Universidades públicas e Institutos Federais (Caetano, 2023); e o Programa Novos Caminhos e a Resolução CNE/CP nº 01/2021, analisados por Alencar e Santos (2023), Caetano (2023), Candido (2023), Oliveira (2021) e Pelissari (2023), sobre os quais se falará com maior profundidade a seguir. O governo Bolsonaro significou, segundo Frigotto (2021) e Lobo (2020), um enorme retrocesso para a sociedade brasileira. Além do desmonte da educação pública, ocorreu a desestruturação das políticas sociais do país e uma caça às bruxas contra docentes, militantes e políticos/as (de esquerda), instituições de ensino superior públicas e contra sujeitos que expressassem qualquer traço de diversidade.

Nos termos de Candido (2023, p. 15), o Programa Novos Caminhos (PNC), lançado em agosto de 2019 (uma das primeiras medidas do governo Bolsonaro no que tange às políticas para a EPT), objetiva, principalmente: “aumentar as matrículas na educação profissionalizante, modificar diretrizes e regulações para maior participação do setor privado e oferecer direcionamentos nessa formação”. Suas estratégias primordiais, segundo a autora, são: “a coalizão entre educação profissional, ciência e tecnologia para promover ações em benefício ao mercado e à competitividade nacional”. Candido (2023, p. 15) afirma que essas alterações “buscam acompanhar algumas mudanças e aprofundamentos ocorridos na economia nacional e internacional após a chamada crise dos subprimes em 2008”, sobre a qual já se discutiu acima. A crise mencionada, que atingiu tanto os países capitalistas centrais quanto os periféricos, como o Brasil, desembocou no esgotamento da acumulação flexível “como modelo global de estruturação produtiva na organização social, política e econômica do neoliberalismo” (Candido, 2023, p. 15), sem, contudo, haver mudança no modo de produção, pelo contrário: houve o seu aprofundamento.

O discurso do Governo Federal sob a presidência de Jair Bolsonaro era o de implementar o programa da chamada Indústria 4.0 (nascida na Quarta Revolução Industrial), movimento já iniciado por Temer, na “tentativa” de mitigar os efeitos da crise, que se alastrou sobremaneira a partir de 2013 (Candido, 2023). Segundo Candido (2023), isso fica evidente quando o governo lança o PNC, que tinha como um dos objetivos principais ser o instrumento para a inserção da Indústria 4.0. De acordo com Vidigal (2021, p. 713), a Indústria 4.0 “trata-se de proposta concebida

para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, cuja expansão aponta para a ampliação dos processos produtivos cada vez mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, controlada digitalmente”.

Em outras palavras, a autora acima citada se refere, basicamente, ao aprofundamento dos processos de uberização e plataformização do trabalho, já apontados por Abílio (2020), Antunes (2020) e Fontes (2017), e da inserção ainda maior da maquinaria nos processos produtivos, no intuito de automatizá-los e substituir trabalhadores/as por máquinas. Conforme afirmou Candido (2023), a inserção do discurso da Indústria 4.0 no país fica ainda mais explícita nas contrarreformas implementadas no pós-golpe, em especial a trabalhista, a previdenciária e a do Ensino Médio, bem como nas ações do PNC.

No campo da educação propriamente, o Programa Novos Caminhos surgiu como um instrumento de integração das políticas para a EPT, interligando-se às mudanças oriundas da Contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, de acordo com Caetano (2023, p. 10). Ainda segundo a mesma autora, o programa em questão estabelece novas diretrizes para a formação docente e a ampliação de matrículas em cursos técnico-profissionalizantes. Caetano (2023, p. 10) afirmou que o programa é destinado à EPT “e tem como objetivo central, segundo o MEC, o de gerar mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias, ou seja, a rápida inserção ao mercado de trabalho”. Tanto no governo Temer quanto no governo Bolsonaro (assim como o foi, igualmente, na época de FHC e, de certa forma, também nos governos do PT³³), a rápida inserção no mercado de trabalho sempre é o mote basilar dos programas e das políticas a serem implementados, esvaziando-se a noção ampliada de formação humana integral e para o mundo do trabalho.

Conforme afirma Pelissari (2023, p. 7), o Programa Novos Caminhos foi concebido “como uma estratégia fundamental de vinculação entre o ‘Novo’ Ensino Médio e a EPT”, corroborando com as observações de Caetano (2023). Pelissari (2023) demonstrou que esse movimento se torna evidente quando se verifica alguns dos princípios do PNC: liberdade de escolha, auxílio na oferta preferencial do itinerário técnico-profissionalizante e outros. Caetano (2023, p. 11), por sua vez, apontou que o PNC visa a incrementar a competitividade e a produtividade nacional, direcionando o programa no sentido da “formação orientada para o mercado, um

³³ Embora saibamos que são contextos diferentes, com temporalidades e realidades diferentes, algumas continuidades podem ser observadas entre um governo e outro, como a que foi mencionada no parágrafo.

mercado que inexistente em função da crise do trabalho instalada no país nos últimos anos e que atinge frontalmente a juventude brasileira”. Por fim, ressalta-se, ainda segundo Caetano (2023, p. 11), que os três eixos estratégicos do PNC mostram a sua relação direta com os princípios do neoliberalismo no campo da Educação, nos termos construídos na obra organizada por Wanderer, Melo e Alfaro (2023): i) gestão e resultados; ii) articulação e fortalecimento; iii) inovação e empreendedorismo.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica foram elaboradas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. No entanto, antes de adentrar nos primeiros comentários acerca da normativa citada acima, é válido ponderar acerca de uma característica muito comum dos governos (ultra)neoliberais e neoconservadores (Antunes, 2020) como os de Temer e Bolsonaro, segundo Caetano (2023), Pelissari (2023) e Ramos (2019): a governabilidade por meio de decretos, portarias, resoluções e medidas provisórias. A materialidade dessa afirmação encontra-se, facilmente, na Contrarreforma do Ensino Médio (promulgada, em momentos iniciais, por via de uma medida provisória), no PNC (instituído por meio de portarias ministeriais) e na edição das novas DCNEPT (impostas por meio de uma resolução). Em relação aos dois últimos casos: quando o governo federal opta por seguir esse caminho, não é necessário que o projeto passe pelo Congresso, permitindo uma implementação/alteração de políticas por via direta (cf. Pelissari, 2023), o que enfraquece o princípio constitucional basilar da participação.

Segundo Pelissari (2023, p. 8), a Resolução CNE/CP nº 01/2021 “organiza, em Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, todos os dispositivos que vinculam a educação profissional aos princípios da contrarreforma em curso”. O documento sintetiza e centraliza tudo aquilo que consta nos dispositivos legais comentados acima. O autor afirma que a necessidade de uma DCN geral para a EPT era uma reivindicação antiga das comunidades científicas e escolares, justamente por visar a uma maior organicidade no âmbito das políticas públicas. Essa reivindicação foi atendida, mas, “ao mesmo tempo, o documento publicado desmonta as bases e a identidade que vinham sendo construídas até então para a EPT. Novamente, se faz evidente o sentido gramsciano de contrarreforma das políticas aqui analisadas” (Pelissari, 2023, p. 8).

Sobre a resolução que define as DCNEPT, ressalta-se que sua formulação remonta ao auge da crise sanitária mundial que afetou profundamente o país. O

processo de elaboração do documento data de finais de 2020, momento em que o país passava por um significativo aumento no número de óbitos por Covid-19 e por uma crise político-econômico-social sem precedentes. Esse cenário, então, foi propício para que o governo federal e o MEC à época “passassem a boiada” nas políticas para a EPT, consolidando a indução da Contrarreforma da EPT. De acordo com Alencar e Santos (2023, p. 75), a resolução diverge, portanto, “da escola unitária, do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral [...]”, pilares sustentadores da EPT tanto na legislação quanto como concepção de formação construída, disputada e assumida por pesquisadores/as e docentes³⁴ (Silva; Rosa, 2021).

Por fim, é importante destacar algumas das características centrais do documento, analisadas por Oliveira (2021) e Pelissari (2023): i) a sustentação na Pedagogia das Competências, com ênfase na noção de competência profissional; ii) o uso de malabarismos discursivos que incorporam, de forma esvaziada, conceitos historicamente caros à EPT, como a integração curricular, apenas para atender a exigências legais; iii) a ruptura com a perspectiva de integração entre formação geral e profissional, substituída pela valorização da concomitância e pela fragmentação curricular induzida pela BNCC; iv) a tendência de privatização por meio do fortalecimento de parcerias público-privadas na oferta intercomplementar da formação técnico-profissionalizante; entre outras. Como sintetiza Oliveira (2021, p. 212), tanto a contrarreforma do Ensino Médio quanto a resolução em questão “estão fundamentadas no mesmo ideário neoliberal, dentro do qual se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, flexibilidade, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital”.

³⁴ Embora essa concepção de formação não seja consenso na Educação Profissional como um todo, ela é consensual quando nos referimos ao campo progressista que discute as concepções de EPT, vide as legislações produzidas no país que dizem respeito a ela (como o Decreto nº 5.154/2004, o Documento Base do EMI, as Leis Orgânicas da EPT de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, apenas para dar alguns exemplos), e as produções acadêmicas na área, tais como as de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Sá (2016) e Silva e Rosa (2021), que tratam justamente desse aspecto.

Capítulo 2

Capitalismo, metamorfoses no mundo do trabalho e seus impactos na educação: das orientações neoliberais ao discurso da Indústria 4.0

O presente capítulo tem por objetivo discutir as transformações estruturais no mundo do trabalho e seus reflexos sobre a educação, situando tais mudanças no contexto da consolidação da racionalidade neoliberal. Parte-se da compreensão de que trabalho e educação são dimensões indissociáveis na constituição histórica do ser social, conforme aponta Saviani (2007). Além disso, as metamorfoses contemporâneas do trabalho implicam novas formas de sociabilidade, de formação humana e de subordinação ideológica. Inicialmente, o texto retoma os fundamentos históricos e teóricos dessa relação entre trabalho e educação, para, em seguida, examinar a gênese e a difusão do neoliberalismo enquanto racionalidade política e econômica de alcance global. Posteriormente, analisa-se o modo particular como o neoliberalismo foi implantado no Brasil, destacando as inflexões que assumiu a partir dos anos 1990 e sua radicalização no período pós-2016.

Na sequência, discute-se as metamorfoses do trabalho no contexto neoliberal, evidenciando a reestruturação produtiva do capital, a financeirização, a precarização e a emergência de novas formas de exploração mediadas pela plataformização e pelo discurso da Indústria 4.0. Por fim, abordam-se as repercussões dessas transformações na educação, especialmente quanto ao avanço de uma pedagogia da acumulação flexível, centrada em competências e na lógica mercantil, em detrimento da formação humana integral. Dessa forma, o capítulo busca evidenciar as determinações históricas que condicionam as atuais disputas em torno da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, articulando a crítica ao neoliberalismo e as suas implicações na formação da classe trabalhadora, seus filhos e suas filhas.

2.1 A indissociabilidade entre Trabalho e Educação: histórico e inter-relações

Na tradição marxiana, uma das premissas principais gira em torno da ideia de que o trabalho é fundante do ser humano e de sua humanidade mesma (Duarte, 2021). Segundo Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. O autor chama a atenção para esse fato porque,

posteriormente, tecerá suas considerações acerca da histórica separação entre trabalho e educação que ocorre na sociedade, seja ela brasileira ou não. Ainda de acordo com ele, o trabalho é um fundamento histórico-ontológico do ser³⁵, ou seja, faz parte da formação mesma dos sujeitos, que por sua vez são históricos e historicamente formados. Saviani (2007, p. 154) prossegue afirmando que “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si”, isto é, transformando-a para (re)produzir a sua própria existência enquanto ser.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

A citação de Saviani (2007) exposta acima evidencia que, de fato, o trabalho é fundante do ser, sem o qual ele próprio não poderia existir. Para o autor, o homem não nasce homem, ele se torna, formando-se a si mesmo na coletividade e por meio do trabalho. Isso o leva a constatar que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154), assim, segue ele, “lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. Esse é, portanto, o marco fundacional da relação trabalho-educação, que é indissociável do ser (ou ao menos deveria ser, considerando o que foi discutido até aqui).

Contudo, é preciso pontuar a emergência histórica da cisão entre trabalho e educação, ainda profundamente presente na sociedade brasileira (e mundial), em especial na (re)formulação das políticas educacionais pós-2016. O marco da divisão dos seres humanos em classes se dá, conforme Saviani (2007), quando houve a apropriação privada das terras, que eram, naquele então, o principal meio de produção. Esse processo gerou a fragmentação da sociedade em dois grandes grupos: daqueles que são possuidores das terras (ou seja, os que detêm o poder econômico e, por vezes, também político e social) e daqueles que não a possuem, devendo, assim, submeter-se aos primeiros para (sobre)viver. O autor pontua que a

³⁵ Em suas próprias palavras: “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155).

divisão social dos sujeitos em classes desembocou, igualmente, em mudanças profundas na educação. A partir da nova realidade que se desenhava, sob o regime do modo de produção escravista, a educação passa a também ser dividida em duas: uma para a aristocracia (aos detentores de terras) e outra para os despossuídos, isto é, aqueles que, num sistema de trabalho escravista, teriam de se submeter aos donos das terras para (sobre)viver.

Desse momento em diante, nasce a dualidade estrutural que continua a marcar a educação nos dias de hoje. Com o passar do tempo e das mudanças sociais, históricas, culturais e políticas que foram ocorrendo, as relações se alteraram, embora a dualidade se mantivesse intacta. Tanto no período escravista quanto nos demais que se desenvolveram ao longo do tempo (inclusive na atualidade, com o capitalismo), havia (e há) uma educação mais de preparo para a vida em sociedade (considerando a realidade aristocrática, posteriormente nobre e depois burguesa) e outra para o preparo de sujeitos para o trabalho. Nas palavras de Saviani (2007, p. 156), “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”.

Na continuação de suas proposições, Saviani (2007, p. 157) afirma que “o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho”, cujo legado histórico as sociedades sentem até hoje, não sendo diferente no Brasil. O modo de produção capitalista, por sua vez, aprofunda essa cisão entre trabalho e educação, embora o faça por meio de outros artifícios. A partir dele, a separação entre trabalho e educação se dá, ou melhor, aprofunda-se num contexto de processos de escravização de povos, sejam eles originários (indígenas) ou africanos. Nesse momento, tem-se a divisão entre trabalho manual e intelectual, sendo o primeiro destinado às pessoas em situação de escravização, e o segundo destinado às elites. Segundo Saviani (2007, p. 158), “o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais”. Assim, houve a necessidade de se (con)formar trabalhadores e trabalhadoras para adentrar a esse novo “mercado” de trabalho.

Por meio dessa nova forma de sociabilidade do trabalho, a escola foi forçada a mudar sua maneira de levar a cabo a formação dos sujeitos que vivem do trabalho. É nesse momento, ainda no século XIX, que começam a surgir as

primeiras escolas públicas massificadas espalhadas pelo globo, cujo intuito era muito evidente: formar contingentes de mão de obra que eram necessários naquele momento histórico. De acordo com Saviani (2007, p. 159), “a universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo”. O autor segue dizendo que, além disso, “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”, corroborando com os apontamentos feitos anteriormente.

A partir desse momento pós-revolução industrial, uma nova necessidade social surge: o despertar de uma forma alternativa de escola e de educação/formação, seguindo princípios formativos outros que tivessem por objetivo não mais (somente) a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho estritamente, mas uma formação mais geral, humanística, que considerasse o mundo do trabalho em sua totalidade, em contraposição à restrição historicamente imposta do “mercado de trabalho”. É assim que nasce, já na tradição marxiana, mas aprofundada em Gramsci, do trabalho como princípio educativo (Manacorda, 1990), por meio da Escola Unitária construída por Gramsci no decorrer do seu tempo enquanto preso político no regime fascista de Mussolini (Nosella, 1992). Segundo Saviani (2007, p. 160), “se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta”, ou seja, o papel principal da escola de nível médio é, então, o de “recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. Ainda de acordo com ele:

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Assim sendo, são esses o princípio educativo e o tipo de escola que são disputados e desejados pelo campo progressista e que norteiam este trabalho. A Escola Unitária, conforme já visto acima, tem por norte a ideia da formação omnilateral e politécnica dos sujeitos, ou seja, a formação do ser em sua integralidade e complexidade, compreendendo a relação dialética e dialógica entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual (Nosella, 1992). O trabalho como

princípio educativo, por sua vez, entende que deve haver, desde sempre, a construção do entendimento, no decorrer do processo formativo dos sujeitos, de que o trabalho faz parte de absolutamente qualquer ação/atitude cotidiana, fazendo parte, inclusive, da constituição da própria linguagem humana³⁶ (Manacorda, 1990; Saviani, 2007). No entendimento de Saviani (2007, p. 161), o horizonte que deve direcionar a organização do Ensino Médio “é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”.

No que concerne, ainda, à cisão da relação trabalho-educação, é preciso reiterar que essa realidade causou inúmeros problemas para a sociedade brasileira e para os sujeitos, os quais se aprofundaram na Contrarreforma do Ensino Médio e na Contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica, sobre a qual se discutirá posteriormente. Com a imposição de um currículo separado em duas partes (formação geral e itinerários formativos), a destinação de uma carga horária ínfima à parte que se destina à formação geral e a constituição de itinerários descontextualizados e esvaziados, a contrarreforma fortalece a dualidade estrutural da educação (Kuenzer, 2017). E isso se dá já que, em determinadas instituições privadas, as/os estudantes continuam tendo acesso a uma robusta formação geral, articulada a itinerários formativos que de fato contribuem para a formação desses sujeitos, diferentemente do que tem acontecido em muitas escolas públicas estaduais, por exemplo (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022; Silva, 2023), conforme discutimos no capítulo 1 desta dissertação.

Os apontamentos feitos até aqui são importantes para que se entenda, objetivamente, a relação que se estabelece entre Trabalho e Educação não apenas quando se fala em concepção de formação, mas também quando se observa a própria inter-relação material entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e como elas influenciam (n)a educação, tema que abordaremos posteriormente.

2.2 A constituição do neoliberalismo: dimensões políticas, sociais e econômicas

³⁶ Conforme a tese de Engels (1999) relacionada ao papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Em seu entendimento, o responsável pelo desenvolvimento da linguagem dos/nos seres humanos foi justamente o trabalho. A partir do aperfeiçoamento de técnicas, de instrumentos, da capacidade cada vez maior de formar agrupamentos sociais mais robustos, os seres humanos foram desenvolvendo sua capacidade de linguagem.

A compreensão das relações entre trabalho e educação, conforme discutido anteriormente, requer situá-las no interior das transformações históricas do modo de produção capitalista. As mudanças nas formas de organização do trabalho, nos padrões de acumulação e nas políticas estatais revelam ajustes econômicos, reconfigurações profundas nas formas de sociabilidade e nos mecanismos de controle social. Nesse sentido, compreender a atual fase do capitalismo implica examinar o advento do neoliberalismo enquanto projeto político e ideológico que redefine a relação entre Estado, mercado e indivíduo, instaurando uma nova racionalidade produtiva e educativa.

Em vista do exposto, sabe-se que hoje em dia vivemos sob a égide do neoliberalismo, a atual fase do capitalismo em nível mundial. No entanto, cabe destacar que, embora o neoliberalismo carregue em si o termo “liberalismo”, não se trata de um “novo liberalismo”. Segundo apontam Harvey (2008) e Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se configura apenas como uma reedição das ideias liberais clássicas, mas como uma racionalidade política que reorganiza profundamente a sociedade. Harvey enfatiza que o neoliberalismo foi, desde sua origem, um projeto de restauração do poder de classe, estruturado para garantir a acumulação por despossessão. Dardot e Laval, por sua vez, avançam ao compreendê-lo como uma forma de governo que ultrapassa a esfera econômica e se estende a todas as dimensões da vida social. Para estes últimos, o neoliberalismo institui uma nova norma de vida fundada na concorrência e no modelo da empresa, redefinindo o sujeito como gestor de si mesmo, numa lógica de permanente autoaperfeiçoamento e responsividade às exigências do mercado.

Trata-se, portanto, de uma racionalidade que molda os sujeitos desde dentro, através da subjetivação e da introjeção de normas competitivas, o que evidencia que sua força reside em sua ideologia e em sua capacidade de governar comportamentos. É essa “nova razão do mundo” que, segundo os autores, captura o Estado e transforma a democracia num dispositivo cada vez mais esvaziado, submetido à lógica impessoal e seletiva do capital. De acordo com Harvey (2008), esse modelo começa a ser gestado a partir do desmantelamento do Estado de Bem-estar Social e da crise do capital, ocorridos entre finais da década de 1960 e início da década de 1970. Assim, destaca-se que a década de 1970 foi marcada por inúmeras transformações a nível global. Com as sucessivas crises do petróleo que ocorreram nesse período histórico, marcadas por embargos da Organização dos

Países Exportadores de Petróleo (OPEP) que implicaram aumentos demasiados nos preços dos barris, houve forte impacto negativo nas economias industriais que antes dependiam do petróleo para setores como energia e transporte, por exemplo (Kodja, 2009).

Esse movimento, por sua vez, fez com que fosse gerado, nos países, um fenômeno denominado estagflação, isto é, a combinação de uma alta inflação com uma forte estagnação econômica (Bedin; Nielsson, 2013). Todo esse contexto teve repercussões imediatas na produtividade das nações afetadas, especialmente em decorrência do modelo de produção em massa que se aplicava naquele momento: o Fordismo (Kodja, 2009). Devido à crise do próprio capital, que teve como consequência a crise do petróleo que ocorreu nesse momento histórico, o capitalismo precisou se reinventar para dar conta da crise que se instaurava e das demandas que surgiam (Harvey, 2008). Nesse sentido, inicia-se, nos anos posteriores, o processo de reestruturação produtiva do capital, que marca a virada para o Sistema Toyota de Produção³⁷ (Antunes, 2006; 2020) e, conseqüentemente, para o neoliberalismo. De acordo com Harvey (2008, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

O neoliberalismo, quando implementado nos países, assume feições não apenas econômicas, mas também políticas e sociais, (con)formando aquilo que Dardot e Laval (2016) chamam de “subjetividade neoliberal”, isto é, o sujeito flexível, empresário/empreendedor de si mesmo, imerso nas novas tecnologias digitais e adequado/conformado às demandas do capital. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 325), o sujeito neoliberal (ou neossujeito) é o homem flexível, hipermoderno, impreciso, precário, fluido e sem gravidade da sociedade atual. Mergulhado na realidade neoliberal que lhe foi imposta, “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (idem, p. 326), o empresário de si. Assim, não se trata mais da formação do sujeito (ou do cidadão) produtivo, como acontecia durante o período ditatorial brasileiro, regido pela pedagogia tecnicista e pela massificação da educação profissional, e continuou

³⁷ Conforme aponta Antunes (2006, p. 49), o toyotismo é marcado pela flexibilização dos processos, pela produção sob demanda e pelas intensas transformações no mundo do trabalho, especialmente a partir da vivência de “uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’ [...]”.

acontecendo por um tempo no Brasil (Frigotto; Ciavatta, 2006), mas sim da (con)formação de uma nova subjetividade: a subjetividade neoliberal.

[...] diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou, simplesmente, neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo (Dardot; Laval, 2016, p. 331).

Como já foi visto acima, o neoliberalismo dispõe de algumas características que dão sustentação à reestruturação levada a cabo, como: livre mercado, privatizações e competição (Harvey, 2008). As mudanças perpetradas pela “virada neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 230) têm origem nas influências toyotistas no mundo do trabalho contemporâneo, assunto que será abordado posteriormente. Retomando a discussão sobre a década de 1970: com o intuito de restaurar o poder de classe (da burguesia), surge a proposta de aplicação do modelo neoliberal que se desenhava naquele momento histórico. Assim sendo, o neoliberalismo emerge como uma crítica ao Estado intervencionista e às políticas keynesianas em profusão até então, que defendiam o controle estatal da economia e o bem-estar social (Kodja, 2009). Nas palavras de Harvey (2008, p. 19) a respeito do keynesianismo:

Uma variedade de Estados socialdemocratas, democrata-cristãos e dirigistas emergiu na Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Os próprios Estados Unidos passaram a seguir uma forma democrática liberal de Estado, e o Japão, sob a estreita supervisão dos Estados Unidos, construiu um aparato de Estado nominalmente democrático, mas na prática altamente burocrático, ao qual se atribuiu a responsabilidade de administrar a reconstrução do país. O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos - para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como “keynesianas” foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. Um “compromisso de classe” entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.).

Em resposta à crise desencadeada na década de 1970, o neoliberalismo aparece como uma opção para superá-la. De acordo com Harvey (2008, p. 11), o neoliberalismo é, em primeiro lugar, “uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais”, caracterizada, a sua vez, “por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. Nesse sentido, a proposta neoliberal visava à promoção de: diminuição do papel do Estado na economia, livre mercado e livre concorrência e desregulamentação financeira (Kodja, 2009). Ainda segundo Harvey (2008, p. 12):

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado “uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas”, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado.

Ainda que os Estados Unidos e a Inglaterra sejam reconhecidos como os países responsáveis pela consolidação do neoliberalismo em escala global (Harvey, 2008), é importante destacar que o primeiro experimento sistemático dessa racionalidade econômica e política ocorreu no Chile, durante a ditadura de Augusto Pinochet, instaurada em 1973. Conforme analisa Harvey (2008), o golpe chileno contou com o apoio direto de setores empresariais e do governo norte-americano (estadunidense) e serviu como um verdadeiro “laboratório” para a aplicação das ideias neoliberais, implementadas pelos chamados “Chicago Boys” (economistas formados sob a influência de Milton Friedman e da Escola de Chicago). Sob o pretexto de combater a inflação e promover o crescimento econômico, as políticas adotadas por Pinochet promoveram uma drástica reconfiguração do papel do Estado, mediante privatizações em larga escala, abertura comercial e repressão às organizações trabalhistas, consolidando, pela força, os princípios centrais do neoliberalismo nascente (Harvey, 2008).

Por outro lado, os primeiros países centrais a implementar o modelo neoliberal foram os Estados Unidos da América, na figura de Ronald Reagan, e a Inglaterra, na figura de Margareth Thatcher. Segundo Menchise, Ferreira e Álvarez (2023, p. 1), é certo que os mandatos de Reagan e Thatcher foram “os principais

responsáveis pela implementação de novas políticas de cunho liberal marcado com objetivos desreguladores e de redução drástica do gasto público e da presença pública no mercado”. Ainda de acordo com os autores citados (idem, p. 1-2), esse movimento:

[...] causou o rompimento com o Estado de bem-estar social e com a socialdemocracia que tinham dominado a esfera ocidental desde o final da Segunda Grande Guerra. Essas políticas neoliberais continham princípios e valores de eficácia e eficiência e, até mesmo, inculcavam sobre o indivíduo, que passava por constantes avaliações de desempenho sob a exigência de uma produtividade sempre crescente, uma obrigação interna e externa de superação contínua dos seus limites. Havia toda uma disciplina de incentivar a concorrência, sendo um sistema normativo que influenciava no mundo inteiro até hoje, estendendo a lógica do capital nas relações individuais, empresariais e instituições.

No entanto, para que a “virada neoliberal” fosse possível, era igualmente preciso alterar o modelo produtivo e realizar mudanças no próprio papel do Estado. Assim, houve a necessidade de transição do Fordismo ao Toyotismo. O modelo de produção fordista, baseado na produção em massa padronizada e em grandes estoques, começou a ser visto como ineficaz no novo cenário econômico que emergia no pós-crise de 1970 (Kodja, 2009). Nesse contexto, surgiu o Toyotismo, um sistema de produção desenvolvido pela Toyota, no Japão, que foi considerado uma alternativa mais flexível e eficiente ao Fordismo e rapidamente se espalhou pelo globo. De acordo com Antunes (2006, p. 25), o Fordismo é considerado:

[...] a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século (XX), cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeria igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século.

Em relação ao Toyotismo, cujas principais características são: a produção enxuta (*just-in-time*), que visa à produção sob demanda, sem que haja desperdícios; a qualidade total, que promove a ênfase na melhoria contínua e no envolvimento das/os trabalhadoras/es na identificação de problemas e possíveis soluções a eles; e a flexibilidade, que visa à customização dos produtos conforme as demandas das/os consumidoras/es para que os processos estejam mais adequados às prováveis mudanças do mercado (Kodja, 2009), Antunes (2006, p. 29) afirma que:

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do estoque mínimo. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque), é garantido pelo just in time.

A transição do Fordismo ao Toyotismo ficou conhecida como a reestruturação produtiva do capital, que por sua vez foi exigida em decorrência da “virada neoliberal” instaurada a partir da década de 1980. Nas palavras de Kodja (2009, p. 55), essa transição das estruturas fordistas de produção, “baseadas nas políticas econômicas neoliberais, combinadas com políticas econômicas keynesianas para produção flexível, se deu na velocidade necessária à recomposição dos níveis de lucratividade exigidos pelo capital”. Nesse sentido, cabe ressaltar que isso só foi possível graças à “virada neoliberal” que ocorreu na década de 1980, responsável pelas mais profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e nos sistemas produtivos. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 212) acerca desse assunto:

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida.

Segundo os apontamentos dos autores, é perceptível que a principal estratégia do neoliberalismo é retirar, do Estado, o seu papel de promotor do bem-estar social e de regulador dos processos e dos procedimentos. A partir da implementação do modelo neoliberal de Estado, o mercado passa a assumir a oferta de bens e serviços considerados como primordiais para a população, como saúde, educação, saneamento e outros. Conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 224), “o mais importante na virada neoliberal não foi tanto a ‘retirada do Estado’, mas a modificação de suas modalidades de intervenção em nome da ‘racionalização’ e da ‘modernização’ das empresas e da administração pública”. As implicações disso são evidentes em muitos campos da vida social, especialmente no que diz respeito à educação.

2.2.1 A implementação do projeto neoliberal no Brasil: algumas reflexões

De acordo com Saad Filho e Morais (2018), a implementação do neoliberalismo no Brasil começou a ocorrer na década de 1990, aprofundando-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso, sobretudo por meio da aplicação mais intensiva do Plano Real. Ainda que o neoliberalismo tenha se consolidado nos anos 1990, suas bases já estavam sendo gestadas no processo de redemocratização e na própria Assembleia Nacional Constituinte de 1987, momento em que coexistiam projetos antagônicos de país. De um lado, forças progressistas, oriundas dos movimentos sociais, sindicais e populares, defendiam a ampliação dos direitos sociais, expressos nos princípios de universalidade e gratuidade inscritos na Constituição de 1988. De outro, setores empresariais, financeiros e tecnocráticos articulavam-se em torno de uma agenda (neo)liberalizante que já apontava para a redução do papel do Estado e a subordinação da política social à lógica de mercado. Assim, a Constituição de 1988 foi promulgada em meio a uma disputa de hegemonias, representando, simultaneamente, uma conquista civilizatória e um campo de tensões entre a promessa de cidadania universal e o avanço de políticas voltadas à racionalidade econômica (Sá, 2016).

Nesse contexto, o Plano Real, implementado em 1994, não representou apenas uma política de estabilização monetária, mas um instrumento político de legitimação do projeto neoliberal. Como destacam Saad Filho e Morais (2018, p. 103), a estabilidade monetária foi percebida como condição *sine qua non* para a “implementação do novo sistema de acumulação pautado pelo neoliberalismo. Mas isso demandava também a legitimação política do projeto neoliberal. E o Plano Real garantiu essa legitimidade”, tornando-se, portanto, a principal e mais segura porta de entrada do neoliberalismo no país. A partir de então, consolidou-se uma reconfiguração do Estado brasileiro, que passou a adotar o discurso da modernização e da eficiência administrativa como justificativa para a retração das responsabilidades públicas, especialmente nas áreas de saúde e educação, retirando-as de sua categoria de direitos sociais e transformando-as em mercadorias a serem vendidas e compradas no “mercado”.

Os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram os emblemáticos desse processo. O Programa de Reforma do Estado, de 1995, liderado por Bresser-Pereira, institucionalizou o modelo gerencial e a noção de “Estado mínimo”³⁸, promovendo a substituição do princípio da cidadania social pelo

³⁸ Cabe ressaltar que, no neoliberalismo, há o aumento do (papel) do Estado para as elites. A ideia de Estado Mínimo, adotada pela face neoliberal do capitalismo, significa a diminuição do Estado enquanto elemento garantidor de direitos (sociais) e de regulamentação do mercado.

da eficiência. A agenda de privatizações em larga escala, a subordinação da política fiscal aos interesses do capital financeiro, a flexibilização das relações de trabalho e a transferência de responsabilidades públicas para o setor privado tornaram-se pilares do projeto neoliberal brasileiro (Saad Filho; Morais, 2018; Souza; Silva, 2021). Em síntese, o neoliberalismo à brasileira significou o esvaziamento progressivo dos direitos sociais conquistados em 1988, deslocando o papel do Estado de garantidor da justiça social para o de regulador das relações de mercado e promotor da competitividade.

No pleito eleitoral de 2002, último ano da gestão FHC, venceu as eleições o líder do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, que já havia tentado chegar à presidência do país em anos posteriores (Castelo, 2013). Lula, que ficou conhecido historicamente como um grande líder sindical, mudou de maneira drástica a forma como conduziu a sua campanha eleitoral de 2002, alinhando-se (e alinhando igualmente a cúpula do partido) ao projeto neoliberal posto (Souza; Silva, 2021). Isso fica evidente, apenas para exemplificar, na Lei nº 11.079/2004, publicada no primeiro mandato de Lula, que estabelece a possibilidade de parcerias público-privadas no país.

Essa inflexão do Partido dos Trabalhadores em direção ao projeto neoliberal em curso no país pode ser compreendida, segundo Castelo (2013), a partir da adoção de um modelo social-liberal, que buscou conciliar os interesses do capital com políticas sociais focalizadas³⁹. Em seu artigo, Castelo (2013) argumenta que os governos petistas não romperam com a lógica estrutural do neoliberalismo, mas antes a reformularam em termos de uma governança que buscava garantir a estabilidade macroeconômica exigida pelos mercados ao mesmo tempo em que incorporava medidas de combate à pobreza e de ampliação do consumo popular. Tal modelo, segundo o autor, consolidou um pacto social interclassista no qual a hegemonia burguesa foi mantida, ficando os avanços sociais subordinados à manutenção das diretrizes econômicas do capitalismo dependente. Dessa forma, o social-liberalismo petista operou como uma versão mitigada do neoliberalismo, suavizando seus impactos mais perversos, mas sem colocar em xeque sua lógica de fundo.

³⁹ Segundo Souza e Santos (2020), as políticas sociais focalizadas surgem no contexto do neoliberalismo, quando o Estado passa a atuar de forma seletiva e compensatória. Em vez de garantir direitos universais, ele restringe suas ações aos grupos mais pobres, transferindo parte de suas responsabilidades à sociedade civil. Essa focalização reflete a lógica neoliberal de redução do papel estatal e priorização do mercado, transformando as políticas sociais em medidas emergenciais e fragmentadas voltadas à administração da pobreza, e não à real superação das desigualdades.

Para compreender de forma mais aprofundada o alinhamento dos governos petistas ao projeto do capital, conforme discutido por Castelo (2013), é necessário inserir essa discussão no marco teórico da Teoria Marxista da Dependência. Conforme apontam Amaral (2013) e Marini (2017), o Brasil está inserido em uma lógica de capitalismo dependente, o que significa dizer que sua economia não se desenvolve de forma autônoma, mas subordinada à dinâmica de valorização do capital nos países centrais. Essa condição estrutural impõe limites objetivos à construção de um projeto soberano de desenvolvimento, uma vez que o mais-valor produzido internamente é em larga medida transferido para o exterior, seja por meio de trocas desiguais no comércio internacional, seja por remessas de lucros, *royalties* ou amortizações da dívida externa (Castro, 2019).

Nesse contexto, mesmo governos que adotaram políticas (re)distributivas pontuais e de combate à pobreza, como os governos do PT⁴⁰, não romperam com os fundamentos da dependência, pois mantiveram intocados os mecanismos de superexploração da força de trabalho, de reprimarização produtiva e de subordinação às exigências do capital financeiro internacional. Cabe destacar, ainda, que esse modelo se aprofundou no pós-crise de 2008, quando o Brasil se viu pressionado a atender às novas exigências do mercado global, adaptando sua estrutura produtiva e formativa às demandas do capital, sobretudo por meio da financeirização, do esvaziamento da formação integral e da lógica da empregabilidade imposta às políticas educacionais, em especial à Educação Profissional, tópico que será melhor discutido *a posteriori*.

Por meio da Lei nº 11.079/04 mencionada acima, o presidente (ou a presidenta) pode levar a cabo aquilo que Ball e Youdell (2008, p. 10 apud Caetano, 2018, p. 122) chamam de privatização exógena, ou seja, aquela que “[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública”. Esse tipo de privatização foi muito utilizada durante os governos do PT e demonstram, objetivamente, a continuidade do projeto neoliberal aprofundado durante os governos FHC (Souza; Silva, 2021), em especial quando se observa o potencial enfraquecedor da educação pública que possui as parcerias público-privadas (Caetano; Peroni, 2022).

⁴⁰ Ainda que boa parte das políticas dos governos PT tenha sido, de fato, na perspectiva das políticas sociais focalizadas, outras não seguiram esse caminho. O exemplo mais emblemático é a política nacional de valorização do salário mínimo, de extrema importância para a população como um todo e fruto dos direcionamentos dados pelos governos do PT.

Retomando a discussão da Crise de 2008, que rapidamente se espalhou pelos países capitalistas centrais nesse mesmo ano, bem como pelos países periféricos (ainda que em menor intensidade), teve repercussões que ultrapassaram os anos de 2008 e 2009, especialmente no Brasil (Tonelo, 2019). Nesse contexto, o principal detonante da crise estrutural de 2008 foi a crise do *subprime* que começou nos Estados Unidos em 2007 e se tornou uma grande recessão econômica em nível mundial (Lima; Deus, 2013). Segundo Tonelo (2019), o “subprime” é uma espécie de crédito de risco, prática comum nos Estados Unidos a partir dos anos 2000 para concessão de créditos imobiliários. Nessa lógica, os *subprimes* seriam as próprias hipotecas, de maior risco, em que não há garantia certa de pagamento por parte do/a devedor/a, no qual o/a trabalhador/a indica o próprio imóvel como garantia de pagamento da dívida. Nas palavras de Lima e Deus (2013, p. 53):

A crise do subprime, desencadeada em meados de 2007 nos Estados Unidos, tornou-se uma crise financeira internacional, cujos problemas ainda perduram em nível mundial. A origem dessa crise traz à tona questionamentos acerca da liberalização financeira. A liberalização financeira corresponde, de maneira geral, à desregulamentação do setor bancário, à livre mobilidade de capitais entre os países, à difusão das inovações financeiras. Esta última faceta da liberalização financeira apresenta relevância substancial no desenrolar da crise financeira de 2008 [...].

Conforme as autoras e o autor acima apontaram, a crise de 2008 tornou-se uma crise internacional do capitalismo por ter afetado, num primeiro momento, os países capitalistas centrais, tais como os Estados Unidos e nações europeias, isto é, espalhando-se pelo globo. Por se tratar de uma crise econômica e considerando a hegemonia dos Estados Unidos como potência mundial, já era de se esperar que uma crise financeira nesse país geraria, por meio de um “efeito dominó”, sucessivas crises em outros (Tonelo, 2019). Como bem apontaram Lima e Deus (2013, p. 54), caso as economias operassem isoladamente, “a crise relatada acima seria essencialmente americana. Porém, mais do que ligadas por meio do comércio exterior, as relações financeiras entre os países se intensificaram muito, sobretudo a partir de 1990”, devido ao aprofundamento do neoliberalismo nos países capitalistas, o que significou: aberturas comerciais mais amplas, liberalização financeira e outras questões.

A crise de 2008 revelou o esgotamento do padrão de acumulação neoliberal instaurado nas décadas de 1980 e 1990. Como observa Tonelo (2019), tratou-se de uma crise estrutural do capital, e não apenas de um colapso financeiro localizado, pois atingiu simultaneamente as esferas produtiva, financeira e política do sistema.

O referido autor interpreta esse momento como a falência de um modelo sustentado pela financeirização, pela desregulamentação e pela especulação, mecanismos que haviam se tornado centrais à reprodução do capital globalizado. Desse modo, 2008 marcou não apenas a crise de um ciclo econômico, mas o início de uma transição hegemônica ainda inconclusa, na qual o capitalismo busca novas formas de legitimação e de expansão, sem abrir mão da lógica de exploração que o define.

Segundo Lima e Deus (2013), o Brasil sofreu uma retração no crescimento do PIB em 2009, em relação ao mesmo período do ano anterior, além de ter passado por alguns outros recuos econômicos, tais como: retração considerável da oferta de crédito bancário, desvalorização do Real e fuga de capitais, com consequentes prejuízos internos para o Brasil, especialmente nos setores automobilístico, de construção civil, de agricultura e de móveis e eletrodomésticos. No entanto, de acordo com as mesmas autoras, o país começou a implementar medidas para mitigar os efeitos da crise, sendo elas: aumento dos gastos públicos, expansão da liquidez, saneamento do setor financeiro, garantias de empréstimos, depósitos e aplicações financeiras, adoção de políticas macroeconômicas monetárias e fiscais, redução do impacto social da crise e resolução da questão cambial (Lima; Deus, 2013, p. 57), bem como a aposta do governo nas *commodities*⁴¹, que por sua vez estavam em alta naquele momento (Tonelo, 2019).

A aposta nas *commodities* como uma das estratégias usadas (também) para contornar os efeitos da crise de 2008, embora eficaz no curto prazo, acabou por reafirmar a vocação primário-exportadora da economia brasileira, intensificando seu caráter dependente. Conforme argumenta Paulani (2012), essa retomada da reprimarização revela os limites estruturais do capitalismo periférico, que, diante das crises do centro do capital, tende a reforçar sua subordinação à lógica rentista e ao mercado global de produtos primários. Trata-se de uma escolha política e econômica que, ao mesmo tempo em que é celebrada por discursos desenvolvimentistas, mascara a materialidade da dependência e da vulnerabilidade externa. Segundo Boito Jr. (2018) e Castelo (2013), tal estratégia reflete a hegemonia de uma coalizão entre frações da burguesia interna, especialmente o agronegócio, e segmentos populares despolitizados, cujo pacto social não rompe com a lógica neoliberal, mas

⁴¹ De acordo com Veríssimo e Xavier (2014, p. 274), “entende-se por *commodities* os produtos intensivos em recursos naturais em estado bruto (primários) ou com pequeno grau de industrialização. Esta categoria envolve produtos agrícolas (em estado bruto e/ou industrializados), minerais (em estado bruto e/ou industrializados) e energia. Estes produtos caracterizam-se pela produção padronizada e em grande quantidade, cujos preços são formados em bolsas de mercadorias no país ou no exterior”.

a ressignifica sob a forma do social-liberalismo. A reprimarização, portanto, expressa a síntese entre discurso e materialidade: um projeto político que, sob o verniz do crescimento, aprofunda a inserção subordinada do país no capitalismo global e compromete qualquer possibilidade de desenvolvimento autônomo.

Nesse sentido, as medidas adotadas pelo governo naquele então, conforme apontam Lima e Deus (2013) e Tonelo (2019), lograram alargar os efeitos secundários da crise por alguns anos e permitir com que o Brasil se recuperasse economicamente naquele período. Entretanto, segundo afirmam Antunes (2020; 2022), Mancebo (2017), Souza (2018) e Tonelo (2019), a crise de 2008 só estava momentaneamente freada, retornando com força total nos países da América Latina a partir de 2013, em especial no Brasil. Esse retorno, por sua vez, causou intensa instabilidade econômica no país, sobretudo em decorrência da diminuição nos preços das *commodities*, que tinham sido a aposta do governo durante a crise de 2008 para evitar o seu espraiamento (Tonelo, 2019), juntando-se ao início dos descontentamentos sociais que deram origem às Jornadas de Junho/Julho de 2013.

A resposta dos Estados à crise foi reveladora do caráter de classe do neoliberalismo. Em vez de representar uma ruptura com o modelo anterior, os pacotes de resgate financeiro e as políticas de austeridade implementadas posteriormente confirmaram a centralidade do Estado na sustentação dos interesses do capital. Tonelo (2019) argumenta que essa intervenção seletiva evidenciou o papel do Estado como “gestor da crise”, agindo para socializar as perdas e privatizar os ganhos. Essa reconfiguração implicou a adoção de políticas fiscais restritivas, cortes em direitos sociais e a imposição de “reformas” estruturais regressivas, fenômeno que se estendeu dos países centrais às economias periféricas. Em última instância, a crise de 2008 consolidou o neoliberalismo em sua forma mais autoritária e financeirizada, transformando a prática histórica de austeridade em novo dogma de governabilidade (Sampaio; Nogueira; Silva, 2024).

Outro aspecto central das análises de Tonelo (2019) e Antunes (2020) acerca desse tema se refere à intensificação da precarização do trabalho como consequência direta da crise. As medidas de ajuste implementadas após 2008 agravaram a fragmentação da classe trabalhadora, ampliando o desemprego estrutural e expandindo as formas de trabalho intermitente, informal e plataformizado. Segundo Mészáros (2009), a crise do capital é também uma crise da reprodução social, na medida em que compromete a capacidade do sistema de garantir condições mínimas de existência à maioria. O que se verifica, portanto, é

uma “nova” fase do capitalismo, em que a acumulação se combina com a destruição: o capital se valoriza pela via da financeirização enquanto amplia a miséria e o desemprego.

Por fim, cabe destacar que a crise de 2008 teve também profundas repercussões políticas e ideológicas, abrindo espaço para o ressurgimento de forças conservadoras e autoritárias. Antunes (2020) e Tonelo (2019) identificam nesse processo uma reconfiguração da hegemonia burguesa, que, diante do desgaste do discurso neoliberal progressista, passa a investir em narrativas moralistas, nacionalistas e antipolíticas. A ascensão da extrema direita em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil, não pode ser dissociada desse contexto. Trata-se de uma tentativa de recompor a hegemonia capitalista mediante a mobilização do medo e do ressentimento social produzidos pela própria crise. Nesse sentido, a crise, que se estendeu para além de 2008, marca não somente o início de um novo ciclo econômico, mas também (e principalmente) o rearranjo das formas de dominação política e ideológica que sustentam o capitalismo global em seu momento mais regressivo.

Aquilo que começou com a crise dos *subprimes* nos Estados Unidos, interferindo nas políticas imobiliárias e gerando uma série de questões nas economias mundiais, como a retração do PIB e da oferta de crédito bancário, fuga de capitais, desvalorização da moeda nacional e outras (Lima; Deus, 2013), no Brasil culminou, para além da realidade já mencionada, no Golpe Parlamentar de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (Souza, 2018). No decorrer do ano de 2013, os efeitos da Crise de 2008 voltam a afetar negativamente as economias periféricas, dentre elas a do Brasil (Tonelo, 2019). Isso gerou, no país, diversas crises que abalaram sobremaneira os governos Dilma entre 2013 e 2016, culminando nas Jornadas de 2013 e, posteriormente, no golpe disfarçado de *impeachment* que retirou a ex-presidenta de seu cargo em agosto de 2016 (Antunes, 2020). As consequências imediatas disso, conforme visto na seção anterior, foram as contrarreformas realizadas no país nos anos posteriores, principalmente as educacionais, a trabalhista e a previdenciária, que passaram a adequar as políticas brasileiras à lógica neoliberal do gerencialismo, da terceirização total e da flexibilização dos processos, conforme afirmam Antunes (2018; 2020) e Pelissari (2023).

As manifestações que eclodiram em junho de 2013 no Brasil tiveram início com reivindicações estudantis por transporte público gratuito, lideradas pelo

Movimento Passe Livre em São Paulo. Contudo, como analisa Antunes (2020), essas mobilizações rapidamente extrapolaram suas pautas originais e ganharam amplitude nacional, convertendo-se em um fenômeno plural, “polimorfo, multidiferenciado, policlassista, heterogêneo e polissêmico” (Antunes, 2020, p. 253), por congregar atores sociais, ideologias e demandas bastante distintas. Nos momentos iniciais, as manifestações expressavam um caráter essencialmente democrático, vinculado à luta por direitos sociais e por melhorias em áreas como saúde, educação e transporte. Gradativamente, entretanto, grupos de direita começaram a se infiltrar nos protestos, contando com apoio da mídia corporativa para deslegitimar as pautas populares e reorientar o discurso coletivo. Conforme observa Antunes (2020, p. 254), essa apropriação do movimento subverteu o seu imaginário inicial e abriu espaço para práticas de intolerância política, de modo que “qualquer pessoa que portasse uma bandeira vermelha corria o risco de ser agredida por pequenos, minoritários, mas virulentos grupos protofascistas”, frequentemente amparados pela repressão policial.

A diversidade de pautas e de sujeitos presentes nas chamadas Jornadas de Junho refletia o amplo descontentamento da sociedade brasileira naquele momento histórico. A indignação popular crescia diante do uso massivo de recursos públicos em obras faraônicas para a Copa do Mundo de 2014, em contraste com a precariedade dos serviços públicos. Essa conjuntura contribuiu para a convergência de greves, protestos e movimentos de natureza diversa, que se estenderam por meses. Conforme destacam Antunes (2020) e Carvalho Júnior e Carvalho (2019), esse conjunto de mobilizações acabou, paradoxalmente, alimentando o fortalecimento de setores da extrema direita e de grupos neoconservadores, inaugurando o que mais tarde se consolidou como o “bolsonarismo”. Ao mesmo tempo, tais eventos expuseram o esgotamento do modelo de conciliação de classes que marcava os governos petistas, revelando o desgaste político de parte significativa da base popular do Partido dos Trabalhadores (Antunes, 2020; Boito Jr., 2018).

Tanto as Jornadas de 2013 quanto a crise financeira global de 2008 desempenharam papel determinante no processo que resultou na destituição da então presidenta Dilma Rousseff. Como observam Antunes (2020) e Souza (2018), a ofensiva golpista não emergiu de forma repentina, mas foi sendo construída ao longo de anos, a partir do avanço de uma nova direita e da reconfiguração das alianças políticas. A crise econômica, o enfraquecimento das bases de sustentação

parlamentar e o ambiente de instabilidade institucional pós-eleições de 2014 criaram o terreno propício para o que Souza (2018, p. 4) denomina “contexto de golpe”, cujas raízes remontam “à crise mundial de 2008”. De acordo com Souza (2018), os efeitos da crise de 2008, inicialmente restritos aos países capitalistas centrais, se irradiaram para as economias periféricas latino-americanas nos anos seguintes, abrindo espaço para novas formas de intervenção política. Nesse cenário, “a classe dominante, associada à crise da economia latino-americana e ao poder dos EUA, impulsionados pela onda neoliberal, seguem a tradição de golpes de Estado cuja política não favorecesse aos próprios EUA” (Souza, 2018, p. 4). Essa modalidade de interferência, que buscava manter uma aparência de legalidade institucional, passou a ser reconhecida como “golpe branco” (Alves, 2016).

Como explica Alves (2016, s/p), “a experiência do ‘golpe branco’ ocorrido no Paraguai em 2012 serviu de laboratório político para se derrubar governos mantendo-se a aparência de legalidade democrática”, movimento que seria replicado no Brasil em 2016. No contexto brasileiro, o golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff seguiu o mesmo roteiro: utilizou os instrumentos formais da democracia para subverter o seu conteúdo, recorrendo a “legislações de exceção” (Antunes, 2020, p. 267) e revestindo o processo de uma aparência de legalidade. Sob o pretexto de um *impeachment* constitucionalmente válido, foi consumado um golpe parlamentar-midiático-sexista, cuja finalidade era restabelecer, sob nova roupagem, o projeto neoliberal (parcialmente) enfraquecido nos anos anteriores (Alves, 2016; Souza, 2018). De acordo com Antunes (2020, p. 264-265):

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assume a feição de um não golpe. Diferente de um golpe militar, como o de 1964, mas um de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que compunha a base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma.

É nesse cenário que, em 31 de agosto de 2016, o golpe parlamentar contra a então Presidenta Dilma Rousseff é deflagrado. Nesse ínterim, considerando a polissemia do termo “golpe”, torna-se necessário aprofundar e explicitar o que se entende, neste trabalho, por golpe sexista, parlamentar e midiático, conforme o termo adotado acima⁴². No que diz respeito aos aspectos parlamentar e midiático do golpe, Fontineles e Silva (2025) afirmam que ele tem essas características por dois conjuntos de razões complementares: o rito político conduzido pelo Congresso e a

⁴² Embora saibamos que há outras formas de caracterizar o golpe de 2016 (como Golpe de Estado, golpe jurídico, parlamentar e midiático, entre outros), optamos por restringir a nossa análise às dimensões sexista, parlamentar e midiática.

atuação da grande mídia na construção de um consenso social favorável ao (falso) *impeachment*.

Segundo as autoras, o golpe foi parlamentar porque o processo de *impeachment* não atendeu às exigências constitucionais previstas para os crimes de responsabilidade (Constituição Federal de 1988, art. 85 e Lei nº 1.079/1950). As acusações contra Dilma, as chamadas “pedaladas fiscais” e a edição de créditos suplementares, não configuravam crime, sendo práticas comuns em gestões anteriores e de governadores/as da época (Motta, 2018). Ainda assim, o Congresso Nacional deflagrou o processo, conduzido por um presidente da Câmara (Eduardo Cunha) acusado de corrupção e movido por vingança política, o que deslegitimou sua legalidade (Fontineles; Silva, 2025). O *impeachment* foi, portanto, um golpe com aparência de legalidade, uma vez que “respeitou” o rito formal, mas violou o espírito democrático da Constituição, convertendo-se em um instrumento de disputa pelo poder político, o que justifica o termo golpe parlamentar (Fontineles; Silva, 2025, p. 8).

O golpe também é considerado midiático porque a imprensa desempenhou um papel decisivo na legitimação simbólica e ideológica do processo. O estudo de Fontineles e Silva (2025) mostra que os grandes veículos, especialmente *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, atuaram de forma sistematicamente antipetista, promovendo uma cobertura seletiva, enviesada e moralizante. Como observam Dias e Souza (2018), o antipetismo assumiu o lugar do antigo anticomunismo dos anos 1960, apresentando o governo Dilma como corrupto e incompetente, enquanto ocultava as motivações políticas do processo. Essa narrativa midiática criou o clima de opinião pública necessário para sustentar o falso *impeachment* e naturalizar o discurso de “combate à corrupção”, o mesmo utilizado em 1964 para justificar o golpe militar (Fontineles; Silva, 2025, p. 7–8).

Por fim, é importante conferir destaque à forte dimensão de gênero associada ao golpe. Segundo Vieira (2022), a deposição de Dilma Rousseff contém uma marcada dimensão sexista e misógina, que ultrapassa o campo político e se inscreve na longa tradição patriarcal da sociedade brasileira. A dissertação da autora evidencia que o golpe de 2016 não pode ser compreendido apenas como um processo parlamentar e jurídico, mas também como um ato simbólico de rebaixamento do lugar das mulheres na esfera pública, uma vez que teve como alvo a primeira mulher a ocupar a Presidência da República. A misoginia foi utilizada como arma política, mobilizada por setores ultraconservadores e pela grande mídia,

para desqualificar Dilma enquanto sujeito político, associando sua imagem a estereótipos de histeria, desequilíbrio emocional e incapacidade de liderança, traços nunca imputados a líderes homens.

Essa representação misógina, conforme demonstra Vieira (2022), expressa a resistência da elite patriarcal e burguesa à presença feminina em espaços de poder e decisão, especialmente quando vinculada a políticas voltadas à inclusão social e à ampliação de direitos das mulheres e das minorias. A autora aponta ainda que a ausência total de mulheres no gabinete do governo interino de Michel Temer simbolizou a restauração de uma lógica patriarcal e excludente, reafirmando a ideia de que o golpe também foi uma reação à ascensão das pautas feministas e de igualdade de gênero⁴³. Nesse sentido, a dimensão sexista do golpe se manifesta não somente na destituição de uma presidenta legitimamente (re)eleita, mas na tentativa de recolocar as mulheres em seu “lugar social”, reafirmando o controle masculino sobre o poder político e sobre o corpo feminino, uma evidência de que, no Brasil, o patriarcado segue operando como estrutura de dominação profundamente articulada ao neoliberalismo e ao conservadorismo moral⁴⁴.

Assim, o golpe parlamentar de 2016 inaugurou uma nova etapa do neoliberalismo no Brasil, marcada pela radicalização das políticas de austeridade e pela desarticulação de conquistas históricas da classe trabalhadora (Antunes, 2020; Mélo; Arcoverde, 2023). Apesar disso, é fundamental reconhecer que o governo Dilma Rousseff já se desenvolveu sob profundas contradições internas, especialmente no campo da política econômica. Como analisa Lourenço Neto (2021), o primeiro governo Dilma oscilou entre ensaios neodesenvolvimentistas, como a chamada “Nova Matriz Econômica”, baseada na redução dos juros, ampliação do crédito e estímulos ao investimento, e a manutenção de pilares centrais da ortodoxia macroeconômica, o que resultou em uma estratégia pouco consistente e incapaz de enfrentar estruturalmente o poder do capital financeiro.

⁴³ Esse movimento ficou evidente, também, na reação social à adoção, por parte de Dilma, da palavra “presidenta”, em contraposição à palavra “presidente”. Ora, o substantivo “presidenta” encontra-se dicionarizado desde o século XIX, não sendo, portanto, criação de Dilma. O que a então presidenta fez foi incluir tal palavra no ordenamento jurídico, reconhecendo esse perfil profissional como uma possibilidade. A grande mídia, bem como a maioria esmagadora da sociedade à época, reagiu negativamente dizendo que Dilma queria “perverter” o “bom” português, ao fazer uso de uma palavra que, para essas pessoas, não existia.

⁴⁴ Um outro elemento que pode ser acrescido a essa dimensão sexista do golpe é o fato de que, mesmo contando com menos de 10% de taxa de aprovação de seu governo, e tendo vários processos de *impeachment* abertos contra ele, Temer ainda assim se manteve no poder. Além disso, nos dois anos em que esteve no poder, Temer aprovou uma das propostas mais regressivas no quesito trabalhista (a Contrarreforma Trabalhista), bem como no quesito educacional (Contrarreforma do Ensino Médio e BNCC). Mais uma vez, reitera-se o caráter sexista e misógino presente no Golpe de 2016.

Nesse sentido, embora tenha havido tentativas pontuais de tensionamento da lógica rentista, o governo recuou diante das pressões inflacionárias e fiscais, abandonando precocemente políticas expansionistas e frustrando tanto expectativas empresariais quanto demandas da classe trabalhadora.

Bastos (2017), por sua vez, aprofunda essa leitura ao situar tais contradições no interior dos limites herdados do lulismo e do poder estrutural do capital financeiro, que condicionou severamente a margem de manobra do governo Dilma. Segundo o autor, a incapacidade de realizar reformas institucionais e repactuações políticas mais profundas, somada às inflexões abruptas da política econômica, especialmente a adoção do ajuste fiscal no segundo mandato, acabou por desorganizar a base social do governo sem, contudo, reconstruir o apoio das frações dominantes do capital. Desse modo, o governo Dilma terminou por executar uma agenda que combinou concessões ao mercado com perdas sociais relevantes, criando as condições políticas e ideológicas que favoreceram a unificação burguesa em torno do programa neoliberal que se intensificou e se aprofundou após 2016.

Com a destituição de Dilma Rousseff, Michel Temer, então vice-presidente, assumiu o poder e consolidou um programa de governo não eleito, orientado pela plataforma do capital financeiro e das elites empresariais (Mélo; Arcoverde, 2023). Segundo Antunes (2020), a gestão Temer aprofundou uma agenda de medidas neoliberais e neoconservadoras, que teve como eixo central a desestruturação do Estado social e a reversão dos direitos conquistados ao longo do processo de redemocratização. Essa agenda, apresentada sob o eufemismo de “Ponte para o Futuro”⁴⁵, visava a reordenar o Estado sob a lógica do mercado, reduzindo drasticamente sua capacidade de investimento e intervenção social.

Entre as principais medidas adotadas nesse período, destacam-se a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou por vinte anos os gastos públicos em áreas sociais, como saúde, educação e assistência, e a Contrarreforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), responsável por instituir um novo padrão de regulação das relações de trabalho. Como analisam Vieira e Araújo (2022), essa “reforma” provocou um conjunto de retrocessos: precarização das condições laborais, aumento da informalidade e do subemprego, enfraquecimento da organização sindical e prevalência do acordado sobre o legislado, o que representou, na prática, a

⁴⁵ Foi o documento e a plataforma política lançada pelo então vice-presidente Michel Temer e seu grupo, propondo um plano de “reformas” econômicas e fiscais (ajuste fiscal, “reforma” da Previdência, privatizações, flexibilização do orçamento, abertura comercial etc.) como solução para a crise brasileira, sendo defendida por Temer como a razão pela qual seu governo assumiu após o impedimento de Dilma.

subordinação dos direitos trabalhistas à lógica empresarial. Somadas, essas medidas significaram a consolidação do projeto de austeridade permanente, característico do neoliberalismo contemporâneo, baseado na compressão dos direitos sociais e na desresponsabilização do Estado.

Além disso, o governo Temer impulsionou um conjunto de contrarreformas educacionais que expressam a ofensiva ideológica neoliberal e o avanço de um discurso neoconservador no campo da educação. De acordo com Pelissari (2023) e Silva (2018), destacam-se nesse processo a Contrarreforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que redirecionam o currículo e a formação docente a partir de uma perspectiva (neo)tecnicista, fragmentada e subordinada às exigências do mercado. Essas políticas, como se discutiu no capítulo 1, reforçam a substituição da formação humana integral por uma formação por competências, compatível com o ideário empresarial e com o projeto de modernização produtiva que se consolida sob a hegemonia neoliberal.

Dessa forma, o período pós-2016 pode ser compreendido como um marco de reconfiguração profunda do Estado brasileiro, em que se combinam a austeridade fiscal, a desregulamentação trabalhista e a ofensiva ideológica conservadora, compondo um novo consenso regressivo. Esse arranjo político-econômico não apenas reafirma a dependência estrutural do país em relação ao capital internacional, mas também promove o esvaziamento da democracia social inscrita na Constituição de 1988, transformando direitos em mercadorias e políticas públicas em oportunidades de negócio.

2.3 As metamorfoses no mundo do trabalho no neoliberalismo e seus impactos no campo educacional

Retomando a discussão sobre a implementação de políticas neoliberais no Brasil, uma das consequências da aplicação, no Brasil, do modelo neoliberal no campo da educação, de acordo com Caetano e Peroni (2022), é a privatização e a precarização dessa área. Segundo as autoras, as parcerias público-privadas têm jogado um papel crucial nesse processo de privatização da educação. Na esteira do pensamento de Caetano (2018), nem toda privatização pressupõe a venda de empresas a entes privados. Há outras formas de se pensar esse processo, especialmente por meio de parcerias público-privadas, isto é, da oferta de serviços

que deveriam ser públicos em convênio direto com instituições privadas. Esse movimento é histórico na educação, perpassando todos os governos desde FHC até Bolsonaro (Pelissari, 2019; 2023), não sendo diferente na atualidade.

Em consideração ao exposto, é válido destacar que as mudanças perpetradas pelo regime de acumulação flexível (Toyotismo) imposto a partir do neoliberalismo modificaram, e muito, as relações pedagógicas e o campo educacional como um todo. Até então, vivia-se sob a égide da Pedagogia Tecnicista, herdeira do Fordismo (González, 2022). Nas palavras de Saviani (2011, p. 381), essa pedagogia nasce “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” advogando “a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. As bases do tecnicismo educacional vão ao encontro de alguns dos princípios do Fordismo:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. À semelhança do que foi anteriormente descrito, a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização acional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (Saviani, 2011, p. 381-382).

Quando houve o processo de reestruturação produtiva do capital induzido pela “virada neoliberal”, foi preciso alterar as bases pedagógicas que antes se adequavam ao modelo vigente. Assim, nasce a Pedagogia Neotecnicista, que passa a vigorar, no Brasil, a partir da década de 1990 (cf. González, 2022), aprofundando-se sobremaneira no pós-2016. Essa pedagogia, por sua vez, está intimamente relacionada e interligada à nova forma de produção que se desenhava desde 1970: o Toyotismo. De acordo com Saviani (2011, p. 439-440):

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...] Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. [...] [U]ma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo [é]: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão,

"qualidade total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camisa da empresa".

No que tange à relação trabalho-educação no processo de reestruturação produtiva de caráter neoliberal, Antunes (2018) afirma que a sociedade brasileira está vivendo a era daquilo que ele denominou de “proletariado de serviços”. Agora, as relações de trabalho estão diferentes: vive-se a era da pejetização, da uberização, da plataformização, do precariado (Antunes, 2018). Tudo isso tem a ver, como afirma o autor, com a flexibilização produtiva e do mundo do trabalho. Desde a incorporação do neoliberalismo no país, as relações trabalhistas nunca mais foram as mesmas: passou-se a intensificar ainda mais, segundo Antunes (1996; 2006; 2018), Boltanski e Chiapello (2009) e Noronha (2003), as relações informais, a subcontratação, a terceirização por contratos precarizados, entre outras.

A consolidação de um capitalismo periférico financeirizado, como se observa no Brasil contemporâneo, tem desempenhado papel decisivo na produção do que Antunes (2018) chama de “proletariado de serviços” e Standing (2014) define como “preariado”: uma massa crescente de trabalhadores/as marcados/as pela instabilidade, ausência de direitos e insegurança estrutural. No caso das economias periféricas, esse processo é intensificado pela financeirização, que opera como elo central entre as exigências do capital global e a reconfiguração das formas de trabalho. Conforme Paulani (2008) e Chesnais (1996), a financeirização transforma o Estado e os mercados de trabalho em instrumentos a serviço da valorização fictícia do capital, impondo a lógica da austeridade, do arrocho salarial e da desregulamentação como condição para atrair investimentos. Assim, o precariado não é um subproduto da modernização, mas a nova forma de inserção periférica no capitalismo globalizado, marcada por desindustrialização, reprimarização e submissão às finanças. Como afirma Braga (2012), a financeirização coloniza também o cotidiano, por meio do endividamento das famílias, das relações de consumo e da subjetividade produtiva, o que fecha o circuito entre exploração material e captura simbólica da classe trabalhadora precarizada.

As indicações feitas acima nos permitem observar que adentramos em uma nova era de precarização estrutural do trabalho, cujos exemplos destacamos: 1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”; 2. a criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho; 3. o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional

ou organizativa; 4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global (Antunes, 2018, p. 87).

Essas transformações sinalizam, segundo Antunes (2020), uma mutação profunda nas formas de organização do trabalho, em que a flexibilização não se limita apenas à jornada ou ao local de execução das atividades, mas afeta diretamente a constituição da própria relação laboral. A plataformização e a uberização do trabalho são expressões emblemáticas desse novo regime (Abílio, 2020), no qual os vínculos tradicionais são diluídos, os direitos são enfraquecidos e os/as trabalhadores/as, agora convertidos/as em “empreendedores/as de si mesmos/as”, assumem todos os riscos da atividade sem a contrapartida da proteção social. Trata-se de um processo que se intensifica à medida que a lógica da Indústria 4.0, marcada pela automação, pela inteligência artificial e pela interconectividade digital, se expande, desmaterializando postos de trabalho e promovendo novas formas de controle e subordinação (Antunes, 2020; Gonsales, 2020). Como observa Antunes (2020), essa nova morfologia do trabalho impõe desafios urgentes à formação humana, pois as exigências de “adaptabilidade”, “multifuncionalidade” e “autogerenciamento” convergem para um modelo de subjetividade funcional ao capital, no qual a educação tende a se converter em mera preparação para a empregabilidade volátil e precarizada (Gonzalez, 2022; Kuenzer, 2017).

Nesse sentido, todas as metamorfoses (Antunes, 2006) pelas quais têm passado o mundo do trabalho na contemporaneidade repercutem, à sua maneira, no campo educacional. As políticas e legislações educacionais pós-1990, em especial da LDB em diante, expressam de forma clara as tendências neoliberais vigentes (Wanderer; Melo; Alfaro, 2023), principalmente no que diz respeito à ideia de flexibilização. O nascimento da pedagogia das competências e sua aplicação nas diretrizes educacionais brasileiras é a materialização mais palpável da afirmação anterior (Ramos, 2001; Silva, 2018), especialmente quando se olha para a atual realidade educacional do país (Ramos; Paranhos, 2022). A flexibilização, por sua vez, tem sua origem no Toyotismo, cujas características principais, retomando a discussão anterior, são: produzir o necessário, evitando estocagem de mercadorias; produzir mercadorias variadas, não apenas as de um mesmo tipo; produzir sob demanda; flexibilização do processo de trabalho (Antunes, 2006).

[...] no toyotismo ou nas formas flexíveis de acumulação, os/as trabalhadores/as são interiorizados/as e instigados/as a se tornar déspotas de si próprios/as. Na síntese que utilizei em Adeus ao trabalho?, eles são instigados a se autorrecriminar e se punir se a sua produção não atingir as famigeradas “metas”, sendo pressionados a ser déspotas de si mesmos. Eles trabalham num coletivo, em times ou células de produção e, se um/a

companheiro/a não comparece ao trabalho, é “cobrado/a” pelos próprios membros que formam sua equipe. É assim, por exemplo, no ideário do toyotismo. [...] Se o sistema taylorista-fordista tinha uma concepção na qual a gerência científica elaborava e o trabalhador manual executava, o toyotismo e as formas da flexibilidade liofilizada incorporaram a ideia de que era preciso deixar que o saber intelectual do trabalho florescesse e a subjetividade operária fosse também apropriada pelo capital (Antunes, 2018, p. 105).

A Pedagogia Neotecnista tem estado presente nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990 (Saviani, 2011), embora seu aprofundamento tenha se dado após o golpe parlamentar-sexista-midiático de 2016 contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (González, 2022). Na atualidade, a materialização mais evidente dessa realidade se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) (Resolução CNE/CP nº 01/2021), sobre as quais se falará um pouco melhor a seguir. Segundo as observações feitas por Kuenzer (2016; 2017), pode-se perceber que há uma outra forma de se olhar para a concepção pedagógico-educacional que emerge a partir do neoliberalismo e do Toyotismo: a Pedagogia da Acumulação Flexível. Conforme afirma Kuenzer (2016, p. 5- 6) acerca desse conceito:

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

De acordo com Pelissari (2023), nota-se que é na Contrarreforma do Ensino Médio e nas DCNGEPT que se encontram os preceitos apresentados na citação acima. Conforme será discutido no último capítulo deste trabalho, a contrarreforma abre um precedente legal para que a formação técnica de nível médio se dê por meio da realização de cursos profissionalizantes de menor duração que, quando juntos, comporiam a carga horária mínima exigida para a emissão de um diploma técnico (Kuenzer, 2017). Acontece, porém, que há preocupantes consequências ao se adotar essa perspectiva, segundo aponta Kuenzer (2017, p. 344-345):

[...] a Lei nº 13.415/2017 abre a possibilidade de substituir parte da formação que seria dada nas escolas de ensino médio por cursos a distância, módulos ou cursos ofertados por outras instituições, em um nítido processo de flexibilização curricular que relativiza a organização curricular sistematizada, notadamente na formação técnica e profissional.

Nesse contexto, uma das consequências mais visíveis do aligeiramento da formação para o trabalho proposta pela contrarreforma é a fragmentação e o esvaziamento dessa formação, interditando a possibilidade de esses sujeitos terem uma preparação efetiva para o mundo do trabalho. As DCNGEPT, por sua vez, seguem um caminho parecido. Como observam Oliveira (2021) e Pelissari (2023), ao adotar como lógica de formação para o trabalho a competência profissional e os mecanismos de certificação intermediária propostos pela contrarreforma, as novas diretrizes para a EPT igualmente esvaziam, fragmentam e enfraquecem a própria formação dos sujeitos e a concepção de formação presente historicamente na EPT, qual seja: formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, considerando o trabalho como princípio educativo.

De acordo com Antunes (2006; 2020), o mundo do trabalho tem passado por inúmeras transformações na atualidade, em especial decorrentes da inserção do neoliberalismo nos países (sendo um deles o próprio Brasil). Algumas dessas transformações são: a precarização do trabalho e a flexibilização das leis e dos regulamentos trabalhistas, possibilitando a retomada ao trabalho intermitente (os largos regimes de trabalho) e desembocando na prática de redução salarial sem redução da jornada laboral, o que desestabiliza o sujeito trabalhador e limita a sua capacidade de (re)produzir a sua existência. Nas palavras de Antunes (2020, p. 33):

[...] em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais.

Em vista do exposto, o trabalho, isto é, aquilo que, segundo a tradição marxiana, deveria ser a pedra angular da formação do ser humano, que faz parte de sua concepção mesma e de sua própria existência enquanto humano (cf. Saviani, 2007), acaba por se tornar, no capitalismo (especialmente em sua face neoliberal), aquilo que degrada a sua existência e o impede de sobreviver minimamente bem (cf. Antunes, 2006). Outro movimento da nova morfologia do trabalho que vem sendo desenhada há um tempo no Brasil em decorrência direta do neoliberalismo é o da terceirização total. Antunes (2020, p. 185) aponta que, na sociedade da terceirização total, os sujeitos acabarão recebendo salários menores, “enfrentando jornadas de trabalho bem mais extensas do que as do conjunto dos assalariados contratados sem tempo determinado e com direitos, sofrendo constantemente as burlas em

relação à legislação social do trabalho”, e é justamente o que tem acontecido. Ainda segundo o autor (idem, p. 34) a respeito da ideia de terceirização:

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. E, mais ainda, a explosão de empresas terceirizadas tem sido um importante propulsor de mais-valor.

Todos esses movimentos, articulados, têm igualmente influenciado as políticas educacionais brasileiras, conforme visto acima acerca da Contrarreforma do Ensino Médio e das DCNGEPT. No entanto, é importante mencionar um outro movimento que induziu diversas mudanças no âmbito das políticas públicas brasileiras: trata-se da adoção do discurso da Indústria 4.0, intensificado no pós-golpe de 2016, especialmente no governo Bolsonaro. O discurso do Governo Federal sob a presidência de Jair Bolsonaro era o de implementar o programa da chamada Indústria 4.0 (nascida na Quarta Revolução Industrial), movimento já iniciado por Michel Temer, na pretensa tentativa de mitigar os efeitos da crise, que se alastrou sobremaneira a partir de 2013 (Candido, 2023). Segundo Candido (2023), isso fica evidente quando o governo lança o Programa Novos Caminhos (PNC), que tinha como um dos objetivos principais ser o instrumento para a inserção da Indústria 4.0.

De acordo com Vidigal (2021, p. 713), a Indústria 4.0 trata-se de uma proposta concebida “para gerar um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo, cuja expansão aponta para a ampliação dos processos produtivos cada vez mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, controlada digitalmente”. Em outras palavras, a autora acima citada se refere, basicamente, ao aprofundamento dos processos de uberização e plataformização do trabalho, já apontados por Abílio (2020), Antunes (2020) e Fontes (2017), e da inserção ainda maior da maquinaria nos processos produtivos, no intuito de automatizá-los e substituir trabalhadores/as por máquinas. Conforme afirmou Candido (2023), a inserção do discurso da Indústria 4.0 no país fica ainda mais explícita nas

contrarreformas implementadas no pós-golpe, em especial a trabalhista, a previdenciária e a do Ensino Médio, bem como nas ações do PNC.

A ascensão da Indústria 4.0 no Brasil, especialmente no bojo do neoliberalismo aprofundado após o golpe de 2016, não se restringe apenas ao campo econômico. Neste ponto, cabe destacar o conceito de neoliberalismo ortodoxo em Boito Jr. (2018). De acordo com o autor, o país tem se dividido entre dois grandes blocos e suas frações de classe⁴⁶ que disputam pela sua posição hegemônica no bloco no poder⁴⁷. Essas frações seriam a frente neodesenvolvimentista (ou social-liberal, nos termos adotados nesta dissertação), composta pela cúpula majoritária do Partido dos Trabalhadores, com uma parte da classe trabalhadora, especialmente aquela menos organizada politicamente (os “trabalhadores da massa marginal”⁴⁸), e com a fração da burguesia identificada na literatura da área como a grande burguesia interna, composta pela indústria brasileira, por exemplo.

O segundo bloco, por sua vez, foi formado pelo que Boito Jr. (2018) chamou de campo neoliberal ortodoxo, composto pela fração burguesa alinhada ao grande capital internacional e, conseqüentemente, com a intensificação do programa neoliberal. Para Boito Jr. (2018), o campo neoliberal ortodoxo seria uma espécie de aliança político-ideológica composta por setores das elites econômicas e políticas que defendem um modelo neoliberal “puro”, focado na redução drástica da intervenção do Estado na economia, no corte de direitos sociais e trabalhistas e na flexibilização máxima e irreduzível das relações de trabalho. O período analisado neste trabalho, isto é, o momento após o golpe de 2016, é liderado por esse bloco neoliberal ortodoxo, conforme o próprio Boito Jr. (2018) pontuou.

Ainda que sob outras matrizes teóricas, mas articulado de certa forma aos apontamentos feitos acima, Antunes (2018) afirma que vivemos hoje sob o domínio de um novo padrão de exploração do trabalho que ele denomina “proletariado de serviços”, marcado pela informalidade, pela intermitência e pela ausência de direitos

⁴⁶ É importante salientar que quando Boito Jr. (2018) tece os comentários expostos entre este parágrafo e o início do próximo, ele está se referindo aos primeiros governos Lula. A correlação de forças durante os governos Dilma se altera sobremaneira, conforme o próprio autor aponta, em especial no segundo mandato da ex-presidenta, interrompido pelo golpe parlamentar-sexista-midiático de 2016.

⁴⁷ Segundo Poulantzas (2019), o termo “bloco no poder” se refere à ideia de que o poder do Estado é exercido não por um único grupo homogêneo, mas por uma aliança ou “bloco” de classes e frações de classe, que compartilham interesses e formam uma coalizão dominante.

⁴⁸ Boito Jr. (2018) caracteriza os “trabalhadores da massa marginal” como uma fração da classe trabalhadora que se encontra em condições precárias de trabalho, vivendo à margem do mercado formal.

trabalhistas historicamente conquistados. Nesse cenário, o discurso da modernização tecnológica, central à Indústria 4.0, opera como justificativa para a intensificação da precarização do trabalho, por meio da expansão da lógica da uberização e da plataformização, fenômenos que promovem uma profunda desregulamentação das relações de trabalho e uma responsabilização individualizada do/a trabalhador/a por sua própria sobrevivência.

Nesse caminho, destaca-se a Economia 4.0, que pode ser compreendida como a ampliação, para o conjunto das atividades econômicas, dos princípios e tecnologias associados à Indústria 4.0 (Candido, 2023). Se esta última se refere, inicialmente, à reorganização dos processos produtivos industriais a partir da digitalização, da automação avançada, da inteligência artificial, da internet das coisas e da integração entre sistemas ciberfísicos, a Economia 4.0 extrapola o chão da fábrica, alcançando setores como serviços, comércio, logística e agronegócio. Nesse movimento, consolida-se uma reestruturação produtiva que aprofunda a lógica da acumulação flexível, combinando intensificação tecnológica, financeirização e novas formas de gestão do trabalho (Antunes, 2020). Como aponta Candido (2023), trata-se menos de uma ruptura com o neoliberalismo e mais de seu aprofundamento, na medida em que a difusão dessas tecnologias sustenta processos como a plataformização e a uberização do trabalho, reforçando a precarização, a instabilidade ocupacional e a responsabilização individual dos/as trabalhadores/as por sua inserção no mercado, sob o discurso da inovação, da empregabilidade e do empreendedorismo.

Sobre a uberização, Antunes (2018) a analisa como uma nova forma de exploração do trabalho (e, conseqüentemente, do/a trabalhador/a) que, sob o discurso da autonomia e da flexibilidade, esconde a intensificação da precarização. Para ele, trata-se de um modelo que aprofunda a desregulamentação trabalhista ao transferir os custos e riscos do trabalho para o/a próprio/a trabalhador/a. No lugar do emprego formal, aparece a “servidão voluntária”, na qual o/a trabalhador/a atua como se fosse seu próprio patrão ou sua própria patroa, mas na prática está subordinado/a a algoritmos e à lógica empresarial das plataformas. Essa nova morfologia do trabalho se caracteriza por, principalmente: ausência de direitos trabalhistas; intensificação da jornada de trabalho; remuneração por tarefa (peça, entrega, corrida); vigilância constante via algoritmos; competição entre trabalhadores/as; entre outros processos. Antunes (2018) afirma que essa nova

forma de trabalho retoma características do trabalho servil, ainda que sob o verniz moderno da tecnologia.

Abilio (2020), por sua vez, aprofunda a ideia de que a uberização generaliza a lógica do/a “trabalhador/a just-in-time”, aquele/a que é acionado/a sob demanda, conforme a necessidade do capital. Nesse modelo, o/a trabalhador/a deve estar sempre disponível, ainda que sem garantias de trabalho ou renda. A autora observa que a uberização não é um fenômeno restrito à Uber ou aos aplicativos de transporte/delivery, mas uma tendência que se espalha para diversos setores, inclusive formais, em que o/a trabalhador/a assume os custos, se autogerencia e é responsabilizado/a pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Segundo Abilio (2020), estamos diante de uma hibridização entre trabalho formal e informal, com traços de terceirização, pejetização⁴⁹ e trabalho autônomo, mas sem os benefícios reais de nenhuma dessas modalidades. O discurso da “liberdade” serve para encobrir a perda de garantias históricas conquistadas pela classe trabalhadora.

No livro organizado por Antunes (2020), a plataformização é tratada como o processo mais amplo que permite a uberização. Trata-se da reorganização do trabalho a partir da lógica das plataformas digitais, que atuam como mediadoras entre quem demanda e quem oferece o serviço, mas sem assumirem o papel de empregadoras. Esse processo tem como base a Indústria 4.0, marcada pela digitalização, automação e uso intensivo de dados. As plataformas funcionam como infraestruturas digitais que organizam o trabalho via algoritmos, avaliam e classificam trabalhadores/as e consumidores/as, criam mercados paralelos de serviços e bens, transformam a atividade produtiva em “serviço sob demanda”, entre outros processos (Filgueiras; Antunes, 2020; Grohmann, 2020). A plataformização não apenas precariza relações de trabalho, mas também redefine o papel do capital

⁴⁹ De acordo com Barbosa e Orbem (2015, p. 4), a “pejetização” pode ser caracterizada “como uma forma de contratação na qual a empresa contratante para a efetivação da contratação ou para a manutenção do posto de trabalho exige que o trabalhador, pessoa física, constitua uma pessoa jurídica, que pode ser uma firma individual ou uma sociedade empresária, para a prestação de serviços de natureza personalíssima. Assim, realiza-se um contrato de prestação de serviços de natureza civil para a execução das atividades, sendo tal modalidade de contratação regulamentada, então, pelo Direito Civil e não pelo Direito do Trabalho”. Ainda segundo os autores, os efeitos deletérios da pejetização são: “[...] o trabalhador não irá dispor de: pagamento de salário, de décimo terceiro salário e do salário-família; recolhimento do FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; remuneração do trabalho noturno superior ao diurno; jornada de trabalho não superior às 8h (oito) diárias ou 44h (quarenta e quatro) semanais; repouso semanal remunerado; remuneração do trabalho extraordinário; gozo de férias anuais remuneradas, com o acréscimo de um terço sobre o salário normal; licença à gestante; licença-paternidade; adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas; seguro contra acidente de trabalho; relação de emprego protegido contra a despedida arbitrária ou sem justa causa; seguro-desemprego; aviso prévio proporcional ao tempo de serviço; redução dos riscos inerente ao trabalho; aposentadoria; dentre outros” (idem, ibidem, p. 13).

e do trabalho, pois os/as trabalhadores/as deixam de ser vistos/as como empregados/as e passam a ser tratados/as como “parceiros/as” ou “colaboradores/as”⁵⁰, embora submetidos/as a controles rigorosos.

Nesse contexto, o processo de uberização descrito por Antunes (2020) e por Abílio (2020) passa a se consolidar como paradigma dominante. O/a trabalhador/a empreendedor/a de si, conectado/a a uma plataforma digital, é privado/a de direitos básicos, como previdência, férias e jornada definida, sendo submetido/a a um regime de autogerenciamento coercitivo e vigilância constante. Como argumenta Antunes (2020), esse/a trabalhador/a vive uma nova forma de servidão, em que a aparente autonomia esconde a intensificação da exploração e o desmonte das proteções sociais. Trata-se, portanto, de um novo estágio do neoliberalismo, caracterizado pela virtualização e flexibilização extrema do trabalho, fortemente associado à lógica da Indústria 4.0.

A pesquisa de Candido (2023) mostra como esse modelo econômico impacta diretamente as políticas de formação profissional, particularmente nos Institutos Federais. A autora argumenta que o Programa Novos Caminhos, alinhado ao discurso da Indústria 4.0, promove uma concepção de formação voltada à adaptação do/a trabalhador/a às novas exigências do mercado digital, automatizado e precarizado. Assim, a formação para o trabalho deixa de ser orientada por princípios de emancipação e formação integral e passa a atender aos ditames da empregabilidade imediata e da polivalência técnica, reproduzindo a lógica da “formação para o consenso”, expressão utilizada por Candido para descrever o papel da EPT como ferramenta de legitimação das contrarreformas neoliberais no campo educacional.

Nesse ínterim, as contrarreformas pós-2016, tais como a trabalhista, a previdenciária, a do Ensino Médio e a da Educação Profissional e Tecnológica, articulam-se com a lógica da Indústria 4.0 e da plataformização, contribuindo para redefinir o papel do Estado como indutor de políticas de subordinação do trabalho ao capital. Como observa Antunes (2020), o Estado neoliberal atua cada vez mais

⁵⁰ Seguindo a tese de Van Dijk (2018, p. 18) de que “se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar”, seria necessário, então, reinventar o léxico dos/as trabalhadores/as, bem como assumir essa reinvenção em nível estrutural. Portanto, surge, no auge do neoliberalismo, aquilo que Sanches (2021) chama de “léxico neoliberal”, isto é, um conjunto de palavras e estruturas linguísticas que, de certa forma, têm a intenção de condicionar o sujeito a se pensar/se enxergar como empreendedor de si mesmo, como responsável por tudo de bom (e ruim) que acontecer com ele próprio no que diz respeito às relações de trabalho. Assim, promove-se a desresponsabilização do Estado e do/a empregador/a para com o/a trabalhador/a.

como gestor dos interesses do capital financeiro e tecnológico, promovendo um ambiente institucional propício à expansão das plataformas digitais e à naturalização da precarização. O campo educacional, por sua vez, torna-se espaço privilegiado para a disseminação dessas ideologias, mediante a adoção de diretrizes curriculares e políticas educacionais voltadas à formação de sujeitos adaptáveis, flexíveis e conformados às exigências da nova morfologia (neoliberal) do trabalho.

Capítulo 3

Disputas em torno das concepções de formação para a EPT a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2021

Este capítulo tem por objetivo analisar a Resolução CNE/CP nº 01/2021 a partir das disputas em torno das concepções de formação que atravessam historicamente a Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se da compreensão de que as diretrizes curriculares não são documentos neutros, mas expressões de projetos societários em disputa, sendo atravessadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos que incidem diretamente sobre os rumos da formação dos sujeitos. Inicialmente, discute-se o contexto social, histórico e político de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, situando-o no período da pandemia de Covid-19 e no interior do projeto político do governo federal vigente à época. Evidencia-se que a elaboração da resolução se deu em um cenário marcado pela intensificação das contrarreformas educacionais no pós-golpe de 2016 e pela fragilização dos espaços democráticos de participação social. Tal processo se expressou, de maneira concreta, no limitado acolhimento das proposições apresentadas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF, apesar do volume e da consistência das contribuições encaminhadas.

A análise dos pareceres que antecederam a resolução, articulada às falas do membro entrevistado, permite identificar que o texto final manteve, em grande medida, as concepções já presentes no Parecer CNE/CP nº 07/2020, revelando um processo de formulação pouco permeável ao debate coletivo e fortemente alinhado às diretrizes da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio. Na sequência, procede-se à análise da Resolução CNE/CP nº 01/2021 propriamente dita, destacando-se suas continuidades e rupturas em relação às diretrizes anteriores da EPT. Embora o documento preserve elementos historicamente associados a essa modalidade, como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, observa-se a incorporação e o fortalecimento de concepções que tensionam e esvaziam o projeto de formação humana integral.

Nesse sentido, ganham centralidade a lógica das competências, em especial as profissionais e socioemocionais, a ampliação do uso dos itinerários formativos, a fragmentação curricular por meio de certificações intermediárias e o reforço da empregabilidade como eixo estruturante da formação. Esses movimentos são compreendidos como parte de um processo mais amplo de alinhamento da EPT às

demandas do mercado e à racionalidade neoliberal, deslocando a centralidade da formação politécnica e omnilateral para uma concepção adaptativa e funcional do processo educativo.

Por fim, o capítulo aprofunda a análise da organização e da estrutura da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à luz das novas diretrizes, evidenciando os impactos da vinculação direta às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à BNCC. Destaca-se que a criação da oferta concomitante intercomplementar, bem como o fortalecimento das parcerias público-privadas, configura um movimento de desregulamentação e privatização da EPT, com potenciais efeitos negativos sobre a autonomia das instituições da Rede Federal e sobre a concepção de currículo integrado. A análise aponta que tais dispositivos fragilizam o Ensino Médio Integrado, historicamente construído como estratégia de enfrentamento da dualidade educacional, e reforçam um projeto de formação subordinado às exigências do capital, configurando, assim, um significativo retrocesso político-pedagógico no campo das políticas para a EPT.

3.1 Metodologia

Esta investigação caracteriza-se por ser eminentemente qualitativa, a partir da qual será possível compreender, de forma aprofundada e contextualizada, os fenômenos sociais (Minayo, 2012) que, no caso deste trabalho, atravessam a construção, implementação e elaboração de documentos de políticas educacionais (Evangelista, 2012). Na tentativa de responder à questão de pesquisa deste estudo, qual seja: como a concepção de formação inscrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021) expressa as determinações do contexto de contrarreformas educacionais pós-2016 e suas implicações para o projeto de formação humana integral na EPT brasileira?, será utilizada uma abordagem combinada entre pesquisa bibliográfica e documental, conforme indica Krawczyk (2019).

No que diz respeito à abordagem combinada, é necessário enfatizar que sua presença é extremamente importante porque permitirá a apreensão de conceitos, ideias e formulações imprescindíveis para levar a cabo a investigação proposta, sejam relativos à historicidade da Educação Profissional no Brasil, à virada neoliberal e seus impactos nas políticas educacionais e na reestruturação produtiva

do capital, ou às Contrarreformas Educacionais pós-2016 e suas consequências para a EPT.

Nesse sentido, serão utilizadas duas técnicas neste estudo tanto para coletar os dados necessários quanto para analisá-los: primeiro, será realizada uma entrevista semiestruturada com um/a dos/as conselheiros/as do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), à época da discussão sobre a formulação e implementação da Resolução CNE/CP nº 01/2021. No que diz respeito ao CONIF, trata-se de uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação⁵¹. O referido Conselho é responsável por representar a Rede Federal em instâncias (inter)governamentais de discussão e proposição de políticas de EPT, seja em âmbito nacional, estadual ou municipal, e até mesmo internacional.

Essa metodologia tem por objetivo identificar as disputas em torno da concepção de formação que norteia o documento, bem como o seu direcionamento teórico-conceitual para posterior implementação na Rede Federal. Para analisar os dados coletados nesse primeiro momento, utilizar-se-á a análise temática de dados qualitativos proposta por Dias e Mishima (2023), no intuito de observar quais serão as principais categorias temáticas que emergirão a partir do documento e da entrevista, comparando-as e relacionando-as à literatura disponível sobre o tema.

O critério de inclusão do/a participante da pesquisa leva em consideração apenas as pessoas que compunham o FDE/CONIF à época da discussão, publicação e implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 01/2021). Excluiu-se desta pesquisa todas aquelas pessoas que compõem o CONIF, mas não fazem parte do FDE. Tal critério é necessário por ser justamente o FDE o Fórum responsável pelas discussões e ações que dizem respeito a esse tipo de documento (que é a fonte de pesquisa desta investigação). A entrevista será extremamente importante para esta investigação porque possibilitará a compreensão das totalidades constitutivas das disputas em torno da concepção de formação que deve ser a base norteadora da EPT, em especial desde o pós-golpe de 2016.

Além disso, é importante ressaltar que os benefícios desta investigação giram em torno do desvelamento das disputas em torno das concepções de formação na EPT tanto dentro da própria rede federal, quanto no que diz respeito à sociedade de

⁵¹ Veja mais em: <https://portal.conif.org.br/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

maneira geral, e como esses movimentos podem influenciar/têm influenciado a formação dos sujeitos. Em segundo lugar, far-se-á uma análise documental, seguindo os preceitos e direcionamentos de Evangelista e Shiroma (2019). Cabe destacar, ainda, que categorias essenciais para a concretização da investigação pretendida foram buscadas na resolução, tais como: i) itinerário formativo e ii) intercomplementaridade. Essas categorias serão importantes para este trabalho justamente por permitirem identificar as continuidades e descontinuidades presentes nas atuais diretrizes em relação à concepção-base de formação sustentada há anos para a EPT, especialmente após a publicação e implementação das Leis Orgânicas da EPT, que datam de 2008.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), a fim de subsidiar a pesquisa com documentos de políticas educacionais, é imprescindível seguir alguns passos: debruçar-se sobre o seu contexto de produção, considerar todas as partes que constituem o documento em questão, compreender a importância da teoria no processo de análise documental e a sua centralidade se se quer entender, a fundo, aquilo que o documento quer, pode, deseja dizer. Ainda segundo Evangelista e Shiroma (2019), é extremamente importante se questionar acerca do que se quer saber do(s) documento(s) a ser(em) analisado(s), até mesmo para que seja possível encontrar o(s) documento(s) ideal(is) para levar a cabo a investigação pretendida.

A partir disso, é preciso, agora, interrogar o(s) documento(s) a ser(em) analisados, a fim de verificar a quem ele(s) se destina(m), por que se destina(m), quem o(s) produziu, por que o(s) produziu e quais são seus impactos mediatos e imediatos. Feito isso, será necessário, então, conhecer e se apropriar das produções científicas acerca do tema de investigação, haja vista ser de extrema relevância e necessidade uma análise teoricamente embasada do(s) documento(s) em questão. Evangelista e Shiroma (2019, p. 111-112) afirmam que:

A documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. Tendo-se claro que o documento não é a política, deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas. Documentos governamentais são produzidos por órgãos e instituições vocacionados à defesa dos interesses dominantes no confronto com os interesses das classes subalternas na relação entre oferta e demanda de educação. Tais materiais expressam diretrizes para a educação e articulam interesses, projetam políticas, induzem intervenções sociais, razão pela qual é importante não incorrer no erro de circunscrever o estudo da política à análise de documentos produzidos pelo aparelho de Estado. Cotejá-los com a documentação produzida por aparelhos privados de hegemonia, como a mídia, fundações empresariais, organizações multilaterais e a de intelectuais que gravitam em sua órbita, é crucial para apanhar o fenômeno em sua produção mais geral. A leitura com e contra outros documentos de aparelhos privados de hegemonia que permitam

localizar os interesses e disputas das forças em presença no momento histórico da produção da política é nodal para uma explicação teórica capaz de reproduzir, idealmente, o processo real, o movimento que constituiu determinada política como realidade objetiva.

Assim, é imprescindível ir além do(s) próprio(s) documento(s) sob análise, principalmente quando se entende, conforme afirmam as autoras, que ele(s) por si só(s) não dá(ão) conta de expressar o que verdadeiramente deseja(m). Segundo elas, há, nas fontes, muito mais do que aquilo que se pode encontrar de forma explícita no texto. Nas palavras de Evangelista e Shiroma (2019, p. 102), “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço é o de apreender o que está dito, mas também o que não está e as vozes que pretendem calar”, daí a necessidade de buscar fontes outras que tenham sido usadas para embasar o(s) documento(s) sob análise. Por fim, as autoras finalizam pontuando que esse movimento inicial de tratamento documental é essencial porque “permite escolher as unidades de análise, construir as categorias ou eixos temáticos que servirão de referência para a comparação e análise entre os documentos e a realidade concretamente pensada” (idem, ibidem, p. 112-113).

Dessa forma, será possível responder aos seguintes questionamentos, muito bem pontuados por Evangelista e Shiroma (2019, p. 113), necessários a qualquer empreitada de análise documental, especialmente com relação à resolução que aqui será trabalhada:

[...] por que determinada política foi necessária? Quais as condições objetivas que permitiram sua emergência? Qual a posição social dos envolvidos em sua elaboração? A quem se destina? Que discursos estão presentes, argumentos e formas usadas para lhe dar sustentação e legitimidade? Que intelectuais coletivos e singulares a articularam? Que interesses de classes e frações de classe se colocam ou se elidem em dada política? Quem se beneficia e quem se prejudica? Quais as resistências a ela oferecidas?

Portanto, a pesquisa bibliográfico-documental, de caráter qualitativo e natureza analítica e interpretativa, tendo a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, a análise temática como técnica de análise de dados e a análise documental como técnica ao mesmo tempo de coleta de dados e de análise deles, é um bom percurso para levar a cabo as intenções deste estudo. Sabe-se, no entanto, que um documento por si só não dá conta de reger toda a realidade organizacional da EPT no Brasil; porém, é notória a influência que determinados dispositivos legais podem ter no que diz respeito à concepção de formação que será adotada. É justamente por esse motivo que uma das intenções deste estudo é comparar as informações obtidas nas entrevistas com aquilo que pode ser encontrado na

resolução. No caso específico da resolução a ser utilizada nesta investigação, trata-se de uma normativa obrigatória na construção dos PPC das instituições que compõem a EPT. Por esses e outros motivos, é preciso, seguindo os próprios apontamentos de Evangelista e Shiroma (2019, p. 102), “fazer sangrar a fonte”, a fim de desvelar aquilo que ela esconde e, igualmente, trazer à luz aquilo que ela explicitamente diz.

3.2 Os meandros dos contextos de formulação das novas DCNEPT

Segundo indicam Evangelista e Shiroma (2019), quando se trabalha com documentos de política educacional, um dos primeiros movimentos que precisam ser feitos é contextualizá-los social, histórica e politicamente. Em vista desse postulado, é importante discorrer, ainda que brevemente, sobre o contexto de formulação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, principal fonte desta pesquisa. Antes, porém, convém destacar que, juntamente da análise da resolução em si, também serão utilizados, neste capítulo, trechos da entrevista feita com um dos membros do FDE/CONIF, a fim de corroborar (ou não) com aquilo que estiver sendo discutido. A entrevista foi gravada no dia 22 de maio de 2025 e transcrita seguindo a literalidade das falas de ambos os presentes na chamada de vídeo virtual (o entrevistador e a pessoa entrevistada).

De início, destaca-se que a resolução foi publicada em 5 de janeiro de 2021, o que significa que sua formulação se deu pelo menos no ano anterior: 2020. Retrocedendo um pouco na linha do tempo, sabe-se que o país passou por inúmeros problemas em 2020 em decorrência de uma das piores pandemias da história da humanidade: a Covid-19. Os primeiros casos confirmados datam de finais de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Em decorrência da globalização e das “facilidades” que se têm na atualidade quanto a viagens para outros países, o vírus Sars-Cov-2, responsável pela pandemia, rapidamente se espalhou pelos continentes. Assim, no dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a Covid-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o que configura a situação de calamidade como uma pandemia. No Brasil, o governo federal à época, comandado por Jair Messias Bolsonaro e seus/suas ministros/as, eleito no pleito de 2018, decretou a situação de emergência sanitária em 4 de fevereiro de 2020.

A Covid-19, desse momento em diante, só se agravou no país. Nos primeiros meses, a taxa de infecção e de mortalidade cresceram exponencialmente, o que levou a uma crise generalizada no Brasil, não somente no campo da saúde. Diversas pessoas em situação de extrema pobreza (inclusive sem ter o que comer, tampouco condições para comprar máscaras caso precisassem sair de casa por alguma razão), preços altíssimos nos alimentos e demais insumos básicos, hospitais abarrotados, famílias despedaçadas pela perda de seus/suas familiares e um medo indescritível que nos acompanhava diariamente. O saldo da pandemia foi devastador: mais de 700 mil pessoas mortas e mais de 39 milhões infectadas, tudo isso somente no Brasil⁵².

Embora o contexto apresentado acima tenha sido desesperador para muitas pessoas, o governo federal à época, mais especificamente no ano de 2020 (mas não só), atuava com certo desdém à situação. Além das piadas que o ex-presidente Jair Bolsonaro fazia com cidadãos e cidadãs que estavam agonizando nos hospitais⁵³ (sem nem conseguir respirar direito em decorrência dos sintomas mais graves da doença) e as incontáveis notícias falsas que ele e seus/suas seguidores/as espalharam pelas redes, como aquelas relacionadas às vacinas que estavam sendo produzidas e à (falta de) eficácia da cloroquina (Kit Covid) (cf. Guimarães; Amaral, 2022), alguns ministros e o próprio ex-presidente acharam de “bom tom”, em reuniões ministeriais, promover o movimento de “passar a boiada” em algumas instâncias do país. Esse discurso foi iniciado pelo ex-ministro do Meio Ambiente daquele ano (2020), no que dizia respeito às políticas ambientais, como bem apontam Galbiati e colaboradores (2022). No entanto, a “boiada” foi passada em outras pastas ministeriais, como na educação.

A resolução usada nesta dissertação como fonte de pesquisa começou a ser construída em um dos momentos de pico de infecção por Covid-19, período que compreendeu o final do primeiro e o início do segundo semestre de 2020. Naquele momento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou a se organizar para pensar numa proposta que objetivava substituir a Resolução CNE/CEB nº 06/2012. De acordo com a pessoa entrevistada para este trabalho:

Então... Chegou ao nosso conhecimento que esse debate estava sendo realizado. [...] Nós fizemos uma reunião em Campo Grande exclusiva para tratar dessas diretrizes. Então, teve um conif em Campo Grande ou Cuiabá? Tenho quase certeza que foi Campo Grande. Teve um CONIF em Campo

⁵² Segundo dados disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2025.

⁵³ Tal fato pode ser observado na notícia disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/08/22/bolsonaro-imitou-paciente-com-falta-de-ar-durante-transmissoes-ao-vivo-na-internet-em-2021.ghtml>. Acesso em: 03 out. 2025.

Grande e nesse CONIF o FDE ficou todo detido a debater uma proposta de minuta do que se tornou a Resolução 1 de 2021. Em síntese, nós fizemos mais de 60 sugestões de alteração. Dessas 60, acho que foram 4 ou 5 que foram aceitas. Então, naquele momento o FDE tinha muita discordância com o que foi publicado na Resolução 1 de 2021. No entendimento nosso, à época e no meu até hoje, ela pode ser considerada um retrocesso quando eu digo a respeito da Resolução 6 de 2012, que era a Resolução vigente até 2021 (Membro do FDE/CONIF).

Em 19 de maio de 2020, foi aprovado, por unanimidade, o Parecer CNE/CP nº 07 (Brasil, 2020a), que tinha por objetivo reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse parecer, houve a inserção de um projeto de resolução, o qual foi usado como base para as discussões feitas tanto no interior do CNE, quanto pelo próprio CONIF. A pessoa entrevistada relatou que essa proposta foi analisada pelo FDE/CONIF e recebeu um parecer negativo por parte dos membros do referido fórum, com indicação de mais de 60 sugestões de mudança. O relatório do Parecer nº 07/2020 deixava claro que havia a necessidade de reformular a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, tendo em vista que a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024), a Lei nº 13.415/2017 (“Reforma” do Ensino Médio) e a BNCC trouxeram “inovações” importantes que precisavam ser levadas em consideração nas novas diretrizes.

Dentre as principais alterações propostas pelo Parecer nº 07/2020, estavam: a mudança de carga horária da formação geral, a inserção dos itinerários formativos como possibilidade na EPT, o reforço à legalização do notório saber, o aprofundamento da oferta de cursos profissionalizantes EaD, a introdução de uma quarta modalidade de oferta de cursos técnicos (a intercomplementar) e a mudança em uma parte dos princípios norteadores da EPT, inserindo a ideia de competências profissionais aliadas e alinhadas às competências cognitivas e socioemocionais propostas pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio em particular (Brasil, 2020a). Segundo a pessoa entrevistada, o posicionamento do FDE/CONIF, majoritariamente aprovado pelo CONIF, foi o seguinte:

[...] eu lembro que tinha questões que nos incomodavam muito, como, por exemplo, o notório saber. Entendendo a importância que é a profissionalização docente. Entendendo que o docente precisa ter uma formação sólida para exercer melhor a sua atividade. [...] uma proposta de país para nós exigia que não dava para a gente aceitar, naturalizar a ideia do notório saber que não tivesse uma devida formação pedagógica para atuar no campo da docência. Eu lembro que existia discordância com relação a termos, como, por exemplo, a utilização do termo instrutor, a gente tinha uma crítica com relação a isso, parecia uma formação muito tecnicista, quase como aquela concepção de tábula rasa. [...] Então, o que era bom na resolução 1, já estava na resolução 6, não precisava mudar. E o que trazia de novidade, a gente não via com bons olhos (Membro do FDE/CONIF).

Como é possível identificar, alguns dos pontos de alteração propostos pelo Parecer 07/2020 não foram bem vistos pelo FDE/CONIF. No que diz respeito à concepção de formação que sustenta a EPT desde pelo menos o Decreto nº 5.154/2004, cabe destacar que esse foi outro movimento de mudança proposto pelo referido parecer. Agora, tendo em vista as novas diretrizes exaradas para a Educação Básica e para o Ensino Médio em particular, passa-se a adotar, a partir já do Parecer nº 07/2020, as chamadas competências, sejam elas socioemocionais, cognitivas ou profissionais. Nas palavras da pessoa entrevistada:

[...] para nós sempre foi muito claro o entendimento de trabalharmos na perspectiva de oferecer como referência uma formação integral do ser humano. Uma formação politécnica, uma formação que permitisse elementos centrais para o aprendizado ao longo da vida, uma formação que tivesse... Qual o conceito de trabalho como princípio educativo? É entender o trabalho como constituinte do ser humano. É fazer a reflexão sobre o trabalho que estrutura e que identifica o ser humano, que o diferencia, inclusive, de outros animais. A maneira como ele lida com o trabalho... E a maneira como o trabalho contribui para produzir ciência e para produzir cultura, por mais polissêmico que seja o termo de cultura. [...] Tivemos uma crítica da supressão do núcleo politécnico, absurda, porque para nós era uma dimensão central, inclusive assim, isso é tão complexo, porque quando você fala de núcleo politécnico em teoria, se entende, trazer a concepção de núcleo politécnico para dentro do currículo é muito complexo. E aí, não quer dizer que quando você publica uma resolução em setembro de 2012, em janeiro de 2013... você demora um tempo para depurar, isso é um processo histórico, a educação não é uma ciência exata, objetiva, que você descobre uma coisa hoje, amanhã todas as escolas mudaram. Isso não acontece assim na prática. [...] E veja, diretriz é um documento que, do ponto de vista da regulação da educação profissional técnica de nível médio, você nem tem essa regulação, um sistema de avaliação, que fala, olha, alguém ia ser punido por essa diretriz. Lembrei de outro ponto também, a retirada do código validador dos diplomas, que para nós era uma questão central, para ter um controle da oferta da educação profissional técnica. Ou seja, era um processo de esvaziamento, como você falou, no nosso entendimento, de desregulamentação, que a gente entendia que ia de encontro ao que a gente acreditava (Membro do FDE/CONIF).

Tanto para o membro entrevistado quanto para nós, neste trabalho, o esvaziamento da concepção de formação que sustentava, ainda que não em sua completude, as diretrizes para a EPT antes da publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, é um dos principais pontos do parecer e da referida resolução que fez com que diversas entidades, profissionais e o próprio CONIF se posicionassem contra o retrocesso que estava a ponto de acontecer no âmbito das políticas para a EPT. Entre os anos de 2020 e 2021, não só o CONIF publicou uma nota contrária à Resolução 01/2021⁵⁴, como também a Associação Nacional de Pesquisa e

⁵⁴ A referida nota pode ser encontrada em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucoes/2141-analise-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-ept-na-rfept-versao-final/file>. Acesso em: 12 out. 2025.

Pós-graduação em Educação (ANPEd), a partir do GT 09 (Trabalho e Educação)⁵⁵, e o Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE)⁵⁶, apenas para citar algumas dessas entidades.

Logo após o envio, por parte do CONIF, das observações sobre a proposta de diretrizes para a EPT que constavam no Parecer 07/2020, foi aprovado por unanimidade, em 10 de novembro de 2020, o Parecer CNE/CP nº 17/2020, que propunha a reanálise do Parecer 07/2020 e algumas alterações a partir dos apontamentos feitos anteriormente (Brasil, 2020b). As principais mudanças feitas entre os pareceres foram: correção terminológica no §1º do Art. 26: onde constava “carga horária mínima de 1.800 horas” (no Parecer 7/2020), foi corrigido para “carga horária máxima de 1.800 horas”, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 e as DCN do Ensino Médio; definição de data de vigência: o texto estabeleceu que a resolução entraria em vigor para novas turmas a partir de janeiro de 2021, garantindo clareza normativa e atendimento ao Decreto nº 10.139/2019; inclusão de um artigo sobre “Medidas Complementares”: inserção de um dispositivo prevendo que medidas complementares à implementação das DCNEPT serão definidas por uma Comissão Especial Bicameral instituída pela Presidência do Conselho Nacional de Educação; justificativas da reanálise: adequação técnica solicitada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e pela Consultoria Jurídica do MEC (CONJUR/MEC); correção de inconsistências redacionais e harmonização com a legislação vigente (Brasil, 2020b).

No que concerne aos aspectos mantidos, continuaram intactos os princípios, os fundamentos e as concepções formativas das DCNEPT apresentadas pelo parecer anterior e permaneceram inalterados os itinerários formativos, a relação entre o Ensino Médio e Educação Profissional, e os pressupostos pedagógicos apresentados no Parecer nº 07/2020 (Brasil, 2020b), apenas para dar alguns exemplos. Retomando um dos pontos relatados pela pessoa entrevistada: foram cerca de 60 proposições de mudanças feitas pelo FDE/CONIF em relação aos pareceres que estão sendo trabalhados aqui. Como foi possível perceber, das propostas de alteração feitas pelo FDE/CONIF, poucas foram consideradas pelo

⁵⁵ Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 out. 2025.

⁵⁶ Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/nota-de-repudio-as-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 12 out. 2025.

CNE na produção da versão final da Resolução CNE/CP nº 01/2021, que manteve quase exatamente o mesmo texto do Parecer CNE/CP nº 07/2020, apenas aperfeiçoando a escrita técnica da normativa, conforme se observa no documento mencionado (cf. Brasil, 2021).

Entregamos essa sugestão oficialmente e quando a resolução foi publicada, nós vimos que muito pouco do que a gente propôs foi acatado. E não teve debate, não. Foi um documento que veio, a gente fez as proposições, o Conif aprovou, se eu não me engano, na íntegra a sugestão do FDE encaminha para o CNE a nossa contribuição. Só que eu também lembro que a nossa contribuição foi aproveitada em muito pouco. Hoje, eu admito que talvez fosse necessário que a resolução fosse atualizada. É natural que esse processo aconteça. Naquele momento histórico, eu não faria razões óbvias pelo governo que estava no poder, pelas concepções que sustentavam esse governo. Eu não faria. Mas, uma vez que é feito, a gente sabe. A gente saberia que naquele momento aconteceriam o que a gente hoje considera como retrocessos (Membro do FDE/CONIF).

Em vista do exposto, fica claro que a intenção dos membros do CNE à época, especialmente da comissão responsável por sua elaboração, reelaboração e aprovação, não era a de ouvir os membros do principal conselho da Rede Federal (o CONIF), muito pelo contrário. Ao analisar o texto do Parecer 07/2020, do Parecer 17/2020 e da própria Resolução 01/2021, parece-nos que havia, naquele momento, um objetivo muito bem delimitado: aproximar as novas DCNEPT aos ditames das Contrarreformas Educacionais publicadas desde a consumação do golpe parlamentar-sexista-midiático contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, independentemente do que argumentaram e fundamentaram os membros do FDE/CONIF tanto na relatoria enviada ao CNE, quanto numa audiência com o próprio CNE que aconteceu no final do ano. Sobre esse assunto, leiamos o que relatou a pessoa entrevistada para este trabalho:

Eu lembro que a gente vai em uma audiência no CNE num dia X. Todas as falas são em contrário e quatro dias, cinco dias depois, a resolução foi publicada sem nenhuma alteração. Que audiência pública é essa que todo mundo que fala, fala em contrário e mesmo assim foi publicada. Eu já estou falando da diretriz de formação. Mas era um contexto. A gente entendia aquilo como um contexto de retrocesso. E a gente não deixava de se posicionar com relação a isso. Então, a gente fez as nossas críticas quando convidados. As críticas não foram consideradas, a não ser pontualmente. O restante não foi considerado. Nós não fomos chamados para um debate no qual a gente pudesse apresentar de forma mais dissertada a nossa posição, de forma mais profunda, de forma mais detida. E depois, quando é publicada, a gente se manifesta através de uma nota pública contrária a essa questão. E fortalecendo a nossa defesa. Uma defesa que diz respeito ao Ensino Médio Integrado (Membro do FDE/CONIF).

Agora, passaremos à análise mais detida da Resolução CNE/CP nº 01/2021, a principal fonte de pesquisa desta dissertação.

3.3 Resolução CNE/CP nº 01/2021 em xeque: entre as continuidades e rupturas presentes nas novas DCNEPT

Na esteira dos direcionamentos de Evangelista (2012) e Evangelista e Shiroma (2019), um segundo movimento importante quando se trabalha com documentos de política educacional é a caracterização de seus sujeitos. No caso da Resolução CNE/CP nº 01/2021, seu principal sujeito é o Conselho Nacional de Educação (CNE), acompanhado de Maria Helena Guimarães de Castro, figura emblemática e historicamente associada ao CNE, que assina a resolução em xeque. O CNE é um órgão normativo do sistema educacional brasileiro, responsável pela formulação de diretrizes, pareceres e resoluções que orientam a política educacional em âmbito nacional (Barros, 2023). Sua criação remonta ao período varguista, em 1931, sendo transformado no atual CNE por meio da Lei nº 9.131/1995. Conforme analisa Saviani (2010), o CNE ocupa uma posição estratégica na organização da educação nacional, atuando como instância de mediação entre o Estado, os sistemas de ensino e os diferentes projetos societários em disputa, ainda que essa mediação não se dê de forma neutra ou isenta de conflitos.

Dessa forma, compreender o CNE como sujeito da política implica reconhecê-lo não somente como órgão técnico, mas como espaço político de condensação de forças sociais, econômicas e ideológicas que atravessam o Estado brasileiro. Sob uma perspectiva gramsciana de Estado ampliado⁵⁷, o CNE integra a chamada sociedade política, mas mantém estreitas articulações com a sociedade civil organizada, em especial com aparelhos privados de hegemonia⁵⁸ ligados ao empresariado educacional. Nesse sentido, o Conselho atua como uma instância privilegiada de produção de consensos em torno de determinadas concepções de educação, currículo e formação, frequentemente alinhadas às demandas do capital e às orientações dos organismos supranacionais.

⁵⁷ Segundo Simionatto (2011), o conceito indica que o Estado não se limita às instituições políticas e governamentais, consideradas como sociedade política, mas no qual inclui também a sociedade civil, como as organizações, os movimentos sociais e as instituições culturais. Esse conceito, então, alarga a compreensão do Estado para abranger não apenas o poder coercitivo, mas também o poder hegemônico, que se manifesta na capacidade de influenciar ideologicamente a sociedade.

⁵⁸ Em Gramsci (2017), os “aparelhos privados de hegemonia” são instituições e organizações na sociedade civil que ajudam a construir e manter a hegemonia cultural e ideológica da classe dominante. Eles não são diretamente controlados pelo Estado, mas desempenham um papel crucial na criação de consenso e na legitimação da ordem social vigente. Alguns exemplos podem ser: Universidades, escolas, meios de comunicação, igrejas, sindicatos, família, organizações não governamentais etc.

Como aponta Cariello (2021), ao analisar a composição do Ministério da Educação e do próprio CNE no período entre 2018 e 2021, observa-se o fortalecimento de setores conservadores e empresariais no interior dessas estruturas, o que tensiona ainda mais o caráter público e democrático da política educacional. Essas disputas tornam-se ainda mais evidentes no contexto pós-golpe de 2016, quando o CNE passa a desempenhar papel central na operacionalização das contrarreformas educacionais. A partir desse período, o Conselho deixa de atuar prioritariamente como espaço de pactuação democrática (ainda que limitada) para assumir uma função de legitimação técnica de contrarreformas regressivas, como a BNCC, a Contrarreforma do Ensino Médio e, no caso específico desta pesquisa, as novas diretrizes para a EPT. Tal movimento expressa uma inflexão político-ideológica do órgão, alinhada ao aprofundamento do neoliberalismo e ao esvaziamento de concepções críticas de formação, como a formação humana integral e a politecnicidade.

No que se refere à assinatura formal da Resolução CNE/CP nº 01/2021, destaca-se a figura de Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira e presidenta do Conselho à época, cuja trajetória no campo educacional está historicamente vinculada a projetos de (contra)reforma gerencial, avaliação em larga escala e racionalidade tecnocrática (Cariello, 2021). Sua atuação no Ministério da Educação, em diferentes governos, especialmente em períodos marcados pela hegemonia neoliberal, revela o alinhamento com concepções de educação orientadas pela lógica da eficiência, das competências e da adequação da formação às demandas do mercado (Cariello, 2021; Saul; Voltas, 2021). Dessa forma, sua assinatura no documento não se configura como um ato meramente administrativo, mas como expressão concreta de um projeto de educação que disputa pela hegemonia no interior do Estado.

Isso posto, ao analisar os sujeitos da Resolução CNE/CP nº 01/2021, torna-se imprescindível situá-los no contexto das contrarreformas educacionais pós-2016, compreendendo-os como agentes ativos na redefinição do papel da educação pública e, especificamente, da Educação Profissional e Tecnológica. Longe de se constituírem como instâncias neutras ou técnicas, o Conselho e seus membros expressam, em seus documentos, os embates entre projetos antagônicos de formação: de um lado, a defesa da formação humana integral; de outro, a consolidação de uma educação funcional, flexível e subordinada às exigências do

capital, cuja materialidade se evidencia nas diretrizes analisadas nesta dissertação, conforme será melhor abordado a seguir.

Um terceiro movimento necessário em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021) é a sua descrição, a fim de que possamos partir dela para entendermos aquilo que o documento nos diz, nos silencia e nos permite inferir. De acordo com o cabeçalho da resolução, ela estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, o que significa que ela revoga, nesse ato, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Brasil, 2012), que direcionava curricularmente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio antes da de 2021. A referida resolução trata de todas as instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, sejam públicas ou privadas, e de todas as modalidades e todos os níveis de oferta (Educação Básica, Qualificação Profissional, Formação Técnica, Graduação e Pós-graduação). Contudo, considerando os fins desta dissertação, nossa análise se restringirá ao Ensino Médio Integrado e às instituições públicas da Rede Federal, com ênfase nos Institutos Federais⁵⁹, já que existem em maior quantidade de unidades e é onde se concentram as principais pesquisas sobre o tema.

O texto está organizado da seguinte forma: Capítulo I - das disposições preliminares; Capítulo 2 - dos princípios norteadores, em que o documento se debruça sobre as concepções que estão contidas nele; Capítulo III - da organização e funcionamento (da EPT); Capítulo IV - da qualificação profissional, incluída a formação inicial; Capítulo V - da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Capítulo VI - da estrutura e organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Capítulo VII - da Educação Tecnológica de Graduação e Pós-graduação; Capítulo VIII - da estrutura e organização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação; Capítulo IX - da estrutura e organização dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica de Pós-graduação; Capítulo X - da prática profissional supervisionada e estágio profissional supervisionado na EPT; Capítulo XI - da formação continuada; Capítulo XII - da modalidade de Educação a Distância;

⁵⁹ Criados por meio da Lei nº 11.892/2008, substituindo os antigos CEFET, os Institutos Federais são os responsáveis pela oferta majoritária de EPT na Rede Federal, indo desde Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Educação Básica Técnica e Tecnológica) a cursos técnicos subsequentes e concomitantes, cursos de formação inicial e continuada, cursos de graduação e, em alguns casos, até mesmo cursos de pós-graduação. Atualmente, a Rede Federal conta com mais de 600 *campi* de Institutos Federais, espalhados por todo o país. Destaca-se, ainda, que essas instituições são reconhecidas nacionalmente por sua qualidade, excelência e seriedade na formação de profissionais qualificados/as, valendo-se da concepção de formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica.

Capítulo XIII - da avaliação da aprendizagem; Capítulo XIV - do aproveitamento de estudos; Capítulo XV - do reconhecimento de saberes e competências; Capítulo XVI - da emissão de certificados e diplomas; Capítulo XVII - da formação docente na EPT; e Capítulo XVIII - das disposições finais.

Conforme foi visto acima, a principal finalidade deste trabalho é tratar da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, com o intuito de identificar, nas novas diretrizes para a EPT, os movimentos que orientaram a sua ruptura com a concepção de formação que vinha norteando as políticas para a EPT nos últimos anos, a saber: formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, compreendendo o trabalho como princípio educativo e a integração curricular a partir do eixo trabalho-cultura-ciência-tecnologia. Para tanto, será dado maior foco naquelas partes do documento que versem sobre princípios norteadores, concepções e organização/estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em consonância a isso, apenas serão analisados e aprofundados os Capítulos I, II, III, IV, V e VI da Resolução CNE/CP nº 01/2021, organizados a partir de seus subtítulos. A ênfase dada nesta dissertação foi para as categorias “formação humana integral”, “intercomplementaridade”, “competências” e “itinerário formativo”, que constam nos Capítulos a serem analisados. A escolha por elas se deu em virtude do enfoque central da pesquisa, que se preocupa com a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional a partir da organização, estrutura e funcionamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas novas diretrizes para a EPT.

3.3.1 Das disposições preliminares

Nas disposições preliminares, a resolução define o que, para ela, significa a palavra “diretriz”. Em sua concepção, diretriz é um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados “pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância” (Brasil, 2021, art. 1º, parágrafo único). Tendo em vista essas ideias, podemos inferir alguns movimentos: i) os sistemas de ensino e as instituições precisam levar essa resolução em consideração na formulação de seus documentos institucionais e curriculares (isso fica evidente em todo o documento, já que se repete ao menos 10 vezes); ii) a EPT pode ser ofertada também na modalidade a

distância, realidade que se articula com outras normativas exaradas pelo Ministério da Educação (e pelo Congresso Nacional) a esse respeito.

No artigo 2º da resolução, ainda nas disposições preliminares, o documento afirma que a EPT é uma modalidade educacional “que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (Brasil, 2021). Entretanto, a EPT não é apenas uma modalidade da educação, mas também uma rede, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pela Lei nº 11.892/2008 (Pelissari, 2019), que integra os Institutos Federais (IF), o Colégio Pedro II e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que ainda existem (CEFET/RJ e CEFET/MG), bem como um conjunto de concepções de formação que buscam nortear a rede desde antes de sua criação legal, que foram inspirados nos princípios da formação humana integral, na perspectiva omnilateral e politécnica, compreendendo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Silva; Rosa, 2021).

Em consideração ao fato de que o documento aqui analisado se trata de uma diretriz curricular nacional, é válido conceituar o que se entende por currículo para os fins deste trabalho. Nesta dissertação, compreende-se currículo não como um rol técnico de conteúdos, competências ou habilidades a serem desenvolvidas, ideia já amplamente rejeitada por autores/as da área, como Lopes e Macedo (2011) e Silva (2005), mas como uma construção histórico-social, atravessada por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Conforme nos ensina Arroyo (2013), o currículo configura-se como território em disputa, espaço no qual se confrontam distintos projetos de sociedade e de formação humana. Longe de ser neutro, ele materializa seleções culturais e epistemológicas que expressam interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos.

Na mesma direção, Apple (2006) destaca que o currículo é um espaço privilegiado de produção e reprodução de relações de poder, no qual determinados conhecimentos são legitimados como oficiais, enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Dessa forma, as escolhas curriculares revelam alianças entre Estado, mercado e grupos sociais dominantes, especialmente em contextos de avanço neoliberal, nos quais a educação tende a ser reconfigurada sob a lógica da performatividade, da eficiência e das competências. No campo específico da Educação Profissional e Tecnológica, tais disputas assumem contornos ainda mais

agudos. A concepção de currículo integrado, defendida por Ramos (2005), contrapõe-se à histórica dualidade estrutural da educação brasileira ao propor a integração orgânica entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, orientada pela formação humana integral, omnilateral e politécnica. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser fragmentado e instrumental e passa a assumir um caráter formativo ampliado, comprometido com a compreensão crítica da realidade social e com a emancipação dos sujeitos.

Contudo, no contexto das contrarreformas educacionais intensificadas no pós-2016, observa-se o fortalecimento de uma racionalidade neotecnicista que reatualiza a lógica da adaptação da formação às demandas imediatas do mercado (Gonzalez, 2022; Saviani, 2011). A centralidade conferida às competências, à flexibilização curricular e aos itinerários formativos evidencia a tentativa de reconfigurar o currículo como instrumento de ajuste produtivo, esvaziando categorias fundantes da EPT, como o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral. Assim, compreender o currículo como território em disputa implica reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais não são meras normativas técnicas, mas expressões condensadas de embates em torno da concepção de formação que deve orientar a educação pública brasileira. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere: ao analisar a Resolução CNE/CP nº 01/2021, busca-se identificar quais projetos formativos se fazem presentes, quais são silenciados e quais possibilidades permanecem abertas para a defesa de um currículo comprometido com uma perspectiva progressista e emancipatória de formação.

3.3.2 Dos princípios norteadores

O Capítulo II, dos princípios norteadores, tem um único artigo e 19 incisos, todos referentes aos princípios norteadores adotados no documento em questão. Por se tratar de uma parte extremamente importante na composição desta dissertação, apresentaremos todos os incisos na íntegra, procedendo à sua análise na sequência.

Tabela 1 - Princípios norteadores das DCNGEPT

Inciso	Texto
I	Articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos , com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II	Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
III	Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
IV	Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais , em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
V	Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais , tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
VI	A tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;
VII	Indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;
VIII	Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
IX	Utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;
X	Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;
XI	Observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;
XII	Observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;
XIII	Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;
XIV	Reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;
XV	Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;
XVI	Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII	Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, <i>estas Diretrizes Curriculares Nacionais</i> e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;
XVIII	Fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos ; e
XIX	Promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.

Fonte: Brasil (2021, art. 3º, grifos nossos).

Ao proceder uma análise minuciosa dos incisos presentes no artigo 3º da resolução, percebe-se que alguns princípios já presentes na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 foram mantidos, tais como a interdisciplinaridade, a adoção do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre teoria e prática, o respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito aos princípios da educação brasileira construídos e apresentados pela LDB (pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho), articulação com os arranjos produtivos locais, utilização de metodologias ativas e estratégias flexíveis nos processos de ensino e aprendizagem, autonomia da institucional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do Projeto Político-pedagógico (PPP), entre outros (cf. Brasil, 2012). No entanto, algumas novidades surgiram a partir das novas DCNEPT, tais como: a inserção dos itinerários formativos em diversas partes do documento, a adoção da ideia de competências, especialmente as profissionais e socioemocionais, o reforço das parcerias público-privadas na oferta de EPT e o aprofundamento da noção de empregabilidade das pessoas egressas de cursos em instituições que ofertam EPT.

Em consideração aos problemas apresentados no parágrafo anterior, começamos analisando a (re)inserção dos itinerários formativos nas novas DCNEPT. Observando superficialmente a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 em comparação à atual resolução, percebe-se alguns movimentos: i) na resolução de 2012, há 19 entradas para o termo “itinerário formativo” (compreendendo sua versão no singular e no plural) (Brasil, 2012); já na atual, há 27 entradas (Brasil, 2021); ii) o conceito de itinerário formativo mudou drasticamente entre as resoluções: enquanto na de 2012 entendia-se o itinerário como o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e

Tecnológica, “no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas” (Brasil, 2012, art. 3º, parágrafo 3º), na atual o entendimento passa a ser o de um “conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica” (Brasil, 2021, art. 5º, parágrafo 5º).

A partir da resolução de 2021, há a possibilidade de esses itinerários, antes compreendidos como os próprios cursos técnicos/profissionalizantes, ocorrerem por meio de outros arranjos curriculares, inclusive deixando de apresentar as características que antes marcavam a estrutura básica dos cursos técnicos. Agora, os cursos que compuserem os itinerários formativos, podem ser seccionados em módulos, com etapas de terminalidade, permitindo a certificação intermediária ao final de cada módulo. Em outras palavras, significa dizer que os cursos que antes estavam organizados por semestre/período, estarão organizados através de cursos de qualificação de curta duração ou de cursos de formação inicial e continuada. A junção desses certificados, de acordo com a nova legislação, corresponderá à certificação de um curso técnico completo. Os problemas dessa mudança são inúmeros; contudo, abordaremos alguns dos principais.

Kuenzer (2017), em sua análise acerca das alterações propostas pela Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), já alertava para o esvaziamento que compreenderia essa possibilidade de certificação intermediária. É importante destacar que a Resolução 01/2021 adota a medida que constava na letra da lei que dizia respeito ao Ensino Médio regular, não sendo obrigada, portanto, a assumir as certificações intermediárias como possibilidade também para a Rede Federal. De acordo com Kuenzer (2017), isso pode gerar, para a EPT: i) aprofundamento de parcerias público-privadas; ii) esvaziamento da formação técnica/profissional; iii) possibilidade de oferta de parte da formação técnica/profissional na modalidade EaD; iv) possibilidade de oferta de parte da formação técnica/profissional fora da instituição da Rede Federal; v) fragmentação curricular a partir da adoção de diferentes terminalidades certificáveis separadamente para um único curso.

Com isso, os cursos técnicos da Rede Federal, sejam eles concomitantes⁶⁰, integrados⁶¹ ou subsequentes⁶², podem ser ofertados na modalidade de itinerário formativo, com certificações intermediárias, consolidando a adoção do viés da empregabilidade nas políticas para a EPT⁶³. Segundo apontam Pelissari e Caetano (2024, p. 13), “está em curso uma contrarreforma da EPT cujo principal traço é a transformação dessa modalidade de ensino em itinerário formativo”, algo que pode ser observado a partir: i) “da descaracterização política e pedagógica da EPT no Brasil” (p. 13); ii) da “descentralização da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), que é principal forma de organização curricular da EPT que busca enfrentar o panorama histórico de fragmentação e dualidade do ensino médio” (p. 13); iii) do rompimento com a integração entre formação básica/propedêutica e formação profissional, núcleo estruturante da oferta do EMI nos Institutos Federais; iv) do enfraquecimento da formação geral/propedêutica, ao propor como teto (máximo) de apenas 1.800h destinadas a esse núcleo formativo (vide o parágrafo 1º do artigo 26 da Resolução CNE/CP nº 01/2021, o qual será retomado mais adiante).

Um outro movimento que concorre para a descaracterização da EPT no Brasil, a partir da resolução sob análise, é a adoção da ideia de competências no decorrer de todo o documento, com especial ênfase para as competências profissionais. Acerca do significado de competência, Amaral (2022) nos diz que ao priorizar habilidades e comportamentos adaptativos em função das demandas do mercado, a concepção de competências, no contexto neoliberal, transfere ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, indo mais ou menos na mesma direção adotada por Ramos (2001) em seus estudos iniciais sobre a temática. Ramos (2005, p. 117) explica que, orientando-se por essa perspectiva, “o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a ensinar”. Essa acepção da autora está relacionada, inicialmente, às competências que dizem respeito ao aprender a aprender (formas

⁶⁰ Podem ser feitos junto com o Ensino Médio, em instituições diferentes, ou após a finalização do Ensino Médio.

⁶¹ Referem-se ao Ensino Médio Integrado, modalidade e concepção de formação adotada pelos Institutos Federais (cf. Silva; Rosa, 2021).

⁶² Que só podem ser feitos após a finalização do Ensino Médio.

⁶³ Sobre esse assunto, destaca-se, segundo Oliveira (2021, p. 214), que “o foco em políticas de empregabilidade negligencia a crise estrutural e o número elevado de desempregados. Dentro deste raciocínio, as pessoas estão desempregadas porque lhes falta qualificação”. Nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 38), esse tipo de política desvia a “atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego”.

de como aprender, aquilo que se pretende desenvolver nos sujeitos), mas podem igualmente ser aplicadas às competências profissionais.

No interior da Rede Federal, compreende-se tecnologia como a mobilização de ciência mais técnica, ou seja, a formação tecnológica proposta pela rede articula, ao menos em tese, tanto as técnicas relacionadas aos determinados campos profissionais, quanto a produção científica desses mesmos campos (Brasil, 2010). Trocando em miúdos, é imprescindível que os cursos técnicos oferecidos pela rede adotem, em sua composição curricular, a aquisição dos saberes profissionais necessários à prática da profissão escolhida, tanto em sua dimensão técnica quanto científica. Nesse sentido, a adoção da noção de competências profissionais no âmbito da EPT indica um potencial problema considerado por todos e todas nós. No texto da resolução, competência profissional é definida como a capacidade pessoal de “mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho” (Brasil, 2021, art. 7º, parágrafo 3º).

Lopes (2024), a propósito dessa discussão, pontua que as competências profissionais são apresentadas como capacidades pessoais de resposta a desafios, mas que, na prática, expressam uma relação ideológica em que o/a trabalhador/a é moldado/a para se adaptar às exigências do capital, incorporando atitudes, valores e emoções funcionais à lógica empresarial. Trata-se, portanto, de um instrumento de controle e captura da subjetividade do/a trabalhador/a, sob o discurso de autonomia e consciência crítica. Nessa toada, e em consonância às observações de Amaral (2022) e Ramos (2005), constata-se que a adoção da noção de competência profissional concorrerá para o esvaziamento ainda maior da formação técnica/profissional dos sujeitos, se e quando incorporada às organizações curriculares das instituições ofertantes de EPT no Brasil.

A outra face das competências adotada pela resolução diz respeito às competências socioemocionais. Conforme vimos no capítulo 2, uma das tônicas neoliberais é a cooptação subjetiva dos sujeitos, criando o sujeito neoliberal ou “neossujeito”, nos termos de Dardot e Laval (2016). Assim, para que seja possível realizar tal feito, é necessário, entre outras coisas, criar e fazer uso de um léxico neoliberal, capaz de levar as pessoas a acreditarem que podem ser empresárias de si mesmas, capazes de vencer qualquer obstáculo por meio da resiliência e da aquisição de habilidades e competências imprescindíveis para os dias atuais, tais

como as socioemocionais. De acordo com Gonçalves (2020, p. 59), as competências socioemocionais, ao que tudo indica (especialmente os ditames do Banco Mundial), “configuram-se pelo disciplinamento psicológico, ou seja, o saber agir, saber ser e ter o comportamento, atitudes e valores considerados primordiais ao ‘mutável contexto mundial’, torna-se uma condição de sobrevivência”.

Ainda segundo Gonçalves (2020), essas competências, definidas como comportamentos, atitudes e valores aprendidos nas interações sociais, configuram um processo de disciplinamento psicológico voltado à adaptação e à produtividade, deslocando para o sujeito a responsabilidade pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional, sob o discurso de formação integral e do “projeto de vida”, atua como instrumento de subjetivação e controle, visando à conformação de sujeitos resilientes, autorreflexivos e emocionalmente ajustados às exigências do capital. Em síntese, a autora interpreta as competências socioemocionais como parte de uma política global de alinhamento da subjetividade humana à lógica (neoliberal) do capital, que reforça a mercantilização da educação e naturaliza as desigualdades sociais.

Por fim, cabe discutir brevemente sobre o último ponto mencionado acima: o reforço das parcerias público-privadas na EPT. Já nos princípios norteadores, a resolução abre possibilidades para a efetivação de parcerias com outras instituições que ofertam EPT. Sabe-se que, em se tratando de EPT privada no Brasil, as instituições mais conhecidas são aquelas que compõem o Sistema S, como o SENAI e o SENAC, discutidas no capítulo 1. No Capítulo IV da resolução, que trata da estrutura e do funcionamento da EPT, é aprofundada a ideia das parcerias público-privadas na EPT, especialmente a partir da oferta intercomplementar dos cursos técnicos, para além das já conhecidas ofertas de cursos concomitantes (que pressupõem, quando articuladas ao Ensino Médio, a matrícula em duas instituições distintas, podendo ser públicas ou privadas).

No artigo 16, inciso III da resolução, encontra-se a explicação dessa nova modalidade de oferta. De acordo com o texto legal, a oferta de curso técnico concomitante intercomplementar deve ser “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado” (Brasil, 2021). Esse recente dispositivo abre novos precedentes para a destinação de verbas públicas para entes privados, como já vem acontecendo no país há décadas, sendo fortalecida pela publicação da Lei nº

11.079/2004. Uma das consequências da aplicação, no país, do modelo neoliberal no campo da educação, de acordo com Caetano e Peroni (2022), é a privatização e a precarização dessa área.

Segundo as autoras, as parcerias público-privadas têm jogado um papel crucial nesse processo de privatização da educação. Na esteira do pensamento de Caetano (2018), nem toda privatização pressupõe a venda de empresas a entes privados. Há outras formas de se pensar esse processo, especialmente por meio de parcerias público-privadas, isto é, da oferta de serviços que deveriam ser públicos em convênio direto com instituições privadas. Esse movimento é histórico na educação, perpassando todos os governos desde FHC até Bolsonaro (Pelissari, 2019; 2023), não sendo diferente na atualidade. Caetano e Peroni (2022) apontam que as parcerias público-privadas têm um grande potencial enfraquecedor no que diz respeito à educação pública, por isso advogamos neste trabalho, em consonância com as autoras mencionadas, bem como com Oliveira (2021) e Pelissari (2023), que o fortalecimento dessas parcerias nas novas DCNEPT significam forte retrocesso no campo das políticas para a EPT, ratificando o processo histórico de desvio de verbas públicas para instituições privadas, aquilo que Pelissari (2019) chamou de “inflexão ao privado”.

3.3.3 Da organização e funcionamento e da qualificação profissional

Dando sequência à análise da resolução, chegamos aos Capítulos III e IV, que dão destaque à organização e ao funcionamento da EPT (com ênfase, neste último, à qualificação profissional). No artigo 4º, o documento evidencia os cursos e programas que fazem parte da EPT: i) qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores/as; ii) Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e iii) Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional (Brasil, 2021, art. 4º). O artigo 5º, por sua vez, deixa claro que os cursos de EPT podem ser organizados por meio de itinerários formativos, desdobrando-se em parágrafos que explicam melhor o que significa “itinerário formativo” para a referida resolução, bem como a forma a partir da qual deve ocorrer a sua organização, conforme vimos acima.

Os artigos 6º e 7º versam sobre a possibilidade de a EPT se relacionar com as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como com o Ensino Superior, estruturando seus cursos por meio de eixos tecnológicos e áreas tecnológicas, mesmo que estejam na forma de itinerários formativos (Brasil, 2021). A resolução, em seu artigo 7º, ainda afirma que quando houver itinerários formativos, sua construção deve ser flexível, compreendendo itinerários diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e “conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente” (Brasil, 2021).

Esse discurso do “protagonismo juvenil” e da “escolha dos sujeitos” não é novo no país, conforme apontam Kuenzer (2017), Pelissari (2023) e Ramos (2019). Ambos remontam, como vimos no capítulo 1, à construção da Contrarreforma do Ensino Médio, cujo mote discursivo principal era a possibilidade de escolha por parte dos/as adolescentes de qual itinerário formativo gostariam de fazer, algo que se mostrou falso e inviável logo nos primeiros anos de implementação do pretense “Novo” Ensino Médio (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Como observa Kuenzer (2017), a escolha de qual ou quais itinerários comporão a estrutura curricular das escolas é, em primeiro lugar, dos sistemas de ensino (no caso da lei, os sistemas estaduais de educação), depois das próprias unidades escolares, considerando a sua própria realidade material e de recursos humanos (docentes) e, em último lugar, dos/as estudantes (isso se houvesse mais de um itinerário; caso contrário, teriam de fazer o único que a escola ofertasse, já que ele supõe parte obrigatória da nova organização curricular do Ensino Médio brasileiro). Consequentemente, o mesmo vale para a EPT.

O artigo 8º, por sua vez, trata dos critérios para o planejamento e a organização de cursos de EPT, tais como: i) atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos/as cidadãos/cidadãs e do mundo do trabalho; ii) conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica; iii) possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais; iv) identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e

pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional; v) incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos; vi) aproximação entre empresas e instituições de EPT, com vistas a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os/as estudantes na realidade do mundo do trabalho; e vii) observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia (Brasil, 2021).

A partir da leitura dos incisos presentes no artigo 8º, é possível identificar algumas repetições do que já observamos em outras partes do documento e que, inevitavelmente, se repetirão outras vezes: organização levando em conta os itinerários formativos, as demandas locais e os catálogos nacionais, incentivo do uso de tecnologias digitais, aproximação com empresas e instituições privadas, desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao mundo do trabalho, entre outras. Esses pontos demonstram como o documento está alinhado e disposto a, de fato, reorganizar toda a estrutura curricular e formativa da EPT, deslocando e esvaziando concepções históricas de formação disputadas no interior da EPT para fazer emergir concepções voltadas à adaptabilidade do sujeito ao mercado e aos ditames do capital, sob a forma da pedagogia neotecnicista já discutida no capítulo 2.

O Capítulo IV da resolução trata da qualificação profissional, incluída a formação inicial. Os artigos 12, 13 e 14 do referido capítulo se debruçam sobre essa temática, afirmando que esses cursos “deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho” (art. 12), considerando: i) os itinerários formativos possíveis para essas ocupações; ii) as observações postas nas próprias DCNEPT; e iii) as saídas intermediárias que forem possíveis de implementação no(s) curso(s) adotado(s) pela instituição. No artigo 13, há a especificação da estrutura dos projetos pedagógicos dos cursos, que precisam conter: I - identificação do curso; II - justificativa e objetivos; III - requisitos e formas de acesso; IV - perfil profissional de conclusão; V - organização curricular; VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem; VIII - biblioteca, instalações, equipamentos e laboratórios; IX - perfil

de professores/as, instrutores/as e técnicos/as; e X - certificados a serem emitidos (Brasil, 2021).

Fechando o Capítulo IV, o artigo 14 indica que a formação inicial para o trabalho poderá compreender “a oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional, de duração variável, abertos à comunidade e condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento do estudante” (Brasil, 2021), articulando-se, na forma de estruturar os cursos (por meio da possibilidade de qualificação profissional através de cursos de formação inicial e continuada, de rápida e rapidíssima duração), às políticas já praticadas no âmbito do Programa Novos Caminhos e, anteriormente, do PRONATEC, conforme discutidos no capítulo 1 desta dissertação.

3.3.4 Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de sua estrutura e organização

Nos Capítulos V e VI, a resolução se propõe a discutir sobre organização e estrutura da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O artigo 15 diz que EPTNM abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada (Brasil, 2021). O parágrafo primeiro do referido artigo diz que todos os cursos técnicos deverão desenvolver, nos/as estudantes, as competências profissionais relativas ao curso em questão. O parágrafo segundo, por sua vez, afirma que a qualificação profissional, como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio, será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, “nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho” (Brasil, 2021).

Novamente, reforça-se tanto a adoção de competências profissionais como forma de organização curricular/formativa, quanto a possibilidade de estruturação dos cursos por meio de itinerário formativos com certificação intermediária. Como vimos, esse movimento esvazia a formação técnica específica e cria precedentes para que o/a estudante saia do curso sem nem mesmo finalizá-lo, já que cada módulo dará uma certificação específica de qualificação profissional. Além disso, outro grande problema desse dispositivo legal é vincular diretamente as DCNEPT às

DCNEM, enfraquecendo a autonomia (relativa) das instituições da Rede Federal na formulação de seus projetos pedagógicos de curso. Vale recordar que as novas DCNEM, publicadas entre 2018 e 2024 (sendo esta última a reformulação mais recente), foram construídas a partir dos ditames da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio, consolidando, em diretrizes curriculares nacionais, os prejuízos trazidos por essas políticas e amplamente discutidos Brasil afora (e no capítulo 1 desta dissertação).

O Capítulo VI, último a ser analisado em sua completude nesta seção, trata especificamente da organização e estruturação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No artigo 16, a resolução nos diz que os cursos poderão ser organizados em: técnicos concomitantes (aqueles ofertados a quem está cursando o Ensino Médio ou já o tenha concluído, ocorrendo em instituições diferentes daquelas em que o Ensino Médio está sendo feito ou foi feito), técnicos integrados (aqueles integrados ao Ensino Médio, ofertados numa mesma instituição, com uma só matrícula), técnicos concomitantes intercomplementares (aqueles desenvolvidos simultaneamente em instituições distintas, mas com integração de conteúdos) e técnicos subsequentes (aqueles ofertados somente a quem já concluiu o Ensino Médio). As novas DCNEPT inauguraram a terceira forma de oferta, que antes não existia na legislação. Tomando por base a matriz de análise utilizada neste trabalho, essa oferta intercomplementar tem potencial para ser um instrumento problemático no âmbito da EPT, em especial no que diz respeito à sua oferta pública.

A intercomplementaridade possibilita que haja uma certa relação de integração entre os conteúdos dos cursos (Ensino Médio e Técnico), mas ocorrendo em instituições distintas, podendo, inclusive, ser em instituições privadas. Quais são as implicações disso? Em primeiro lugar, integração de conteúdo não é igual a uma integração curricular. Os documentos base da EPT, bem como as diretrizes exaradas antes do Golpe de 2016, deixavam claro que a organização da EPT nas instituições públicas (essencialmente os Institutos Federais) se daria por meio da perspectiva de integração (entre formação geral e profissional), tendo como base o conceito de currículo integrado. Na concepção de integração curricular, não há integração apenas no campo dos conteúdos a serem trabalhados, mas também (e principalmente) entre os tipos de formação (geral e profissional). Assim, a estruturação desses currículos precisa levar em conta a integração *ipso facto* entre os saberes básicos/propedêuticos e os saberes profissionais, articulando teoria e prática e o eixo ciência-cultura-tecnologia-trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

No entanto, é amplamente sabido que as instituições da Rede Federal, infelizmente, ainda não alcançaram, em sua totalidade, a concepção de currículo integrado que desejamos enquanto docentes, pesquisadores/as e profissionais da rede. Embora isso seja uma realidade, também é real que, se nem mesmo a adoção da concepção de integração curricular tem “funcionado” em sua plenitude, tampouco o fará a organização curricular tendo em vista somente a integração entre os conteúdos. Isso, tecnicamente falando, seria inviável, tendo em vista os direcionamentos que a BNCC dá para a estruturação das disciplinas e dos conteúdos escolares. A própria Base separa o que é itinerário formativo do que é formação geral básica, ainda que esse itinerário formativo seja relativo a uma das grandes áreas do saber (Linguagens, Matemática, Natureza e Humanas/Sociais Aplicadas). Percebe-se, portanto, que o próprio direcionamento legal dado pelas políticas e legislações pós-golpe de 2016 inviabilizam a intercomplementaridade.

Em segundo lugar, esse novo dispositivo criado pela resolução reforça a possibilidade de parcerias com instituições privadas, que por si só já representa um forte retrocesso, tendo em vista que possibilitaria a destinação de verbas públicas para essas instituições privadas. Além disso, a intercomplementaridade abre um precedente extremamente preocupante no âmbito dos Institutos Federais: a indicação de que o Ensino Médio Integrado pode não ser a única possibilidade de oferta nesses espaços. Com isso, poderá se fazer aquilo que o Colégio Pedro II e as unidades existentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) fazem desde sua criação: ofertar o Ensino Médio regular, sem articulação (tampouco integração) com um curso técnico. Isso representaria, para os Institutos Federais, um rompimento *ipsis litteris* com a concepção que criou essas instituições através da Lei nº 11.892/2008.

Neste ponto, destaca-se que a própria lei de criação dos IF deixa em aberto a possibilidade de outro tipo de oferta, ao afirmar, no inciso I do artigo 7º, que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá acontecer *prioritariamente* na forma integrada (Brasil, 2008) (e não *somente* na forma integrada). Ainda assim, os IF têm obedecido à risca o direcionamento da oferta do Ensino Médio somente de forma integrada ao Ensino Técnico. Em consideração a esse cenário, é notório que a existência de uma possível oferta de Ensino Médio fora da modalidade integrada é, sem sombra de dúvidas, um grande retrocesso no que concerne à prática que vem sendo feita nos IF há mais de uma década.

O parágrafo segundo do artigo 16 da resolução diz que, além dos objetivos da EPT, os cursos ofertados na modalidade intercomplementar e integrada devem “observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2021). Com isso, tem-se a vinculação direta e obrigatória dos cursos da EPT com as contrarreformas educacionais pós-2016, com especial ênfase à do Ensino Médio e à BNCC, consideradas por diversos/as autores/as como grandes retrocessos educacionais, tais como Castro e Oliveira (2022), Dourado e Siqueira (2019), Ramos (2019), Silva (2018).

Por que se afirma que a vinculação à contrarreforma e à BNCC é um problema para a EPT (e para a educação em sentido lato)? Conforme vimos no capítulo 1 desta dissertação, a Contrarreforma do Ensino Médio impõe uma redução drástica de carga horária na formação geral básica (de 2.400h como mínimo a 1.800h como máximo)⁶⁴, bem como a proposição de itinerários formativos sem (quase) nenhum embasamento teórico-científico, a exclusão de disciplinas (como a língua espanhola), a imposição de componentes curriculares com claros vieses neoliberais (como o projeto de vida), entre outros pontos. No que diz respeito à BNCC, seus principais pontos problemáticos são: a adoção da pedagogia das competências como princípio organizador e estruturador dos currículos escolares; a segmentação da Educação Básica por áreas do conhecimento, ignorando a existência e importância das mais diferentes e diversas áreas do saber; desconsidera as realidades plurais existentes no país ao adotar um posicionamento de caráter comum e nacional das habilidades e competências que precisam ser “treinadas” na Educação Básica⁶⁵, bem como ignora as modalidades da Educação Básica definidas em lei, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Quilombola, Indígena e do Campo.

Em continuidade ao Capítulo VI da resolução, destaca-se o artigo 18, que permite a articulação da oferta de EPT à Educação de Jovens e Adultos/as (EJA), caso os/as estudantes que busquem a instituição não tenham concluído sua escolarização na idade considerada como “regular” pela LDB (no caso do Ensino

⁶⁴ Neste ponto, cabe destacar que, embora a Contrarreforma do Ensino Médio tenha sido atualizada pela Lei nº 14.945/2024, as DCNEPT continuam adotando o texto original da Lei nº 13.415/2017 (porque não foram reformuladas até o presente momento). Por esse motivo, seguiremos fazendo os apontamentos pertinentes, mas considerando o texto da lei de 2017 e não da nova.

⁶⁵ A concepção de competências, como vimos, diz respeito ao treino de determinadas habilidades, e não à aquisição de saberes necessários ao pleno desenvolvimento do/a educando/a, ao exercício da cidadania e à preparação para o mundo do trabalho, conforme prevê a LDB.

Médio, entre 15 e 17 anos). O referido artigo está relacionado ao PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que prevê a integração da EJA com a EPT, em especial na etapa do Ensino Médio. Com a criação dos IF, o PROEJA passou a existir numa maior quantidade de instituições, ainda que não aconteça em todas as unidades de IF. De acordo com Oliveira e Scopel (2024), o PROEJA é extremamente importante para o público da EJA, especialmente por integrar formação geral e profissional direcionada a esses sujeitos em específico. Ainda que seja, de fato, um grande avanço, há muito o que melhorar para que alcance o seu potencial máximo e realmente atenda, com qualidade, o público da EJA (Fernandes; Lobão; Freitas, 2022), principalmente por não ser uma forma de oferta disponível para todo esse público.

O artigo 20, por sua vez, aborda os princípios que devem ser adotados na estruturação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em decorrência de sua importância para os objetivos deste capítulo, os princípios de que trata o artigo estarão organizados na Tabela 2 abaixo, para a efetivação de sua posterior análise.

Tabela 2 - Princípios dos cursos de EPTNM

Inciso	Texto
I	a composição de uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão;
II	os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que as alicerçam e a sua contextualização no setor produtivo;
III	a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, estruturada com fundamento em estudos prospectivos, pesquisas, dados, articulação com os setores produtivos e outras fontes de informações associadas;
IV	a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;
V	o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação;
VI	os elementos essenciais para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
VII	os saberes exigidos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária;

VIII	o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico ;
IX	a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos , por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho ; e
X	os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo , trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.

Fonte: Brasil (2021, art. 20, grifos nossos).

Dos incisos I ao VII, percebe-se uma clara aproximação com aquilo que já vinha sendo discutido no âmbito das políticas para a EPT há tempos: trabalho como princípio educativo, pluralidades de saberes e de metodologias, interdisciplinaridade, metodologias ativas, (re)conhecimento da realidade produtiva local, articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, necessidade de atualização permanente, entre outros (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Silva; Rosa, 2021). No entanto, os incisos VIII, IX e X trazem elementos novos, relacionados às demandas levantadas pelas contrarreformas educacionais pós-2016 e, conseqüentemente, pelo contexto neoliberal no qual se vive. O primeiro fala sobre competências profissionais e mobilização de atitudes, valores, habilidades e emoções, ideias vinculadas à concepção de competência que a própria resolução pontua, em consonância com a BNCC. O segundo contempla a adição dos itinerários formativos, antes inexistentes nessa posição e com essa significação (vide Brasil, 2012). O último, por sua vez, introduz algumas palavras pertencentes ao léxico neoliberal, amplamente adotado pelas políticas educacionais construídas pós-golpe de 2016: empreendedorismo, cooperativismo, inovação, entre outros.

Como vimos no capítulo 2 desta dissertação, tem sido muito comum, na atual fase neoliberal do capitalismo, a adoção de um robusto léxico neoliberal que tem por objetivo principal a cooptação subjetiva dos sujeitos, transformando-os em neossujeitos (cf. Dardot; Laval, 2016), conformados e adaptados aos ditames do mercado, do capital. Para fins de exemplificação, a introdução de empreendedorismo nas políticas tem servido a um grande propósito neoliberal: produzir os empresários de si mesmos, nos termos de Dardot e Laval (2016), a quem se atribui os sucessos e fracassos de suas ações, ainda que elas tenham

mais a ver com a (falta de) atuação do Estado do que, propriamente, com ações individuais dos sujeitos. No campo educacional, esse discurso tem tomado força a partir da Contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, em especial por meio da adoção dos itinerários formativos (sendo um deles o próprio empreendedorismo) e do projeto de vida (Castro; Oliveira, 2022; Silva, 2018; Oliveira, 2021).

Dando continuidade, os parágrafos primeiro e segundo do artigo 20 tratam da vinculação da formação técnica (integrada ou intercomplementar) às aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, no sentido de que sejam trabalhadas, além das competências profissionais, também as competências socioemocionais. E isso para que os/as estudantes desenvolvam conhecimentos, “expressos em termos de conceitos e procedimentos”, habilidades, “expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais”, bem como atitudes, valores e emoções, “que os/[as] coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais” (Brasil, 2021). No entendimento do parágrafo segundo, as competências socioemocionais podem ser definidas como “um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal”, sendo que entre essas estratégias mencionadas, destacam-se “a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral” (Brasil, 2021).

O direcionamento dado pelos parágrafos apresentados acima está diretamente relacionado à discussão feita nesta seção sobre as competências socioemocionais. A ideia que gira em torno desse direcionamento é a modelagem dos sujeitos escolares às demandas imediatas do mercado (em constante mutação). O que se quer não é o paradigma da formação humana integral, conforme propõe a concepção de formação sustentada pelo campo progressista, seja da educação em sentido geral, seja da EPT (cf. Sá, 2016; Silva; Rosa, 2021); ao contrário, o que se deseja é a conformação desses sujeitos àquilo que está posto pelos organismos supranacionais (como o Banco Mundial) e pelas políticas neotecnicistas de formação publicadas desde o pós-golpe: adaptabilidade, resiliência, empreendedorismo, mobilização de competências socioemocionais para dar conta das novas demandas do mercado e do mundo globalizado, entre outras questões, igualmente identificadas por Castro e Oliveira (2022), Gonçalves (2020), Pelissari (2023) e Silva (2018).

O artigo 21, por sua vez, reforça a necessidade de que as instituições da Rede Federal, ao construírem e/ou reformularem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), levem em consideração o que está disposto nas DCNEPT. Na continuidade da coerência dada pela resolução aos novos direcionamentos adotados por ela, o artigo 23 retoma a “importância” do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais durante o processo formativo, bem como a possibilidade da formulação de cursos técnicos com saídas intermediárias (certificações de qualificação profissional a cada módulo concluído). Já os artigos 24 e 25 tratam da estruturação dos Planos de Curso e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), devendo considerar a possibilidade de introdução dos itinerários formativos com saídas intermediárias, a adoção da noção de competências profissionais e socioemocionais, adequação e coerência com o regimento e o projeto político-pedagógico da instituição, definição de critérios e procedimentos para avaliação da aprendizagem, identificação do curso, justificativa e objetivos, organização curricular, entre outros pontos (Brasil, 2021).

Por fim, o artigo 26 versa sobre a carga horária dos cursos, um dos maiores retrocessos inaugurados pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Conforme já discutido no capítulo 1 desta dissertação, a resolução de 2021 sintetiza, em Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, os ditames das Contrarreformas Educacionais pós-2016, em especial da Contrarreforma do Ensino Médio (imposta inicialmente pela Lei nº 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular e do Programa Novos Caminhos, segundo afirmam Oliveira (2021), Pelissari (2023), Pelissari e Caetano (2024). No que diz respeito aos cursos técnicos propriamente ditos, o artigo 26 afirma que a carga horária mínima de cada um depende das diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O parágrafo primeiro do referido artigo aborda a carga horária referentes à composição de cursos técnicos que estejam articulados ou integrados com o Ensino Médio. Assim como a Lei nº 13.415/2017, esse parágrafo aponta que a carga horária máxima para a formação geral, ou seja, da parte que cabe à BNCC, deve ser de até 1.800h (Brasil, 2021).

Como bem apontaram Araújo (2023), Paixão (2023) e Pelissari (2023), não é possível construir uma organização curricular que vise à formação humana integral dos sujeitos com apenas 1.800h como teto, isto é, como máximo permitido por lei. Isso rompe não somente com aquilo que já vinha sendo feito no Brasil (a adoção de no mínimo 2.400h para a formação básica no Ensino Médio), como também com o que os próprios Institutos Federais têm construído em seus cotidianos, conforme

discutiram Pelissari (2023). A redução abrupta de carga horária do Núcleo Básico de formação (nome dado por alguns IF para a parte específica de formação geral) tem gerado, como vimos no capítulo 1 deste trabalho, problemas na escolarização dos sujeitos, em especial pela diminuição de tempos de aula de componentes curriculares essenciais para a formação humana integral dos/as estudantes, como Arte, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e, em alguns momentos, até mesmo Biologia, Química, Física e as (não tão) intocáveis Língua Portuguesa e Matemática (cf. Castro; Oliveira, 2022; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Na sequência, o parágrafo segundo do artigo 26 diz que a carga horária da formação geral para a EJA integrada à EPT deve ser de, no mínimo, 1.200h, mantendo-se o vínculo dessa parte da formação com o que preconiza a BNCC (cf. Brasil, 2021), que por sua vez não contempla as especificidades da EJA em seu interior (Dourado *et al.*, 2021). O parágrafo terceiro, por sua vez, versa sobre a carga horária mínima das certificações intermediárias. Segundo o referido parágrafo: “A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional” (Brasil, 2021), normatizando o mínimo que cada módulo intermediário precisa ter. Por fim, o parágrafo quinto fala sobre a possibilidade de oferta de parte da formação técnica em EaD, observando aquilo que a lei permite como máximo para cada curso (Brasil, 2021). Dessa forma, além do problema da certificação intermediária já apontado, os cursos ainda poderão ser ofertados na modalidade a distância, comprometendo cada vez mais a formação dos sujeitos.

3.4 O papel da intercomplementaridade e dos itinerários formativos na desorganização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A análise empreendida ao longo deste capítulo, à luz das determinações históricas discutidas anteriormente acerca das metamorfoses do mundo do trabalho e da consolidação do neoliberalismo como racionalidade hegemônica, permite afirmar que a intercomplementaridade e os itinerários formativos, tal como incorporados pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, não se apresentam como mecanismos neutros ou meramente organizacionais. Ao contrário, configuram-se como dispositivos estruturantes de um processo mais amplo de reconfiguração da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, alinhado às exigências da flexibilização produtiva e à redefinição do papel do Estado no contexto pós-2016. Ao deslocarem o eixo da integração curricular para uma lógica de articulação flexível entre conteúdos, módulos e instituições distintas, tais categorias operam no sentido de fragilizar o projeto histórico de formação humana integral que vinha sendo construído no interior da Rede Federal, sobretudo a partir da consolidação do Ensino Médio Integrado.

Como discutido no capítulo anterior, a acumulação flexível demanda trabalhadores/as polivalentes, adaptáveis e permanentemente requalificáveis. Não por acaso, a reorganização curricular proposta pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 passa a refletir essa mesma lógica, substituindo a integração orgânica entre formação geral e formação profissional por arranjos moduláveis, fragmentados e ajustáveis às contingências do mercado. No caso específico da intercomplementaridade, observa-se que a possibilidade de oferta simultânea do Ensino Médio e da formação técnica em instituições distintas, ainda que sob a promessa de “integração de conteúdos”, esvazia o próprio sentido de integração curricular que fundamenta a EPT de orientação politécnica. A integração defendida nos documentos basilares da EPT não se limita à justaposição temática entre componentes curriculares, mas pressupõe a construção de um projeto formativo unitário, no qual formação geral e formação profissional se integram de maneira orgânica, tendo o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho como eixo estruturante.

Ao reduzir a integração a um arranjo interinstitucional e conteudista, a intercomplementaridade reatualiza a histórica cisão entre formação propedêutica e formação profissional, reafirmando a dualidade estrutural que marca a educação brasileira desde sua constituição republicana. Tal movimento deve ser compreendido, ainda, no interior da racionalidade neoliberal que redefine a função social da escola. Se, conforme discutido anteriormente, o neoliberalismo desloca a centralidade da formação omnilateral para a formação orientada pela empregabilidade e pela competitividade, a intercomplementaridade opera como mecanismo de flexibilização institucional, permitindo que a oferta da formação técnica seja descentralizada, terceirizada ou compartilhada. Nesse processo, abrem-se brechas significativas para o aprofundamento das parcerias público-privadas e para a destinação indireta de recursos públicos ao setor privado, reiterando a histórica transferência de fundos públicos ao capital educacional. A

formação integrada deixa de ser um projeto prioritário de Estado para tornar-se um arranjo possível entre múltiplos ofertantes, subordinado à lógica da eficiência e da redução de custos.

Os itinerários formativos, por sua vez, cumprem um papel central nesse processo de desestruturação ao reorganizarem a EPTNM sob a lógica da fragmentação curricular e da certificação intermediária. Ao permitir que os cursos técnicos sejam seccionados em módulos com terminalidades próprias (“saídas intermediárias”), a Resolução desloca o foco da formação técnica integrada para a lógica da inserção laboral imediata, legitimando percursos formativos incompletos como suficientes para a incorporação (frequentemente precária) ao mercado de trabalho. Esse redesenho curricular dialoga diretamente com a reestruturação produtiva analisada no capítulo anterior: assim como o trabalho se fragmenta, se terceiriza e se flexibiliza, também a formação se torna segmentada, modular e orientada por resultados de curto prazo. Sob essa perspectiva, a certificação intermediária não representa a ampliação de oportunidades formativas, mas a adequação pedagógica às exigências de um mercado que demanda qualificações parciais, rápidas e ajustáveis.

Reintroduz-se, sob nova roupagem, o ideário da formação curta, pragmática e funcional às demandas do capital, esvaziando a dimensão formativa de longo prazo e enfraquecendo a possibilidade de apropriação crítica dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção. A formação humana integral, concebida como processo de desenvolvimento omnilateral, cede espaço à formação para a empregabilidade, articulada à lógica do capital humano e da responsabilização individual pela inserção profissional. O discurso do protagonismo juvenil e da liberdade de escolha, amplamente mobilizado para justificar os itinerários formativos, revela-se, nesse cenário, como expressão ideológica da racionalidade neoliberal. Ao deslocar para o/a estudante a responsabilidade pela definição de seu percurso formativo, invisibilizam-se as condições materiais desiguais de oferta, as limitações estruturais das instituições e as determinações socioeconômicas que atravessam as trajetórias juvenis. A escolha aparece como liberdade formal, mas se realiza sob constrangimentos concretos, reproduzindo desigualdades históricas no acesso ao conhecimento sistematizado.

Desse modo, a intercomplementaridade e os itinerários formativos não devem ser compreendidos como dispositivos técnicos isolados, mas como categorias articuladas que materializam, no plano curricular, as determinações estruturais do

capitalismo neoliberal discutidas anteriormente. Ambas contribuem para a fragmentação da formação, para o esvaziamento do currículo integrado e para o enfraquecimento do projeto de formação humana integral, reafirmando a EPT como espaço privilegiado de experimentação de políticas educacionais flexibilizadas, mercantilizadas e ajustadas às demandas imediatas do capital. Trata-se, portanto, de mecanismos que, longe de ampliar as possibilidades formativas dos sujeitos, reforçam a histórica destinação da educação das classes trabalhadoras a percursos precarizados, desiguais e subordinados à lógica da acumulação flexível.

Na próxima seção, discutiremos as resistências levantadas em torno da implementação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, seja no interior dos próprios Institutos Federais, seja por meio de notas públicas e pesquisas acadêmicas. Ao fazê-lo, aprofundaremos o debate que dá nome a esta dissertação, os embates em torno das concepções de formação para a EPT no pós-golpe de 2016, evidenciando que, embora a racionalidade neoliberal avance sobre o campo da Educação Profissional, este permanece atravessado por disputas hegemônicas e projetos formativos antagônicos.

3.5 Resistências e embates em torno das concepções para a EPT no pós-golpe de 2016

No que se refere às resistências à implementação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, observa-se a atuação de diferentes instituições, entidades representativas e sujeitos coletivos que, de distintas formas, se posicionaram de maneira crítica frente aos rumos assumidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Dentre esses atores, destacam-se o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) e o Sindicato Nacional dos/as Servidores/as Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), em função de sua relevância histórica, política e institucional no campo da EPT e de sua abrangência nacional.

No que diz respeito à produção de notas públicas contrárias à resolução, apenas o CONIF, por meio do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), e a ANPEd, na figura do Grupo de Trabalho 09 (Trabalho e Educação), elaboraram documentos específicos de posicionamento, os quais foram ratificados e apoiados publicamente

pelo SINASEFE. Essas manifestações expressam não apenas a discordância em relação ao texto final da Resolução CNE/CP nº 01/2021, mas também a explicitação dos projetos formativos em disputa no interior da EPT, especialmente no contexto pós-golpe de 2016. Como já apontado ao longo deste capítulo, o FDE/CONIF vinha se posicionando criticamente em relação ao conteúdo da resolução desde o período anterior à sua publicação oficial, especialmente durante as discussões em torno dos pareceres que a antecederam. A própria fala do sujeito entrevistado nesta pesquisa evidencia que, embora tenham sido encaminhadas inúmeras contribuições e sugestões por parte do Fórum, o texto final da resolução pouco dialogou com essas proposições, mantendo-se amplamente alinhado às diretrizes da BNCC, da Contrarreforma do Ensino Médio e do Programa Novos Caminhos.

Após a homologação da resolução, o FDE/CONIF reafirmou sua posição contrária por meio da publicação de uma nota técnica que recupera marcos históricos e conceituais da EPT desde a década de 1990, reafirmando princípios como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (CONIF, 2021). A nota do CONIF rejeita de forma explícita os fundamentos da Resolução CNE/CP nº 01/2021, reconhecendo-a como expressão das contrarreformas educacionais pós-2016 e denunciando seus principais retrocessos, tais como a redução da carga horária da formação geral, o fatiamento da formação técnica por meio de itinerários formativos com saídas intermediárias, a centralidade da noção de competências e a institucionalização do notório saber. Segundo o documento, tais elementos comprometem a identidade histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e representam um deslocamento em relação ao projeto de formação omnilateral e politécnica consolidado a partir das Leis Orgânicas de 2008.

A ANPEd (2021), por sua vez, ao se manifestar por meio do GT Trabalho e Educação, aprofunda a crítica tanto ao conteúdo quanto ao processo de formulação da resolução. A entidade denuncia o caráter antidemocrático da construção das DCNEPT, marcada pelo esvaziamento dos espaços de participação coletiva e pela desconsideração das contribuições oriundas da comunidade acadêmica e das instituições da Rede Federal. Além disso, o documento da ANPEd destaca que a resolução aprofunda a subordinação da educação às demandas imediatas do mercado de trabalho, reforçando uma concepção de formação baseada na empregabilidade, na adaptabilidade e na mobilização de competências profissionais

e socioemocionais, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora da classe trabalhadora.

Esses movimentos de denúncia dialogam diretamente com a produção acadêmica recente que analisa os impactos das contrarreformas educacionais no âmbito da EPT. Estudos como os de Alencar e Santos (2023), Caetano (2023), Pelissari (2023), Oliveira (2021) e Ramos (2021) apontam que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 sintetiza, em diretrizes específicas para a EPT, os princípios já presentes na Contrarreforma do Ensino Médio, na BNCC e no Programa Novos Caminhos, produzindo um profundo esvaziamento das bases históricas da formação humana integral. Nesse sentido, a resolução passa a operar como instrumento normativo de consolidação da contrarreforma da EPT, articulando-se às transformações no mundo do trabalho e à lógica neoliberal de formação para a empregabilidade. No interior dos próprios Institutos Federais, as resistências à implementação dessas contrarreformas ocorreram de maneira desigual e não linear. Pesquisas como as de Araújo (2023), Paixão (2023) e Lima e Barros (2024) demonstram que, embora diversos *campi* tenham buscado tensionar ou retardar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, da BNCC e da própria Resolução CNE/CP nº 01/2021, houve, por parte de outras unidades, a adesão a esses dispositivos legais⁶⁶.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) realizada por Paixão (2023), envolvendo mais de 200 unidades da Rede Federal, evidencia a incorporação de elementos centrais da Contrarreforma do Ensino Médio na organização curricular dos cursos técnicos integrados, ainda que de forma fragmentada e descontínua. Dessa forma, os embates em torno das concepções de formação para a EPT no pós-golpe de 2016 não se restringem a divergências pontuais acerca de dispositivos normativos, mas expressam a disputa entre projetos societários antagônicos. De um lado, um projeto alinhado às contrarreformas neoliberais, à centralidade das competências, à mercantilização da educação e à conformação dos sujeitos às exigências do capital; de outro, um projeto que reivindica a formação humana integral, crítica e emancipadora, comprometida com a classe trabalhadora, seus filhos e suas filhas. A Resolução CNE/CP nº 01/2021 se insere, portanto, como um dos principais terrenos dessa disputa, ao mesmo tempo

⁶⁶ Destaca-se, ainda, as possibilidades de resistência individual por parte de professores e professoras. É sabido que, em sala de aula, há outras tantas formas de se resistir a determinadas imposições, especialmente aquelas que vêm de cima para baixo, como é o caso das contrarreformas. Docentes têm sido, historicamente, uma das principais frentes de resistência à implementação das contrarreformas educacionais, não só aquelas produzidas no pós-golpe de 2016.

em que as resistências e denúncias analisadas neste tópico revelam que tal hegemonia não se estabelece sem conflitos, contradições e enfrentamentos.

Considerações Finais

Desde o começo, optou-se por organizar esta dissertação por capítulos, cujo conteúdo nos ajudasse a chegar nos resultados com uma bagagem teórico-conceitual robusta o suficiente para dar conta de entender os movimentos que ocorreram na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Pensando nisso, o primeiro capítulo teve como intuito responder ao primeiro objetivo da pesquisa: refletir sobre a história da Educação Profissional no Brasil, identificando as continuidades e rupturas que vêm ocorrendo historicamente nessa modalidade, com especial ênfase no período que compreende entre a redemocratização (década de 1980) e o governo Bolsonaro (2019-2022). Ao retomarmos o percurso traçado no primeiro capítulo, percebemos que compreender a história da Educação Profissional no Brasil foi um passo indispensável para revelar os movimentos de longa duração que ainda hoje estruturam esse campo. A partir dessa retomada histórica, tornou-se possível observar que a Educação Profissional se constituiu, desde os seus primórdios, como espaço atravessado por disputas, tensões e projetos de sociedade que ora se sobrepunham, ora se confrontavam.

Ao reconstruirmos esse caminho, buscávamos justamente identificar como as permanências e as mudanças se articulam e como essas forças moldaram os sentidos atribuídos à formação para o trabalho. Nesse percurso, tornou-se evidente que a Educação Profissional nasceu vinculada ao controle social e à manutenção da ordem, especialmente no que se refere à formação destinada às classes populares. Ao longo dos diferentes períodos (da República, passando pelo ciclo varguista, pela ditadura empresarial-militar e pela redemocratização), observamos que boa parte das iniciativas voltadas à formação profissional carregava a marca da funcionalidade econômica e do disciplinamento dos grupos marginalizados. Essa característica conferiu à modalidade um papel historicamente associado à reprodução das desigualdades, ainda que, em diferentes momentos, também tenha se tornado espaço de reivindicação, ampliação de direitos e disputas por projetos formativos mais amplos.

O movimento de análise da trajetória que atravessa essas fases nos permite perceber a consolidação de uma dualidade estrutural que separou, de forma persistente, uma formação propedêutica destinada às elites e uma formação prática destinada à classe trabalhadora. Mesmo quando avanços legais e institucionais

sugeriram a possibilidade de superação dessa cisão, as próprias condições históricas mostraram que os limites impostos pelas relações de poder mantiveram a coexistência de concepções divergentes de formação. Essa dualidade, além de historicamente estruturante, mostrou-se particularmente resistente, reinventando-se a cada conjuntura e se atualizando conforme as demandas econômicas e políticas de cada período. Identificar essas continuidades nos permitiu reconhecer que as (contra)reformas posteriores, especialmente aquelas produzidas no contexto da redemocratização, não emergem do vazio, mas se inscrevem em um campo historicamente tensionado. Ao mesmo tempo, as rupturas observadas ao longo do capítulo nos mostraram que, em determinados momentos, aberturas importantes ocorreram, tanto pela mobilização social quanto pela redefinição de alguns marcos normativos que buscaram reposicionar a Educação Profissional em direção a perspectivas menos fragmentadas e mais próximas da formação integral.

Esses movimentos, porém, nunca se deram sem resistência, revelando que toda mudança carregava consigo as marcas da correlação de forças vigente. Assim, ao concluirmos o primeiro capítulo, reafirmamos que compreender esse percurso foi essencial para iluminar o cenário no qual se inscrevem as diretrizes curriculares analisadas no restante da dissertação. A história da Educação Profissional, longe de ser um apanhado linear e meramente descritivo, mostrou-se como um campo de disputas permanentes, no qual projetos conservadores e progressistas se alternam na condução das políticas públicas. Este pano de fundo histórico-conceitual nos forneceu as bases para, nos capítulos seguintes, aprofundarmos os elementos que condicionaram a reformulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, bem como os sentidos de formação que emergem dessa política.

No período pós-redemocratização, a Educação Profissional passou a ser alvo de intensos debates que refletiam a disputa mais ampla sobre os rumos da própria educação brasileira. Nesse momento, movimentos sociais, entidades acadêmicas e setores progressistas reivindicavam a superação da lógica tecnicista herdada da ditadura e defendiam uma concepção de formação humana mais ampla, articulada ao mundo do trabalho e ao direito à educação como parte de um projeto democrático. Em contrapartida, setores conservadores buscavam manter uma perspectiva utilitarista e voltada à adaptação rápida da força de trabalho às demandas econômicas, o que gerou embates significativos na Constituição de 1988 e, posteriormente, na elaboração da nova LDB. Esses embates resultaram em

avanços importantes no reconhecimento da educação como direito social, mas também em permanências que mantiveram a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional.

A década de 1990, marcada pela ascensão da orientação neoliberal no Estado brasileiro, intensificou essa tendência: políticas educacionais priorizaram a eficiência, a flexibilização e a adaptação ao mercado, o que se expressou especialmente na aprovação do Decreto nº 2.208/1997, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio e reforçou propostas formativas rápidas e fragmentadas. Somente nos anos 2000, já sob um novo contexto político, emergiram iniciativas que retomaram, ainda que com limites, a discussão sobre integração curricular. O Decreto nº 5.154/2004 representou um marco ao restabelecer a possibilidade de articulação entre formação geral e formação técnica, abrindo espaço para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado. Contudo, essas mudanças ocorreram em meio a correlações de forças complexas e não romperam completamente com elementos estruturantes da lógica neoliberal, que continuaram presentes tanto na organização dos currículos quanto nas parcerias com o setor privado.

Nos anos seguintes, políticas como a criação da Rede Federal e dos Institutos Federais em 2008 e programas de expansão da Educação Profissional, como o PRONATEC, ampliaram o acesso, mas também reforçaram modalidades de formação aligeirada, especialmente por meio dos cursos FIC e da modalidade a distância (inauguradas com o PRONATEC e posteriormente reforçadas pelo Programa Novos Caminhos), acentuando tensões entre uma concepção integrada de formação e um modelo voltado à rápida profissionalização. Com o golpe parlamentar-sexista-midiático de 2016, essas tendências se intensificaram. O redirecionamento político do Estado reposicionou a Educação Profissional sob uma lógica ainda mais alinhada às exigências imediatas do mercado, aprofundando medidas de ajuste, flexibilização e racionalização produtiva, calcada na concepção neotecnicista de formação. Nesse sentido, o período pós-2016 consolidou o avanço de políticas que retomam elementos historicamente presentes nas contrarreformas do setor, especialmente aquelas que reforçam a fragmentação curricular, a formação instrumental e a transferência de recursos públicos para entidades privadas. Essas últimas discussões foram essenciais para o entendimento da Contrarreforma da EPT, vista no capítulo 3.

Ao avançarmos para o segundo capítulo, ampliamos o olhar para além da trajetória histórica da Educação Profissional e nos debruçamos sobre as transformações estruturais do capitalismo e seus efeitos diretos sobre o mundo do trabalho e sobre a educação. A análise realizada mostrou que compreender essas mudanças não é apenas contextualizar um cenário macroeconômico, mas reconhecer que cada inflexão produtiva, cada ajuste estrutural e cada racionalidade política produz efeitos concretos na forma como se pensa, organiza e disputa a formação dos sujeitos (e a educação como um todo). A retomada da relação trabalho-educação permitiu compreender que, à medida que o capitalismo avançou, as formas de organização do trabalho passaram a exigir novas formas de sociabilidade, de comportamento e de subjetivação. A cisão histórica entre trabalho manual e intelectual, que já se anunciava desde os primeiros sistemas de classe, não apenas se manteve, mas foi continuamente atualizada conforme as necessidades produtivas e os arranjos políticos de cada época. Nesse movimento, identificamos que a dualidade educacional que marca o Brasil, e que analisamos no capítulo anterior, encontra, no capítulo 2, suas bases materiais e ideológicas mais profundas.

A emergência e consolidação do neoliberalismo foram apresentadas como elemento central desse processo. Deixou de ser apenas um conjunto de políticas econômicas para se constituir como racionalidade que organiza o Estado, molda os sujeitos e redefine as próprias possibilidades de educação/formação. O capítulo explicitou como crises econômicas, especialmente a da década de 1970 e a de 2008, serviram como marcos de reestruturação e como justificativas políticas para aprofundar a flexibilização, a privatização e a financeirização. Esses movimentos não ocorreram de modo abstrato: transformaram o modo de produzir, intensificaram a precarização das relações de trabalho e consolidaram modelos de gestão que se estenderam para todos os espaços sociais, inclusive a escola. Ao analisarmos como o neoliberalismo se instalou e se aprofundou no Brasil, vimos que esse processo combinou disputas políticas, reconfigurações produtivas e a atuação ativa do Estado na consolidação de uma nova forma de governabilidade.

O capítulo evidenciou que, desde os anos 1990, o país vem incorporando, com diferentes intensidades, políticas de austeridade, privatizações, mecanismos de mercado e (contra)reformas que alteraram profundamente a relação entre Estado, economia e direitos sociais. Esse cenário se agravou com as crises sucessivas, com o desgaste do modelo de conciliação e, de forma decisiva, com o golpe

parlamentar-midiático-sexista de 2016, que inaugurou um ciclo de contrarreformas orientadas por uma agenda de austeridade permanente. O exame das metamorfoses contemporâneas do trabalho mostrou que a combinação entre flexibilização produtiva, plataformização, financeirização e disciplinamento subjetivo produz um cenário em que a instabilidade, a competitividade e a responsabilização individual se tornam características estruturantes da vida social. Essas tendências, contudo, não se restringem ao campo econômico: avançam sobre o campo educacional, reorganizando currículos, métodos de gestão e sentidos de formação. A pedagogia da acumulação flexível, apresentada no capítulo, mostrou que a educação não somente se ajusta a essa lógica, mas passa a atuar como instrumento de sua reprodução, reforçando a centralidade das competências, da performance e da empregabilidade como princípios orientadores.

Nesse sentido, o capítulo 2 nos permitiu compreender que as disputas em torno da Educação Profissional e Tecnológica não são meramente pedagógicas ou administrativas. Elas são expressão direta de um modelo societário que redefine o papel da escola, desloca o sentido da formação humana e condiciona as políticas públicas às exigências do mercado. Ao explicitar esse processo, o capítulo ofereceu as bases para entender por que determinadas concepções de formação ganham centralidade nas diretrizes recentes e como determinadas interpretações do mundo do trabalho se tornam hegemônicas na formulação das políticas educacionais. Assim sendo, ao concluir a análise do capítulo 2, reafirmamos que compreender a relação entre neoliberalismo, trabalho e educação é fundamental para interpretar o cenário no qual as atuais diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica foram produzidas. Essa compreensão oferece os elementos estruturais que permitem, no capítulo seguinte, aprofundar a análise sobre como essa racionalidade se materializa nas normativas, nos discursos e nas concepções de formação que orientam a política educacional contemporânea, em especial no que concerne à EPT.

Por fim, ao chegarmos ao terceiro capítulo, foi possível aprofundar a análise no núcleo central desta investigação, qual seja, a compreensão das disputas em torno das concepções de formação que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2021. Diferentemente dos capítulos anteriores, voltados à reconstrução histórica e à contextualização das contrarreformas educacionais no pós-golpe de 2016, o capítulo 3 permitiu examinar, de forma mais detida, a materialização concreta dessas disputas no interior de um

documento normativo que passa a orientar, nacionalmente, os rumos da EPT. A análise do contexto social, histórico e político de formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica evidenciou que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 foi gestada em um cenário profundamente adverso ao debate democrático. A pandemia de Covid-19, a crise política e institucional e o avanço das contrarreformas educacionais criaram condições favoráveis à condução de um processo centralizado, acelerado e pouco transparente.

Nesse ambiente, os espaços de participação coletiva foram fragilizados, e as contribuições oriundas da Rede Federal, especialmente aquelas sistematizadas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF, foram amplamente desconsideradas. A análise dos pareceres que antecederam a resolução, articulada às falas do membro entrevistado, permitiu identificar que, apesar do envio de dezenas de sugestões de alteração, o texto final manteve praticamente intactas as concepções já presentes no Parecer CNE/CP nº 07/2020. Esse dado revelou não apenas a baixa permeabilidade do processo de elaboração da normativa ao debate coletivo, mas também o alinhamento explícito da Resolução CNE/CP nº 01/2021 às diretrizes da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio. Tal alinhamento confirma que a resolução não emerge como resposta às demandas históricas da EPT, mas como peça de consolidação de um projeto educacional já em curso.

Ao caracterizar os sujeitos envolvidos na formulação da Resolução CNE/CP nº 01/2021, o capítulo 3 evidenciou o papel estratégico do Conselho Nacional de Educação como instância política, e não meramente técnica, de produção de consensos. A atuação do CNE, articulada a setores empresariais e a aparelhos privados de hegemonia, reforça a compreensão de que as diretrizes curriculares analisadas são expressão de disputas entre projetos societários antagônicos. De um lado, a defesa da formação humana integral; de outro, a consolidação de uma formação funcional, flexível e subordinada às exigências do capital. No exame do conteúdo da resolução propriamente dita, tornou-se possível identificar um conjunto de continuidades e rupturas em relação às diretrizes anteriores da Educação Profissional e Tecnológica. Embora o documento preserve, em nível discursivo, referências historicamente associadas à EPT, como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, essas categorias passam a operar de maneira tensionada e secundarizada.

Na prática, ganham centralidade a lógica das competências, sobretudo as profissionais e socioemocionais, a flexibilização curricular, a ampliação dos itinerários formativos e a fragmentação da formação por meio de certificações intermediárias. Esses dispositivos reconfiguram o projeto formativo da EPT ao deslocar o foco da formação politécnica e omnilateral para uma concepção adaptativa, orientada pela empregabilidade e pela adequação imediata às demandas do mercado de trabalho. Tal deslocamento não se apresenta como um movimento neutro ou inevitável, mas como parte constitutiva da lógica neoliberal que atravessa as políticas educacionais no período analisado, reforçando a responsabilização individual dos sujeitos e a mercantilização da educação pública. A análise da organização e da estrutura da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à luz da Resolução CNE/CP nº 01/2021 aprofundou ainda mais essa constatação. A vinculação direta da EPT às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e à BNCC subordina a formação técnica às mesmas diretrizes que orientam a Contrarreforma do Ensino Médio, esvaziando a concepção de currículo integrado.

A criação da oferta concomitante intercomplementar, apresentada sob o discurso da ampliação do acesso e da flexibilização, revelou-se como um mecanismo de fragmentação da formação e de abertura para a atuação do setor privado, fragilizando a autonomia das instituições da Rede Federal. O fortalecimento das parcerias público-privadas, por sua vez, intensifica os processos de desregulamentação e privatização da EPT, ao permitir que a formação técnica seja progressivamente dissociada de um projeto público, estatal e integrado. Esses movimentos incidem diretamente sobre o Ensino Médio Integrado, historicamente construído como estratégia de enfrentamento da dualidade educacional e como expressão concreta do projeto de formação humana integral defendido no âmbito da EPT. Nesse sentido, o capítulo 3 evidenciou que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 contribui para o enfraquecimento do Ensino Médio Integrado, ao deslocar sua centralidade política e pedagógica e ao subordinar sua organização curricular às exigências do mercado e à lógica da empregabilidade. Tal inflexão representa um significativo retrocesso em relação às conquistas acumuladas desde os anos 2000, especialmente no interior dos Institutos Federais, e reafirma a histórica destinação diferenciada da educação para as classes populares.

A partir desse conjunto de análises, os principais achados da pesquisa indicam que as concepções de formação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 expressam,

simultaneamente, continuidades e rupturas. Há continuidades com as contrarreformas educacionais pós-2016 na medida em que se reforçam a centralidade das competências, a flexibilização curricular, a formação aligeirada e a abertura ao setor privado. Por outro lado, há rupturas profundas com a perspectiva histórica de formação humana integral que vinha sendo defendida para a EPT, sobretudo no âmbito da Rede Federal. Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 não pode ser compreendida como uma simples atualização normativa. Trata-se da materialização de um projeto societário que redefine o papel da educação pública, reposiciona a Educação Profissional e Tecnológica como instrumento de regulação da força de trabalho e consolida uma concepção de formação funcional às exigências do capital.

Ao esvaziar princípios estruturantes da EPT e fragilizar o Ensino Médio Integrado, a resolução reafirma a lógica da dualidade educacional e aprofunda os processos de mercantilização da educação. Esse entendimento final responde de maneira consistente à questão que orientou esta dissertação e confirma a hipótese inicialmente formulada, ao evidenciar os retrocessos presentes nas novas diretrizes curriculares para a EPT. Mais do que isso, aponta para a urgência de manter viva a disputa em torno das concepções de formação, reafirmando a defesa de uma Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação humana integral, com a crítica às formas alienadas do trabalho e com os interesses históricos da classe trabalhadora. Como muito bem afirmou o educador Paulo Freire em uma das últimas entrevistas que deu antes de falecer: é importante permanecermos na luta e na defesa por uma educação que forme, e não uma educação que treine⁶⁷.

⁶⁷ Fragmento da entrevista disponível em: <https://www.instagram.com/reels/DFtnfYMR3Nf/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

Referências

- ABILIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALBINO, A. C. A.; ARAÚJO, R. P. A. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.
- ALENCAR, I. B.; SANTOS, E. F. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica: retrocessos à vista. **Trabalho & Educação**, v. 32, n. 2, p. 74-85, mai./ago. 2023.
- ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. **Boitempo**, 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ALVES, P. T. A.; SILVA, L. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022.
- ALVES, U. A. *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.
- AMARAL, M. F. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 65-91, jan./abr. 2022.
- AMARAL, M. S. A teoria marxista da dependência como interpretação do capitalismo periférico. *In*: MARI, M. (Org.). **Marxismo e Produção Simbólica: periferia e periferias**. São Paulo: Nankin Editorial, 2013.
- ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

- ANTUNES, R. A centralidade do trabalho hoje. **Revista Sociedade e Estado**, volume XI, n.º 2, Jul./Dez. 1996.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. Campinas: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2006.
- ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em Migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Revista Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023.
- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. 2021. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- BARBOSA, A. M. S.; ORBEM, J. V. “Pejetização”: precarização das relações de trabalho, das relações sociais e das relações humanas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 10, n. 2, 2015.
- BARROS, D. B. H. C. **As iniciativas e medidas adotadas pelo Governo Federal para a Educação Especial durante a pandemia de Covid-19**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2023.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, número especial, p. 1-63, 2017.
- BEDIN, G. A.; NIELSSON, J. G. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. *In*: COSTA, L. C.; NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R. (Orgs.). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41.
- BOITO Jr. A. **Reforma e Crise Política no Brasil: os conflitos de classe nos governos PT**. Campinas: Editora UNESP, 2018.

BOITO Jr., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **FGV EESP - 09º Fórum de Economia da Fundação Getúlio Vargas**, 2012. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/ade5e22f-906a-40f0-810a-0126908fafb6>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRANDÃO, M. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**, n. 6, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 07, de 19 de maio de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 2020a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020. **Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021.

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, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia/principios-concepcoes.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

CAETANO, M. R. A política de Educação Profissional e Tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, mai./ago. 2022.

CAMPELO, C. L. F.; JOHANN, R. C.; PEREIRA, A. M. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. **Revista Gesto-Debate**. Campo Grande - MS, v. 21, n. 3, p. 31-64, jan./dez. 2021.

CAMPOS, P.; VASCONCELOS, C. B. A aliança empresarial-militar e a ditadura brasileira: a atuação de empresários em escolas militares e de integrantes das forças armadas em companhias privadas durante o regime pós-1964. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, v. 10, n. 2, 2021.

CANDIDO, G. C. **Concepções para a EPT no Programa Novos Caminhos: a formação para o consenso nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia diante da Economia 4.0.** Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2023.

CARIELLO, L. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). **Marx e o Marxismo**, v. 9, n. 17, jul./dez. 2021.

CARTA ENCAMINHADA ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília, 1 de junho de 2011. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 219–222, jan. 2012.

CARVALHO JÚNIOR, N. R.; CARVALHO, R. S. P. Bolsonarismo e desdemocratização: o alerta nas conquistas de cidadania e consolidação democrática. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n. 7, p. 224-245, out. 2019.

CASTELO, R. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Revista em Pauta**. Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, p. 119-138, 2013.

CASTELO, R. **O social-liberalismo**: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. Tese (doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, M. R. Capitalismo dependente, conservadorismo e educação: uma análise dos ataques reacionários à educação brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, mai.-ago. 2019.

CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. “Mudar para que tudo fique como está”: a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 2012.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL (CONIF). **Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/13-resolucoes-do-consup/resolucoes/2141-analise-resolucao-01-2021-cne-e-diretrizes-para-ept-na-rfept-versao-final/file>. Acesso em: 02 nov. 2025.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação Profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CORTI, A. P. O Ensino Médio entre reformas. *In*: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (Orgs.). **Escola Pública: práticas e pesquisas em Educação**. Santo André: Ed. UFABC, 2023.

CRUZ, L.; SILVA, M. R. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-14, 2023.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018.

DIAS, E. G.; MISHIMA, S. M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista SUSTINERE**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, jan-jun. 2023.

DIAS, L. A.; SOUZA, R. L. Golpes e narrativas: a imprensa em 1964 e 2016. *In*: DIAS, L. A.; SEGURADO, R. **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

DOURADO, D. L. O. *et al.* Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, p. 203–220, 2021.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à Teoria Histórico-crítica do Currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. RocketEdition, 1999. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (Orgs.). **Trabalho e Educação: Interloquções Marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, I. S. S.; LOBÃO, M. S. P.; FREITAS, R. G. A. Educação profissional e educação de jovens e adultos na rede federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea. **Rev. Ed. Popular**, v. 21, n. 1, p. 230-248, jan.-abr. 2022.

FILGUEIRAS, V.; ANTUNES, R. Plataformas Digitais, Uberização do Trabalho e Regulação no Capitalismo Contemporâneo. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FIGOIRESE, L.; FORNECK, K. L. Caminhos desencontrados e dilemas contraditórios: trincheiras que complexificam o debate sobre o Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 30, e14143, 2023.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, p. 45-57, jan./jun. 2017.

FONTINELES, C. C. S.; SILVA, N. A. Os sentidos do golpe: a imprensa, os parlamentares e as ameaças à democracia no Brasil (2015-2016). **Acervo**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2025.

FRAGA, A. B.; LAGO, M. C.; MOURELLE, T. Interpretações sobre a Revolução de 1930: história e historiografia. **Antíteses**, Londrina, v. 15, n. 29, p. 220-249, jan-jul. 2022.

FRIGOTTO, G. Sociedade e Educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALBIATI, L. A. *et al.* Rupturas a partir da política da boiada: uma análise segundo Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. 25, 2022.

GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. S.; MARSICO, J. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020.

GAWRYSZEWSKI, B.; PEREIRA, N. S. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14355, 2023.

GOMES, C. A. (Org.). **O Ensino Médio no Brasil**: ou a história do patinho feio recontada. Brasília: Universa, 2000.

GOMES, L. C. G. As Escolas de Aprendizizes e Artífices e o ensino profissional na Velha República. **Revista Vértices**. Campos dos Goytacazes/RJ, ano 5, n. 3, set./dez. 2003.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2020.

GONSALES, M. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem**: tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 2**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, vol. 3**: Maquiavel - notas sobre o Estado e a política. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, v. 5**. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Botafogo: Civilização Brasileira, 1982.

GROHMANN, R. Plataformização do Trabalho: características e alternativas. *In*: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GUIMARÃES, E. A. M.; AMARAL, Y. F. **A propaganda do “Kit Covid” e do “tratamento precoce”**: uma análise do discurso (des)informativo. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro. Campos dos Goytacazes, 2022.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KODJA, C. C. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000**: advento de uma nova organização social e financeira. Tese (doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais do XI ANPED SUL** – Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

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

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Revista HOLOS**, ano 32, v. 6, 2016.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, n. 2, v. 2, 2009.

LEITE, C. C. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. **Rev. Minist. Público**, Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006.

LIMA, A. C. P. Crianças “desvalidas” e o dever de trabalhar: ensino profissional e assistência à infância pobre no século XIX em Fortaleza (CE). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS**, v. 13, n. 25, Edição Especial de 2021.

LIMA, D. S.; BARROS, J. S. Educação Profissional e Tecnológica em disputa: movimentos de resistência às reformas neoliberais. **Revista Interfaces**, v. 12, n. 2, p. 4002-4010, 2024.

LIMA, T. D.; DEUS, L. N. A crise de 2008 e seus efeitos na economia brasileira. **Revista Cadernos de Economia**. Chapecó, v. 17, n. 32, p. 52-65, jan./jun. 2013.

LIRA, A. T. N. **A legislação de educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985)**: um espaço de disputas. Tese (doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

LOBO, S. A. **Políticas para educação sob o governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8052500/mod_resource/content/1/Pol%C3%ADticas PublicasBolsonaro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8052500/mod_resource/content/1/Pol%C3%ADticas%20PublicasBolsonaro.pdf). Acesso em: 05 jan. 2026.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, L. A. Nas amarras das competências: novas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024015, 2024.

LOURENÇO NETO, S. Entre o neodesenvolvimentismo e a ortodoxia: contradições da política econômica no governo Dilma Rousseff. **Revista Passagens**, v. 13, n. 3, set./dez. 2021.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out.-dez., 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017.

MÉLO, E. C. A. C.; ARCOVERDE, A. C. B. Análise do golpe no Brasil e seus reflexos no fenômeno da pobreza. **Temporalis**. Brasília, ano 23, n. 46, p. 273-291, jul./dez. 2023.

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. Reforma da Aparentação Estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n.3, p. 621-626, 2012.

MOTA, I. S. **Os impactos da reforma do ensino médio e das novas diretrizes para EPT no ensino médio integrado do Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – IFSC. Santa Catarina, 2023.

MOTTA, R. P. S. O lulismo e os governos do PT: ascensão e queda. *In*: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). **O Brasil Republicano: o tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. v. 5.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

NEY, A. F. V. A reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, políticas e legislação. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

NORONHA, E. G. “Informal”, ilegal, injusto: percepções do mercado de trabalho no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 53, out. 2003.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17154, 2024.

OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, T. F.; FRIGOTTO, G. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. *In*: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

PAIXÃO, A. E. **A Lei nº 13.415/2017 e a Educação Profissional**: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. Tese (Doutorado) - UFPR. Curitiba, 2023.

PAULANI, L. M. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história. **Repositório do Conhecimento - IPEA**, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/ec2c8f57-31a6-46b4-b0b8-17300f51444c>, Acesso em: 03 ago. 2025.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

PELISSARI, L. B. A reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e37056, 2023.

PELISSARI, L. B. **Educação Profissional e Neodesenvolvimentismo**: políticas públicas e contradições. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

PELISSARI, L. B.; CAETANO, M. R. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, 2024.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 35, p. 463-481, mai./ago. 2022.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

QUEIROZ FILHO, G. C. **Natureza do processo de impeachment e controle judicial**. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados, 2016.

QUELUZ, G. L. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Educação Profissional e Tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. *In*: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Revista Nova Paideia**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. N. Os limites da noção de competências sob a perspectiva da formação humana. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n. 4, p. 47-64, 2001.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71- 88, jan./abr. 2022.

RANGEL, R. F. A Laicização da Assistência Social na Primeira República. **Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio**. 2010.

REIS, C. S. F.; PREVITALI, F. S. Educação Escolar, Reforma do Ensino Médio: o caminho da (des)humanização. *In*: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho e Educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

SÁ, M. F. **Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação (UFG): Goiás, 2016.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil - Neoliberalismo versus Democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAMPAIO, D. P.; NOGUEIRA, C. S.; SILVA, J. A. F. A austeridade como uma faceta da questão social no Brasil contemporâneo. **RBEST Revista Brasileira de Economia Social e do Trabalho**, Campinas, SP, v. 6, n. 00, p. e024020, 2024.

SANCHES, R. **O capitalismo popular como reformulação neoliberal do senso comum**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2021.

SANTOS, J. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.230-240, dez. 2017.

SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 132-162, 2021.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao Golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **Brasil**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, A. V. M. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.** Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018.

- SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021.
- SILVA, D. M.; MOURA, D. H. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.
- SILVA, E. F. **O processo de implementação da Reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais**: novas propostas, velhas recomendações. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2022.
- SILVA, I. T. *et. al.* O Novo Ensino Médio no respaldo liberal: uma consolidação dos princípios mundializados nas políticas educacionais no Estado brasileiro contemporâneo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 22, p. 1-17, 2022.
- SILVA, L. M.; CIASCA, M. I. F. L. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, 2021.
- SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, Novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.
- SILVA, P. M. **O processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2023.
- SILVA, R. L.; CORREIA, D. L. M.; MENDONÇA, R. S. A. Novo Ensino Médio: quem conhece aprova? **Anais da VI Semana Internacional de Pedagogia (VI SIP), do II Encontro Estadual de Educação em Prisões de Alagoas (II ENEEPAL) e do I Seminário de Educação em Prisões de Alagoas (I SEPAL)** - Maceió, 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/sip2018/trabalho/81081>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVEIRA, Z. S. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior - o caso do Brasil. **Trabalho Necessário**. Ano 10, n. 14, 2012.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES JÚNIOR, N. E. As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 2, p. 61-75, maio/ago. 2020.

SOUSA, A. H. Mercantilização e automação do ensino superior privado: o caso da Educação a Distância. **Portal FEPESP**, 2019. Disponível em: <https://fepesp.org.br/artigo/7078/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUSA, F. C. O. Escola para Desvalidos: a formação da Rede Federal de Educação Profissional Industrial. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, jan-abr. 2020.

SOUZA, F. V. L. Contextualizando o Golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. **Anais do VI Seminário CETROS – UECE**, 2018. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51175-13072018-083019.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUZA, J. S.; SANTOS, S. N. **Neoliberalismo e Políticas Sociais**. TCC (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2020.

SOUZA, R. M.; SILVA, R. M. A financeirização das políticas sociais no ‘neodesenvolvimentismo’: estratégias de ampliação do capital financeiro. **Revista Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n. 60, p. 63-96, dez. 2021.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TONELLO, I. **A crise do capital e seus efeitos**: a nova dinâmica internacional do capitalismo pós-2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2019.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VASCONCELOS, R. A. F.; AMORIM, M. L. Qualificação profissional no PRONATEC e as demandas do neodesenvolvimentismo Lulo-Petista: formação voltada para a empregabilidade. **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, 2018.

VERÍSSIMO, M. P.; XAVIER, C. L. Tipos de commodities, taxa de câmbio e crescimento econômico: evidências da maldição dos recursos naturais para o Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**, 18(2), p. 267-295, 2014.

VIDIGAL, V. Resenha: Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 713-717, jul.-dez./2021.

VIEIRA, C. E. C.; ARAÚJO, J. N. G. Fundamentos da Contrarreforma Trabalhista do governo Temer e suas repercussões para a classe trabalhadora. **Psicologia & Sociedade**, 34, 2022.

VIEIRA, L. C. **Mulheres no poder**: a dimensão machista na trama do golpe contra Dilma Rousseff. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2022.

WANDERER, F.; MELO, C. A.; ALFARO, A. M. B. (Orgs.). **Rastros do neoliberalismo no campo da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ANEXO I

Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto nas alíneas “b” e “d” do Art. 7º, na alínea “c” do § 1º e na alínea “c” do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; no § 1º do art. 8º, nos incisos IV e VII e no § 1º do art. 9º, no art. 36, nos arts. 36-A a 36-D, nos arts. 39 a 57, nos arts. 80 e 81 e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 (LDB); no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, alterado pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 17/2020, homologado pela Portaria MEC nº 1.097, de 31 de dezembro de 2020, publicada no DOU de 4 de janeiro de 2021, Seção 1, pág. 45, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica:

I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;

XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;

XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a

legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;

XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensinoaprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e

XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos.

§ 1º Os eixos tecnológicos deverão observar as distintas segmentações tecnológicas abrangidas, de forma a promover orientações específicas que sejam capazes de orientar as tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas.

§ 2º A não identificação de distintas áreas tecnológicas preservará as mesmas orientações dos eixos tecnológicos.

§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica.

§ 4º O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de:

I - estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho;

II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e

III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços.

§ 5º Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser:

I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional;

II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e

III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica.

§ 6º Os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente.

§ 7º Os itinerários formativos profissionais podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente.

§ 8º Entende-se por eixo tecnológico a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele

existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais.

Art. 6º A Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, bem como da Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho.

Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

§ 1º A identificação de diferentes áreas tecnológicas no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos deve garantir a expressão das diferentes segmentações que dão identidade às funções de um setor de produção de bens e serviços, contemplando finalidades, objetos e processos de produção e de prestação de serviços.

§ 2º As áreas tecnológicas identificadas em cada eixo tecnológico deverão promover orientações específicas, indicando condições e critérios para definição de carga horária e de percentuais possíveis para as unidades curriculares, etapas ou módulos flexíveis, etapas presenciais e a distância na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior.

§ 3º Para os fins desta Resolução, entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.

§ 4º Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em articulação com o Ministério da Educação (MEC), ouvidos os respectivos sistemas de ensino, as instituições e redes especializadas em Educação Profissional e Tecnológica e os

segmentos representativos da sociedade e do mundo do trabalho, definir normas gerais para orientar a estruturação dos eixos tecnológicos, incorporando as diferentes áreas tecnológicas que se fizerem necessárias.

Art. 8º São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica:

I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento das competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional;

V - incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos no planejamento dos cursos como mediação do processo de ensino e de aprendizagem centrados no estudante;

VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho; e

VII - observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia.

Art. 9º O Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas de ensino e as instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, observada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, deve manter atualizado o CNCT e o CNCST, de modo a orientar na organização dos cursos e dar visibilidade às ofertas em Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 10. As instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica podem ofertar cursos experimentais que não constem no CNCT e no CNCST ou em instrumentos correspondentes que venham substituí-los, desde que:

I - sejam devidamente autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino;

II - informem esta condição de cursos experimentais aos candidatos a esses cursos;

III - submetam esses cursos à avaliação e reconhecimento pelo respectivo sistema de ensino no prazo de 3 (três) anos, no caso dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, contados da data da sua oferta inicial, e no prazo de 6 (seis) anos para os Cursos Superiores de Tecnologia;

IV - após o reconhecimento, sejam encaminhados para a inclusão no CNCT ou no CNCST, de modo a orientar na organização dos cursos e dar visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica; e

V - definam, junto aos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, as regras de transição para a descontinuidade dos cursos implantados como experimentais e não reconhecidos, dentro do prazo máximo estabelecido.

Art. 11. O Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, deve dar publicidade permanente em seu portal à relação dos cursos experimentais autorizados e em funcionamento.

§ 1º Caberá ao Conselho Nacional de Educação, por demanda das instituições ou redes de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação ou de órgãos próprios dos sistemas de ensino, manifestar-se sobre possíveis divergências quanto à descontinuidade dos cursos experimentais desenvolvidos.

§ 2º O Ministério da Educação poderá recomendar a readequação de cursos experimentais técnico ou superior de tecnologia, de modo a enquadrá-los em cursos já constantes no CNCT ou CNCST.

CAPÍTULO IV

DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, INCLUÍDA A FORMAÇÃO INICIAL

Art. 12. Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício

de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO.

§ 1º Os cursos de qualificação profissional, considerando a aprendizagem profissional, respondem à comprovação da necessidade de formação metódica para o exercício das ocupações profissionais a que se referem, excetuadas as simples instruções de serviço.

§ 2º Os cursos de qualificação profissional podem também abarcar saídas intermediárias dos Cursos Técnicos de Nível Médio (qualificação profissional técnica) e dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação (qualificação profissional tecnológica), devidamente reconhecidas pelo mercado de trabalho e identificadas na CBO.

§ 3º Os cursos de qualificação profissional devem ser organizados na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico, com vista a possibilitar o aproveitamento das competências desenvolvidas para a continuidade de estudos.

§ 4º Os cursos de qualificação profissional devem observar as normas gerais da Educação Profissional e Tecnológica na organização de sua oferta e, quando se tratar de aprendizagem profissional, além destas Diretrizes, considerar as normas específicas.

§ 5º A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

§ 6º A qualificação profissional pode contemplar programas de aprendizagem profissional, observadas, além destas Diretrizes, as denominações das ocupações na CBO e a legislação específica pertinente.

§ 7º Cabe às instituições e redes de ensino que oferecem Educação Profissional registrar, sob sua responsabilidade, os certificados emitidos nos termos da legislação e normas vigentes.

Art. 13. A estruturação de cursos de qualificação profissional deve considerar, no mínimo, os seguintes elementos para sua oferta:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VIII - biblioteca, instalações, equipamentos e laboratórios;

IX - perfil de professores, instrutores e técnicos; e

X - certificados a serem emitidos.

Art. 14. A formação inicial para o trabalho poderá compreender a oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional, de duração variável, abertos à comunidade e condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento do estudante, sem exigência de vinculação a nível formal de escolaridade ou ao perfil profissional de conclusão de uma determinada ocupação, voltados para o desenvolvimento de saberes instrumentais relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda.

Parágrafo único. Para esses cursos e programas especiais abertos à comunidade e estruturados nos termos do art. 42 da LDB, caberá às entidades ofertantes definir critérios para o processo seletivo e para o aproveitamento de estudos, quando couber.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange:

I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;

II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e

III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.

§ 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.

§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho.

CAPÍTULO VI

DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnico e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

§ 4º Na oferta dos cursos na forma dos incisos II e IV, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e

habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento do perfil profissional de conclusão.

Art. 17. A oferta de curso técnico, em quaisquer das formas, deve ser precedida do correspondente credenciamento da unidade educacional e de autorização do curso pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 18. A oferta de cursos técnicos para os que não concluíram o Ensino Médio na idade considerada adequada pode se dar de forma articulada com a EJA.

Art. 19. O curso de especialização profissional técnica, enquanto formação continuada, somente poderá ser ofertado por instituição de ensino devidamente credenciada e vinculada a um curso técnico correspondente devidamente autorizado.

Art. 20. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar:

I - a composição de uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão;

II - os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que as alicerçam e a sua contextualização no setor produtivo;

III - a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, estruturada com fundamento em estudos prospectivos, pesquisas, dados, articulação com os setores produtivos e outras fontes de informações associadas;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação;

VI - os elementos essenciais para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

VII - os saberes exigidos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por

princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária;

VIII - o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico;

IX - a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho; e

X - os fundamentos aplicados ao curso específico, relacionados ao empreendedorismo, cooperativismo, trabalho em equipe, tecnologia da informação, gestão de pessoas, legislação trabalhista, ética profissional, meio ambiente, segurança do trabalho, inovação e iniciação científica.

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.

Art. 21. O currículo, contemplado no PPC e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição e rede de ensino pública ou privada, nos termos de seu PPC, observada a legislação e as normas vigentes, em especial o disposto nestas Diretrizes Curriculares Nacionais, no CNCT ou instrumento correspondente que venha substituí-lo e em normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Art. 22. As instituições de ensino devem formular e implantar, coletiva e participativamente, com base nos incisos I, dos arts. 12 e 13 da LDB, suas correspondentes propostas pedagógicas.

Art. 23. O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição e rede de ensino em relação à concretização da identidade do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica, e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica.

Art. 24. O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento:

I - adequação e coerência do curso com o PPP e com o regimento escolar da instituição de ensino, especialmente com sua missão e objetivos;

II - articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do mercado de trabalho;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV - identificação dos saberes compreendidos nas competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V - organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem;

VI - definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VII - identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

VIII - elaboração do PPC a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes, no âmbito do respectivo sistema de ensino;

IX - avaliação da execução do respectivo PPC; e

X - incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo do estudante na área de atuação profissional.

§ 1º A autorização de novo curso pelo respectivo órgão competente está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico ambientais.

§ 2º Cabe às instituições e redes de ensino registrar, sob sua responsabilidade, os certificados e diplomas emitidos nos termos da legislação e normas vigentes, para fins de validade nacional.

Art. 25. A estrutura do PPC, a ser submetida à aprovação dos órgãos competentes, no âmbito do correspondente sistema de ensino, deve conter, no mínimo:

I - identificação do curso;

II - justificativa e objetivos;

III - requisitos e formas de acesso;

IV - perfil profissional de conclusão e perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas;

V - organização curricular;

VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, mediante avaliação e reconhecimento de competências profissionais constituídas;

VII - critérios e procedimentos de avaliação de aprendizagem;

VIII - infraestrutura física e tecnológica, identificando biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos;

IX - perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnico-administrativos;

X - certificados e diplomas a serem emitidos;

XI - prazo máximo para a integralização do curso; e

XII - identificação das atividades de estágio supervisionado obrigatório, quando couber.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

I - as unidades curriculares, etapas ou módulos, com suas cargas horárias, presenciais e a distância, o prazo máximo para a integralização, bem como a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;

II - orientações metodológicas flexíveis, incluindo estratégias de execução, presencial ou a distância;

III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos diversos ambientes de aprendizagem; e

IV - estágio supervisionado, para vivência da prática profissional em situação real de trabalho, nos termos da Lei nº 11.788/2008 e das normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, assumido como ato educativo, quando previsto pela instituição de ensino ou obrigatório em função da natureza da ocupação.

§ 2º As instituições e redes de ensino devem comprovar a existência da necessária infraestrutura física e tecnológica, na mesma instituição ou cedida em instituição distinta, com viabilidade de uso devidamente atestada.

Art. 26. A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica.

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB.

§ 2º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de EJA, deve assegurar o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para a BNCC.

§ 3º A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional, indicada no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.

§ 4º A carga horária mínima para a especialização profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional prevista no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.

§ 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

§ 6º Os cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), com exceção dos cursos na área da Saúde, que devem cumprir carga horária presencial de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), devem observar as indicações de carga horária presencial indicadas no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.

§ 7º A carga horária destinada ao estágio profissional supervisionado, quando previsto como obrigatório, em quaisquer das formas de oferta, deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para o curso.

§ 8º Na perspectiva da formação continuada, podem ser oferecidos cursos de Aperfeiçoamento Profissional Técnico e de Atualização Profissional Técnica, mediante diferentes formas de organização, em consonância com suas especificidades.

§ 9º Em se tratando de oferta do itinerário da formação técnica e profissional, previsto no inciso V do art. 36 da LDB, quando a opção do aluno for por este itinerário, os percentuais mínimos de carga horária para a parte de EaD são os estabelecidos nos atos normativos específicos da Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO VII

DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 27. A Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação abrange:

- I - qualificação profissional tecnológica como etapa de terminalidade intermediária de curso superior de tecnologia;
- II - curso superior de graduação em tecnologia;
- III - aperfeiçoamento tecnológico;
- IV - especialização profissional tecnológica;
- V - mestrado profissional; e
- VI - doutorado profissional.

Art. 28. Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem:

- I - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e a gestão estratégica de processos;
- II - incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- IV - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos;
- V - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VI - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular; e
- VII - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos.

CAPÍTULO VIII

DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO

Art. 29. Os cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, também denominados Cursos Superiores de Tecnologia (CST), podem ser

organizados por unidades curriculares, etapas ou módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho.

§ 1º O estudante que concluir etapas ou módulos correspondentes a qualificações profissionais fará jus ao respectivo certificado de qualificação profissional tecnológica.

§ 2º O histórico escolar que acompanha o certificado de qualificação profissional tecnológica deve incluir as competências profissionais definidas no perfil de conclusão da respectiva unidade curricular, módulo ou etapa.

Art. 30. Os PPCs de Educação Profissional Tecnológica de Graduação a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, devem conter, pelo menos, os seguintes itens:

I - identificação do curso;

II - justificativa e objetivos;

III - requisitos e formas de acesso;

IV - perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas, as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do tecnólogo e perfil profissional das saídas intermediárias quando previstas;

V - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se requeridos;

VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, inclusive para reconhecimento de saberes e competências;

VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VIII - infraestrutura física e tecnológica, com indicação dos equipamentos, dos laboratórios, dos recursos tecnológicos e da biblioteca;

IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações;

X - certificados e diplomas a serem emitidos; e

XI - prazo máximo para a integralização.

§ 1º O histórico escolar que acompanha o diploma de graduação deve incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso.

§ 2º As instituições e redes de ensino devem comprovar a existência das necessárias instalações físicas, laboratórios e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente atestada.

Art. 31. A carga horária mínima dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação é estabelecida no CNCST ou instrumento correlato que possa substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional tecnológica.

CAPÍTULO IX

DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Art. 32. Na perspectiva da formação continuada, no âmbito do desenvolvimento de itinerários formativos na Educação Profissional e Tecnológica, podem ser organizados em cursos de aperfeiçoamento tecnológico, a atualização tecnológica e outros, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, bem como de especialização profissional tecnológica, de Mestrado profissional e de Doutorado profissional.

§ 1º A Instituição de Educação Superior (IES) ofertante de curso de especialização lato sensu tecnológica e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, deve observar as respectivas Diretrizes e normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A oferta de programas stricto sensu de Mestrado profissional e de Doutorado profissional ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), observadas as Diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO X

DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA E ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Art. 33. A prática profissional supervisionada, prevista na organização curricular do curso de Educação Profissional e Tecnológica, deve estar relacionada aos seus fundamentos técnicos, científicos e tecnológicos, orientada pelo trabalho

como princípio educativo e pela pesquisa como princípio pedagógico, que possibilitam ao educando se preparar para enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional técnica e tecnológica.

§ 1º A prática profissional supervisionada na Educação Profissional e Tecnológica compreende diferentes situações de vivência profissional, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa ou intervenção, visitas técnicas, simulações e observações.

§ 2º A atividade de prática profissional supervisionada pode ser desenvolvida com o apoio de diferentes recursos tecnológicos em oficinas, laboratórios ou salas ambientes na própria instituição de ensino ou em entidade parceira.

Art. 34. O estágio profissional supervisionado, quando previsto pela instituição em função do perfil de formação ou exigido pela natureza da ocupação, deve ser incluído no PPC à luz da legislação vigente acerca do estágio e conforme Diretrizes específicas a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O estágio profissional é desenvolvido em ambiente real de trabalho, assumido como ato educativo e supervisionado pela instituição de ensino, em regime de parceria com organizações do mundo do trabalho, objetivando efetiva preparação do estudante para o trabalho.

§ 2º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional.

CAPÍTULO XI

DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 35. A formação continuada deve prever aperfeiçoamentos referentes às ocupações ofertadas em cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de desenvolvimento.

Art. 36. Os itinerários de formação de Educação Profissional e Tecnológica podem prever, na sua estruturação, cursos de aperfeiçoamento e de especialização profissional vinculados a um determinado perfil profissional, na perspectiva da formação continuada.

Parágrafo único. A instituição de ensino ofertante de curso de especialização profissional deve resguardar a respectiva correspondência com a oferta regular de ao menos um curso técnico ou superior de tecnologia no âmbito do respectivo eixo tecnológico, que esteja estreitamente relacionado com o perfil profissional de conclusão da especialização.

Art. 37. Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que ofereça o curso, observado o disposto nestas Diretrizes.

Art. 38. As cargas horárias para o desenvolvimento dos cursos de especialização profissional técnica e tecnológica deverão observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais orientações curriculares previstas para cada nível de desenvolvimento.

Art. 39. Os cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional não devem ter carga horária superior ao curso de qualificação profissional, técnico ou tecnológico ao qual estão relacionados.

CAPÍTULO XII

DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 40. A modalidade EaD é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que permite a atuação direta do docente e do estudante em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/1996 e sua regulamentação.

Art. 41. A oferta de cursos de qualificação profissional na modalidade a distância deve observar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências requeridas pelo respectivo perfil profissional, resguardada a indissociabilidade entre teoria e prática.

Art. 42. A oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD está condicionada à comprovação de efetivas condições de infraestrutura tecnológica que possibilite a interação docente, professor, tutor ou instrutor e estudante em ambiente virtual e a prática profissional na sede e no polo de EaD.

§ 1º A oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve resguardar a indissociabilidade entre teoria e prática.

§ 2º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis, devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 3º As instituições e redes de ensino que ofertem cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD devem comprovar, em seus ambientes virtuais de aprendizagem ou em sua plataforma tecnológica, em seus laboratórios e sua infraestrutura necessária, plenas condições de atendimento às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, garantindo atenção especial à logística desta forma de oferta educacional, disponibilizando o acervo bibliográfico virtual ou físico.

Art. 43. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos na modalidade EaD terão que, em seus respectivos projetos pedagógicos, comprovar previamente a garantia de reais condições de prática profissional e de desenvolvimento de estágio, quando for o caso, mediante celebração de acordos ou termos de cooperação técnica e tecnológica com outras organizações, observadas as Diretrizes específicas dos respectivos eixos tecnológicos.

§ 1º Os cursos da área da Saúde devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, e para os demais cursos o percentual de carga horária presencial será definido de acordo com o grau de complexidade das áreas tecnológicas e será definido em normas específicas de cada sistema de ensino.

§ 2º A prática profissional de que trata o caput pode beneficiar-se do potencial da tecnologia utilizando recursos como simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos, desde que comprovem e promovam a interatividade, a interação, o manuseio e a experimentação por parte do usuário para o desenvolvimento das capacidades previstas.

§ 3º Os polos EaD devem manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.

Art. 44. A oferta de Cursos Superiores de Tecnologia na modalidade EaD deve observar o disposto no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, ou norma posterior que vier a substituí-lo.

CAPÍTULO XIII

DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Art. 45. A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão contínua para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na perspectiva do desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica podem, respeitadas as condições de cada instituição e rede de ensino, oferecer oportunidades de nivelamento de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO XIV

DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

Art. 46. Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de estudos, de conhecimentos e de experiências anteriores, inclusive no trabalho, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação profissional ou habilitação profissional técnica ou tecnológica, que tenham sido desenvolvidos:

I - em qualificações profissionais técnicas e unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos técnicos ou de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação regularmente concluídos em outros cursos;

II - em cursos destinados à qualificação profissional, incluída a formação inicial, mediante avaliação, reconhecimento e certificação do estudante, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos;

III - em outros cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios formais, não formais ou informais, ou até mesmo em outros cursos superiores de graduação, sempre mediante avaliação do estudante; e

IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do

respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional de pessoas.

CAPÍTULO XV

DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS

Art. 47. Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos, em consonância com o art. 41 da Lei nº 9.394/1996.

§ 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 2º O desenvolvimento de processos formais deve ser precedido de autorização pelo respectivo sistema de ensino, tomando-se como referência para a construção do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) o perfil profissional de conclusão e o PPC ofertado pela instituição de ensino.

§ 3º As instituições e redes de ensino que possuam metodologias e Diretrizes de certificação profissional podem utilizá-las no desenvolvimento de processos formais, desde que autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino.

CAPÍTULO XVI

DA EMISSÃO DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Art. 48. A certificação, para fins do disposto nestas Diretrizes, compreende a emissão de certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, para fins de exercício profissional e de prosseguimento e conclusão de estudos.

Art. 49. Cabe às instituições de ensino adotar as providências para expedição e registro dos certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade.

§ 1º Os diplomas de curso técnico e de curso superior de tecnologia devem explicitar o correspondente título de técnico ou tecnólogo na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.

§ 2º Ao estudante que concluir a unidade curricular, etapa ou módulo de curso técnico ou de superior de tecnologia, com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica ou tecnológica, para o exercício no mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996.

§ 3º Ao estudante que concluir com aproveitamento os cursos de especialização profissional técnica ou tecnológica é conferido o correspondente certificado no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação.

§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar o perfil profissional de conclusão, as unidades curriculares cursadas, registrando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento de estudos e, quando for o caso, as horas de realização de estágio profissional supervisionado.

§ 5º Caberá às instituições e redes de ensino expedir e registrar, sob sua responsabilidade, para fins de validade nacional, os certificados e diplomas dos cursos que estejam devidamente regularizados perante os respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Os certificados de especialização profissional técnica ou tecnológica somente podem ser expedidos por instituição de ensino devidamente credenciada para oferta de curso técnico ou superior de tecnologia correspondente.

Art. 50. Caberá à instituição de ensino responsável pela conclusão do itinerário formativo do curso técnico expedir o correspondente diploma de técnico de nível médio, a partir do aproveitamento de estudos prévios desenvolvidos inclusive em outras instituições e redes de ensino públicas ou privadas, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio.

Art. 51. A revalidação de diplomas de cursos técnicos realizados no exterior é de competência das instituições e redes de ensino credenciadas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, conforme suas disponibilidades de pessoal e comprovada oferta de cursos de formação profissional nos eixos tecnológicos e nas respectivas áreas tecnológicas.

Art. 52. A revalidação de diplomas de cursos de graduação tecnológica realizados no exterior deve observar a legislação da Educação Superior vigente.

CAPÍTULO XVII

DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional.

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que

tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.

§ 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o caput, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos.

§ 3º Inserem-se no disposto do caput os profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 55. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino.

Art. 56. Para o exercício do magistério nos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, o docente deve possuir a formação acadêmica exigida para o nível superior, nos termos do art. 66 da Lei 9.394/1996.

Parágrafo único. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área devem ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.

Art. 57. A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:

I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e

III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.

Art. 58. Nos cursos de qualificação profissional podem atuar instrutores:

I - de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos; e

II - de nível superior, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.

Parágrafo único. Dadas as especificidades dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os seus docentes podem contar com a colaboração dos instrutores referidos nos incisos I e II do caput e, no caso dos Cursos Superiores de Tecnologia, com a colaboração dos instrutores referidos no inciso II do caput.

CAPÍTULO XVIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 59. Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico, identificando as ofertas educacionais pelas áreas tecnológicas;

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - subsidiar políticas e ações de acesso, permanência e êxito com vista à efetiva inserção socioprofissional; e

V - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e redes de ensino mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

Art. 60. A avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia deve observar o disposto na legislação em vigor.

Art. 61. Medidas Complementares para implementação destas Diretrizes Curriculares Nacionais serão definidas a partir de propostas de Comissão Especial Bicameral constituída pela Presidência do Conselho Nacional de Educação.

Art. 62. Aos estudantes matriculados em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e em cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação oferecidos anteriormente ao exercício em que a presente Resolução produzirá efeitos, fica assegurado o direito de conclusão de seus cursos organizados, respectivamente, com base na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e na Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002.

Art. 63. Os processos de autorização de cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação em tramitação nos órgãos competentes e que ainda não estejam na fase de avaliação, podem ser, sem prejudicar a continuidade do processo, por solicitação da instituição, adequados a esta Resolução.

Art. 64. Ficam revogadas a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Art. 65. Esta Resolução entra em vigor, para a implantação de novas turmas, a partir de sua publicação.

MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO