

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO ACADÊMICO**

CRISTIANO RODRIGUES DA SILVA

**Reformas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira no
contexto de expansão das políticas educacionais neoliberais globais:
política como texto**

**Bagé
2025**

CRISTIANO RORIGUES DA SILVA

**Reformas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira no
contexto de expansão das políticas educacionais neoliberais globais:
política como texto**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ensino – Mestrado Acadêmico da
Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Política
Educativa, Produção Curricular e
Demandas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari
da Silva Voss.

Bagé

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

S586r Silva, Cristiano Rodrigues da
Reformas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
brasileira no contexto de expansão das políticas educacionais
neoliberais globais: política como texto / Cristiano
Rodrigues da Silva.
103 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2025.

"Orientação: Dulce Mari da Silva Voss".

1. Neoliberalismo. 2. Política educacional. 3. Educação
Profissional e Tecnológica. 4. Reformas. 5. Legislação
educacional. I. Título.

SISBI/Folha de Aprovação

CRISTIANO RORIGUES DA SILVA

Reformas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira no contexto de expansão das políticas educacionais neoliberais globais: política como texto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Produção Curricular e Demandas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss.

Dissertação defendida e aprovada em: 22 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (Orientadora)
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Luis Carlos Fernández Cobas
(UBE)

Prof. Dr. Eduardo Nunes Jacondino
(UNIOESTE)

Dra. Eliada Mayara Alves Krakhecke



Assinado eletronicamente por **DULCE MARI DA SILVA VOSS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/08/2025, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Eliada Mayara Alves Krakhecke, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Luis Carlos Fernández Cobas, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Eduardo Nunes Jacondino, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 21:29, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1811005** e o código CRC **F2E6B6FF**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, que representa não apenas um marco acadêmico, mas o fim de um ciclo de aprendizado e crescimento pessoal que culmina na elaboração desta dissertação. Primeiramente, dedico este trabalho e agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss, pois, sem suas orientações precisas, dedicação e uma visão abrangente, a qual me auxiliou muito a entender melhor o tema de pesquisa, não teria sido possível a elaboração de um trabalho robusto e marcante. Agradeço ainda, neste momento especial, à minha esposa, Denise Aparecida Lopes Paz. Seu incentivo incondicional, paciência e apoio constante foram fundamentais em cada etapa deste percurso. Sem você a jornada não teria sido tão significativa e enriquecedora. Agradeço, do fundo do meu coração, por ser minha fonte constante de inspiração e por compartilhar comigo cada conquista e desafio.

Seria impossível falar em Ensino Profissional e Técnico e não lembrar do meu amado pai, o qual, quando fui aprovado no Colégio Técnico de Santa Maria – CTISM/UFSM, proferiu uma frase que marcou a minha vida: “O Brasil precisa de técnicos”. Não posso deixar de reconhecer o impacto profundo que meu pai, Valter José Fiusa da Silva, teve em minha trajetória acadêmica e profissional. Suas palavras sábias e provocativas, especialmente essa, foram o ponto de partida para meu questionamento crítico sobre o papel dos técnicos na transformação social e econômica de nosso país ao longo dos últimos trinta e cinco anos. Sua visão e experiência foram uma bússola que orientou minhas escolhas e me motivou a buscar respostas através da pesquisa e do estudo dedicado. Agradeço muito à minha querida e amada mãe, Elisabete Rodrigues da Silva, a qual sempre estimulou seus filhos a estudar e buscar aumentar seus conhecimentos.

Além dos humanos que me cercam, gostaria de expressar minha gratidão à minha fiel companheira de escrita, minha amiga de quatro patas querida e amada, Teodora. Durante os longos dias e noites de estudo e redação desta dissertação, sua presença tranquila e reconfortante, dormindo em sua cama ao meu lado, foi um lembrete constante que eu não estava sozinho durante este processo desafiador.

Aos professores, colegas de turma e todos os profissionais da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA que compartilharam seus conhecimentos e experiências, meu sincero agradecimento. Suas orientações, discussões acadêmicas e feedbacks foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que, de diferentes maneiras, me apoiaram e encorajaram ao longo desta jornada. Mas, principalmente, agradeço a cada colega de trabalho da Usina Termoelétrica de Candiota, os quais passaram em minha vida e me auxiliaram a crescer profissionalmente e buscar mais conhecimento, visando ser um profissional melhor e consolidar, a cada dia mais, minha profissão técnica. Cada gesto de carinho e encorajamento foi fundamental para que eu alcançasse este momento tão significativo em minha vida acadêmica e pessoal.

Que este trabalho possa contribuir de maneira positiva para o campo do ensino e para o desenvolvimento educacional em nosso país. Que possamos continuar aprendendo, questionando e transformando vidas e mentes, tornando nosso país melhor.

Muito obrigado a todos.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Educação Profissional Tecnológica (EPT) no contexto de influência do neoliberalismo global, com vista a analisar as reformas geradas na legislação educacional brasileira e os impactos sobre a educação pública, no que concerne à equidade e à justiça social. A partir da perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, especialmente das contribuições de Michel Foucault e Stephen Ball, opera-se a análise da política como texto, circunscrita à expansão da oferta e reconfiguração da EPT no contexto brasileiro, sendo que o recorte temporal considerado corresponde ao período que se estende da Ditadura Militar (1964 a 1982), passando pela retomada do regime democrático em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, e culmina com a análise dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024. Destaca-se, nesse processo histórico e político, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Procede-se, portanto, à análise arque-genealógica acerca das contingências históricas, políticas, sociais e educacionais nas quais emergem condições favoráveis à expansão da oferta e à reconfiguração da EPT, mediante reformas na legislação educacional brasileira. Na pesquisa, o neoliberalismo é compreendido como racionalidade que guia práticas de governo no campo das políticas educacionais. Observa-se que as reformas na legislação brasileiras relativas à EPT, no período analisado, se dão sob influência da escalada do neoliberalismo mundial e refletem a adesão dos governos brasileiros às agendas neoliberais do cenário global. A análise evidencia que as ações governamentais de institucionalização das reformas que ampliam a oferta do Ensino Médio articulado à EPT, principalmente nos IFs, decorrem, em grande parte, da incorporação de princípios neoliberais na formação profissional e tecnológica, tais como a ênfase na aquisição de competências e habilidades voltadas à empregabilidade, marcada pela flexibilização e instabilidade, competitividade, qualidade em termos de eficácia e eficiência nos resultados, produtivismo e empreendedorismo. Sinaliza-se, ainda, o crescimento do acesso à educação

profissional e tecnológica de jovens e adultos que buscam qualificação na formação para inserção no mercado de trabalho. Logo, a expansão da EPT oscila entre interesses empresariais privatistas e demandas sociais que reivindicam acesso à educação com equidade e justiça social.

Palavras-chave: neoliberalismo; política educacional; educação profissional e tecnológica; reformas; legislação educacional.

ABSTRACT

This dissertation focuses on Professional and Technological Education (EPT) within the context of global neoliberal influence, aiming to analyze reforms in Brazilian educational legislation and their impacts on public education, particularly concerning equity and social justice. Grounded in post-structuralist theoretical-epistemological perspectives, particularly the contributions of Michel Foucault and Stephen Ball, the study conducts an analysis of policy as text, centered on the expansion and reconfiguration of EPT in Brazil. The temporal scope spans from the Military Dictatorship (1964–1985), through the reestablishment of democracy marked by the 1988 Federal Constitution, followed by the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN), Law No. 9,394/1996, and culminates in an examination of the National Education Plans for 2001–2010 and 2014–2024. Notably, Law No. 11,892 of December 29, 2008, which established the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education and created the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs), is highlighted as pivotal within this historical and political process. An archaeological-genealogical analysis is employed to investigate the historical, political, social, and educational contingencies that generated favorable conditions for expanding EPT offerings and reconfiguring its framework through reforms in Brazilian educational legislation. Neoliberalism is conceptualized here as a rationality guiding governmental practices in the realm of educational policies. The study demonstrates that reforms to EPT-related legislation during the analyzed period were influenced by the global rise of neoliberalism and reflect the alignment of Brazilian governments with neoliberal agendas on the global stage. The analysis reveals that governmental actions to institutionalize reforms expanding access to integrated secondary education and EPT—particularly within the IFs—largely stem from the incorporation of neoliberal principles into professional and technological training. These principles emphasize the acquisition of competencies and skills oriented toward employability, characterized by flexibility, instability, competitiveness, results-driven efficiency, productivism, and entrepreneurship. Additionally, the study notes increased access to professional and technological education for youth and adults seeking qualification for labor

market integration. Consequently, the expansion of EPT oscillates between privatist business interests and social demands advocating for equitable educational access and social justice. This tension underscores the complex interplay between neoliberal imperatives and the pursuit of inclusive public education in Brazil, raising critical questions about the role of education in mitigating or perpetuating structural inequalities.

Keywords: neoliberalism; educational policy; professional and technological education; reforms; educational legislation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas em EPT de Nível Médio por Regiões – Brasil (2013-2023)	74
Figura 2 - Matrículas em EPT de Nível Médio em Escolas Públicas – Brasil (2013-2023).....	75
Figura 3 - Matrículas na Graduação em IEs Brasil (2013-2023)	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos de identificação dos trabalhos selecionados no repositório da CAPES (2003-2023).....	41
Quadro 2 - Elementos metodológicos empregados nas pesquisas das Dissertações e Teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023)....	45
Quadro 3 - Elementos de análise (conteúdo/discussão) empregados nas pesquisas das Dissertações e Teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023).....	49
Quadro 4 – Instituições que compõem a Rede Federal de EPT	80
Quadro 5 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: histórico e situação atual.....	82

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CTISM - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
EEC - Escola de Engenharia Civil e Engenharia Ambiental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EUA - Estados Unidos da América
FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Educação Superior
IF - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFSul - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Riograndense
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico Dialético
OCDE - Organização Mundial para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR - Plano de Ações Articuladas
PcD - Pessoa com Deficiência
PNE - Plano Nacional de Educação
PRN - Partido de Reconstrução Nacional
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Tecnológico
PT - Partido dos Trabalhadores
RS - Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC - Santa Catarina

SENAC - Serviço Nacional do Comércio
SENAI - Serviço Nacional da Indústria
TCU - Tribunal de Contas da União
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UPF - Universidade Passo Fundo
UVA - Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SURGIMENTO E EXPANSÃO DO NEOLIBERALISMO GLOBAL	21
2.1	Neoliberalismo e Educação	24
2.1.1	O Discurso “Educação Para Todos”	25
2.1.2	O Estado Neoliberal Gerencialista - Regulador e Auditor - das Políticas Educacionais	28
2.1.3	A Privatização da Educação: <i>Accountability</i> e Parcerias Público-Privadas.....	29
2.1.4	A competição entre escolas e a formação de sujeitos empreendedores de si.....	32
2.1.5	A perda da dimensão pública da educação como direito social mediante quebra dos princípios de equidade e justiça social	34
2.1.6	Meritocracia e Exclusão Social	36
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	40
4	NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	55
4.1	LDBEN de 1996: Políticas de Descentralização, Avaliação e Reformas do Ensino Médio.....	58
4.2	PNE 2001-2010: Oferta da EPT	62
4.3	PNE 2014-2024: Metas de Expansão da EPT	69
4.4	Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.....	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação resulta da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, no período de 2024 a 2025, na Linha de Pesquisa “Política Educacional, Produção Curricular e Demandas Sociais”, e possui como foco temático as políticas educacionais brasileiras voltadas à oferta e à expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto de consolidação do neoliberalismo em nível global, objetivando compreender os desdobramentos da agenda neoliberal com as reformas promovidas na legislação educacional nacional referente à EPT e os impactos na educação pública no que concerne a promoção da equidade e justiça social.

Tomando como referência o cenário geopolítico de expansão do neoliberalismo, pretende-se compreender as reformas na EPT brasileira como políticas forjadas no jogo de influências da agenda neoliberal global para atendimento às demandas por formação profissional e tecnológica de qualificação e inserção no mercado de trabalho, as quais lançam desafios aos Estados, sociedades e instituições de ensino, em relação ao acesso, à oferta, à organização curricular, ao financiamento e à promoção da EPT.

Sob ponto de vista histórico, a EPT remonta às Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 1909. A princípio, essas instituições educacionais visavam, como objetivo primordial, a capacitação de profissionais com habilidades técnicas especializadas, tendo como foco atender às demandas econômicas e industriais que surgiam nesse contexto histórico (Frigotto, 2018).

Na década de 1940, sob a administração de Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices foram reformuladas e passaram a ser conhecidas como Escolas Técnicas Federais (ETFs), definidas por um alinhamento sólido ao projeto de industrialização do país. No contexto histórico em questão, o Decreto-Lei nº 4.073, de 1942, institui novas orientações, consolidando a natureza técnica e profissionalizante dessas instituições, com o objetivo de capacitar profissionais para o mercado industrial em crescimento (Frigotto, 2018).

Nos anos subsequentes, especialmente com a promulgação da Lei nº 3.552, de 1959, as Escolas Técnicas Federais vivenciaram uma notável

ampliação em sua abrangência e organização, passando a incluir não apenas a formação técnica específica, mas também elementos de formação geral e humanística, embora de maneira ainda bastante restrita. O crescimento econômico, juntamente com as demandas sociais do período pós-guerra, projetou uma formação mais abrangente, que garantiu a adaptabilidade diante das ágeis transformações tecnológicas e produtivas (Frigotto, 2018).

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

Passado este período de grande retrocesso político em nosso país e, graças aos movimentos de resistência, na década de 1980, uma nova conjuntura política se estabeleceu em torno da elaboração da Constituição Federal (CF), promulgada em 05 de outubro de 1988, um marco histórico de avanço das políticas educacionais voltadas aos interesses públicos. Desde então, o Estado brasileiro responde pela garantia dos direitos sociais que constituem, em última instância, a possibilidade de conquista da cidadania plena e de promoção da vida digna. Assim que a CF de 1988 (Brasil, 1998) prevê, no artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

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

No bojo da escalada neoliberal, o governo brasileiro participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em três momentos históricos sucessivos e em países distintos (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; Incheon, 2015), assumindo compromissos com a igualdade do acesso à

educação para redução da pobreza, a melhoria da qualidade da educação, traduzida na redução da evasão e da repetência, e a formação técnica e profissional para a empregabilidade e incremento do produtivismo capitalista, conforme receituário das agências internacionais: Banco Mundial, Unesco e Unicef. Desses acordos decorreu a institucionalização da “nova” LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Ghiraldelli, 2003).

Nas décadas seguintes, a política de expansão da oferta da EPT e a consequente reconfiguração desta modalidade de ensino foi um dos pilares das ações governamentais do Estado Brasileiro ao definir metas e estratégias dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e de 2014-2024. Em meio a esse processo, inicia-se a oferta da EPT articulada ao Ensino Médio, via criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Na análise da política de oferta e expansão da EPT proposta neste texto, considera-se pertinente entender que o acesso à formação e profissionalização dos/as estudantes jovens e adultos se constitui perante disputas de interesses antagônicos em torno de objetivos e projetos distintos: de um lado, demandas empresariais que defendem o ajuste das políticas educacionais promovidas pelo Estado às necessidades da empregabilidade capitalista; de outro, demandas de segmentos sociais que reivindicam políticas públicas de garantia da educação com equidade e justiça social. Em última instância, trata-se, em ambos os casos, do acesso à formação profissionalizante e tecnológica e requerida para o exercício profissional.

A oferta da EPT é uma das vias de acesso aos conhecimentos veiculados pelo ensino profissionalizante e tecnológico nas redes públicas do nosso país. Desse modo, espera-se que a educação profissionalizante e tecnológica promovida pelo Estado possibilite que o conjunto da população usufrua dos conhecimentos científicos e tecnológicos, o que favorece a inserção em todas as dimensões da vida coletiva: na sociedade, na cultura e no trabalho.

A análise da EPT articulada ao Ensino Médio, realizada na pesquisa que origina esta dissertação, tem como perspectiva teórico-epistemológica o Pós-Estruturalismo, com ênfase nas teorias foucaultianas e na Abordagem do Ciclo de Políticas elaborada por Ball e seus colaboradores. Ball, em entrevista concedida a Mainardes (2021), explicita que as políticas se constituem em: “[...]”

um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político” (Mainardes, 2021, p. 224). Assim, trabalha-se com a noção de “política como texto”, entendendo que as políticas educacionais são produzidas nos contextos de influência, de produção de texto, da prática, de resultados e de estratégias. Isso implica que cada etapa do Ciclo de Políticas, desde a formulação até a implementação e avaliação, é influenciada por contextos específicos e disputas entre interesses/demandas variados/as, que criam certas interpretações e podem distorcer ou alterar significados e propósitos originais das políticas (Mainardes, 2006).

Logo, a vertente Pós-Estruturalista é particularmente útil para examinar o campo de produção das políticas educacionais enquanto jogo de disputas permeadas por relações de poder-saber, nas quais diferentes demandas podem se formar, de modo antagônico ou convergente, produzindo conflitos, constituindo acordos, alianças, negociações, provocando adesões e/ou resistências. Nesta perspectiva, entende-se, que as políticas como texto se constituem a partir de discursos sustentando relações de poder-saber que atribuem legitimidade a determinadas demandas formadas em processos históricos específicos. Portanto, com base nas teorias foucaultianas, concebe-se a política como texto a partir da análise de discursos engendrados nas disputas em jogo no campo das políticas educacionais.

Foucault (1996, 2008a) propõe o conceito de formação discursiva para descrever os padrões e regularidades que estruturam um conjunto de enunciados dentro de uma área do saber. Esse conceito envolve as normas que determinam quais temas podem ser abordados, as maneiras pelas quais devem ser tratados e as condições históricas, políticas e culturais nas quais certos discursos alcançam legitimidade perante o social.

Logo, segundo a análise de discurso na perspectiva de Foucault (1996), faz-se necessário o entendimento das práticas discursivas como fenômenos que articulam e sustentam estruturas de poder-saber. Foucault postula que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas um conjunto de práticas que determinada sociedade, em um contexto histórico específico, define como aceitável, verdadeiro. Cada sociedade cria seus próprios regimes de verdade, um conjunto de normas e métodos legitimados na produção de um discurso

considerado verídico. Cada regime de verdade não só regula as práticas sociais e as relações de poder-saber que o sustentam, como também torna governável os indivíduos e as populações de uma época. As formações discursivas, portanto, refletem as condições conjunturais propícias para o estabelecimento de regimes de verdade (Foucault, 1996).

A análise discursiva foucaultiana permite explorar as contingências históricas, políticas e sociais em que os discursos são formulados e transformados, constantemente, em vista de compreender como certos discursos influenciam diretamente os modos de pensar, agir e sentir dos indivíduos dentro de uma sociedade, como as subjetividades são construídas e governadas. Pois, diferente da história tradicional, que lida com fatos históricos enquanto unidades universais, a arque-genealogia foucaultiana busca desvelar as contingências históricas nas quais um certo discurso assume veracidade, levando em conta que os regimes de verdade de uma época são o resultado de disputas de poder-saber e resistências.

Os discursos não apenas produzem conhecimentos tidos como verdadeiros, mas também provocam a produção de subjetividades governáveis, criando padrões de normalidade. O conceito governamentalidade, elaborado por Foucault (2006), também é particularmente relevante para compreender como são formuladas e gestadas as políticas educacionais, no sentido de analisar o campo de disputas em que práticas discursivas permeadas por relações de poder-saber são continuamente elaboradas, negociadas, afirmadas ou contestadas. Para Foucault (2006), a governamentalidade refere-se às artes de governar, não só dos Estados, mas também relativas ao governo de si e dos outros. Governar é algo que implica no uso de dispositivos de poder-saber para administrar condutas, por meio de procedimentos, análises e reflexões, regras, técnicas, cálculos e táticas. O governo de si e dos outros acontece no encontro entre as técnicas exercidas pelas instituições, como o Estado, a polícia, o Judiciário, a escola, dentre outras. Tecnologias de governo de si e dos outros funcionam através do poder estatal, das normas sociais, do padrão produtivo, da legislação etc.

Nesta pesquisa, o neoliberalismo é compreendido como racionalidade que orienta práticas de governo emanadas do Estado Brasileiro na formulação e institucionalização das reformas na legislação educacional relativas à EPT de

nível médio, no período assinalado. Desse modo, compreende-se que as práticas discursivas e as tecnologias de governo, na atual conjuntura global de avanço do neoliberalismo, se direcionam não só aos indivíduos, em particular, mas às populações. É o que Foucault (2008b) chama de biopolítica, ou seja, governo da vida das populações, no sentido de prever riscos, estabelecer metas, promover o equilíbrio entre perdas e ganhos. Diferentes tecnologias de governo das condutas, aquele que age por meio do poder disciplinar sobre os corpos, individualmente, e o poder biopolítico, que se destina ao conjunto da população.

Nesta dissertação, particularmente, importa analisar as políticas educacionais concernentes à oferta e expansão da EPT articulada ao Ensino Médio por meio das reformas na legislação educacional brasileira induzidas pelo Estado Brasileiro em razão da adesão às agendas neoliberais globais, as quais funcionam como tecnologias de governo do conjunto da população, uma vez que os dispositivos legais servem para definir, regular e orientar a tomada de decisões no campo educacional em âmbito nacional, regional e local.

Com a pesquisa desenvolvida no Mestrado, buscou-se compreender a produção das políticas de oferta e expansão da EPT articulada ao Ensino Médio mediante análise das reformas instituídas por sucessivos governos brasileiros que aderem à agenda neoliberal global. Sendo que esse objeto de estudo é considerado no recorte temporal que corresponde ao período que se estende da Ditadura Militar (1964 a 1982), passando pela retomada do regime democrático, em que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e culmina na análise dos Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 (Brasil, 2010) e de 2014-2024 (Brasil, 2024), destacando-se, neste processo histórico e político, a Lei nº 11. 892 de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Daí surgiram as questões levantadas nesta pesquisa: como se dá a influência da agenda neoliberal nas políticas educacionais brasileiras com vistas à expansão da oferta e reconfiguração da EPT articulada ao Ensino Médio no contexto brasileiro? Que mudanças e impactos são provocados por estas reformas? Até que ponto estas políticas contribuem para a privatização da educação, seja pelo aumento da oferta de cursos profissionalizantes no setor

privado, seja pela introdução de um caráter privatista na organização curricular e na gestão das instituições públicas que ofertam a formação profissional e tecnológica? Ou seja, interessa compreender como têm sido formuladas as políticas de oferta e expansão da EPT articulada ao Ensino Médio, que interesses estão em jogo e quais os efeitos gerados, especialmente, no contexto brasileiro em que há grandes desigualdades socioeconômicas e culturais.

Portanto, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar as reformas instituídas na EPT articulada ao Ensino Médio sob influência das agendas neoliberais globais, buscando compreender as mudanças geradas na legislação educacional brasileira referente a essa modalidade de ensino articulada ao Ensino Médio e os efeitos correlatos em termos de privatização da educação e/ou garantia do acesso com equidade e justiça social. Já os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: (1) Contextualizar os processos históricos, políticos, sociais e educacionais em que foram promovidas reformas na legislação educacional referentes às políticas de oferta e expansão da EPT articulada ao Ensino Médio no contexto brasileiro, em vista da adesão às agendas neoliberais globais e suas repercussões; (2) Entender o discurso “Educação para Todos” como disparador das reformas legais de regulação estatal da EPT articulada ao Ensino Médio; (3) Avaliar os efeitos das reformas forjadas pelas políticas de oferta e expansão da EPT mediante análise das metas e estratégias do PNE de 2001-2010 e de 2014-2024; (4) Destacar a criação dos IFs como uma das ações estatais que promove o acesso à EPT articulada ao Ensino Médio, e que está voltada a uma dupla e conflitante finalidade: a de atender demandas produtivas neoliberais e, ao mesmo tempo, promover a garantia do direito à educação profissional e tecnológica com equidade e justiça social. Pois entende-se que, de uma maneira e/ou de outra, o cumprimento da função do Estado brasileiro na promoção de acesso ao direito à educação com equidade e justiça social acaba sendo afetado, tanto pela incapacidade de absorver a pluralidade do contingente de jovens e adultos que busca essa formação, quanto pelo direcionamento aos interesses de empregabilidade do mercado capitalista, que opera mediante metas produtivistas de desempenho, o que resulta no aprofundamento das exclusões sociais e educacionais.

Na sequência dessa introdução, a presente dissertação se organiza em quatro capítulos: inicialmente, apresenta-se o estudo acerca do surgimento e

expansão do neoliberalismo global, com foco na demarcação das movimentações políticas em torno das Conferências Mundiais que trouxeram à tona e o discurso “Educação para Todos” e, paulatinamente, provocaram a legitimação desse regime de verdade frente à adesão as agendas das reformas de cunho neoliberal pelos países periféricos e em desenvolvimento; bem como são apresentados os efeitos provocados no campo da educação nesse cenário; a seguir, indicam-se os resultados da revisão de literatura sobre a temática em análise; no quarto capítulo, coloca-se em discussão os processos históricos e políticos em que foram elaboradas e gestadas as reformas na legislação educacional brasileira, mediante análise do contexto político de promulgação da LDBEN e de organização dos Planos Nacionais de Educação, trazendo a análise dos resultados das políticas de oferta e expansão da EPT articulada ao Ensino Médio e dando destaque à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e conclui-se o trabalho procurando sistematizar considerações finais acerca do tema abordado e dos objetivos que nortearam a pesquisa.

Assim, considera-se que a análise das políticas de expansão da EPT articulada ao Ensino Médio, desenvolvida neste trabalho dissertativo, auxilia formuladores de políticas, profissionais da educação e a sociedade de modo geral, no entendimento dos impactos provocados pelo ajuste da educação brasileira à racionalidade neoliberal e os desafios postos na busca por outras proposições políticas que levem em conta os anseios e direitos sociais. Em suma, pretende-se que esta dissertação contribua não apenas para identificar problemas, mas também para construir propostas alternativas alinhadas à necessidade prática e urgente de revisão das políticas públicas educacionais brasileiras atreladas aos interesses e demandas neoliberais, no sentido de garantir a educação pública como política pública voltada e comprometida com a equidade e justiça social.

2 SURGIMENTO E EXPANSÃO DO NEOLIBERALISMO GLOBAL

Entender o processo histórico que deu origem e favoreceu a expansão do neoliberalismo em nível global é o propósito deste capítulo. O neoliberalismo teve sua origem intrinsecamente ligada à crise do modelo keynesiano e do Welfare State no pós-Segunda Guerra Mundial e começou a ganhar força no final do século XX impulsionado por governos conservadores que acreditavam na supremacia do mercado livre como a melhor maneira de resolver a crise do capitalismo.

Na atualidade, o neoliberalismo persiste mediante políticas de globalização do mercado mundial, que incorporam em conjunto os países em que vigoram regimes de democracia representativa. Perry Anderson (1995) afirma que o neoliberalismo emergiu como resposta à crise do capitalismo mundial, mediante mudança radical no papel do Estado e na ordem econômica. O autor destaca as origens, contradições e impactos do neoliberalismo na Europa e nos Estados Unidos, causados pelas reformas que buscavam reduzir o papel do Estado de Bem-Estar Social ao transferir grande parte das responsabilidades antes atribuídas ao setor público para a iniciativa privada. O foco das políticas de cunho neoliberal, de redução da intervenção estatal na economia, estava na crença de que o mercado livre seria mais eficiente para a reestruturação do capitalismo.

O neoliberalismo tem como sua base de formação a reatualização do liberalismo clássico do século XIX. Trata-se de um projeto político-intencional que reinterpreta princípios liberais para um contexto de capitalismo globalizado. Enquanto Adam Smith e David Ricardo defendiam um mercado autorregulável, os neoliberais do século XX, como Milton Friedman e Hayek, propunham uma intervenção estatal sempre ativa, a fim de garantir as condições do livre mercado, paradoxalmente, usando o aparato estatal para desmontar direitos sociais, assim o mercado produtivo auxiliaria as elites a manterem a produtividade econômica (Anderson, 1995).

O Estado mínimo, portanto, não significa Estado fraco. O neoliberalismo exige uma atuação forte do Estado para impor disciplina fiscal, forçar reformas trabalhistas, reduzir a aplicação de recursos públicos em políticas sociais, reprimir greves, como as acontecidas na década de 80 na Inglaterra de Margaret

Thatcher, a fim de garantir contratos privados. As privatizações maciças dependem do aumento do poder coercitivo do Estado, especialmente em questões policiais e de segurança (Anderson, 1995).

Líderes como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, foram os principais articuladores do neoliberalismo econômico e político enquanto modelo de desenvolvimento capitalista global. Nas décadas de 1950 e 1960, Europa e EUA experimentaram um período de crescimento econômico sustentado nas políticas de pleno emprego, regulação financeira e investimento público. No entanto, a década de 1970 trouxe uma crise multifacetada: estagnação econômica, inflação elevada (stagflation), e o esgotamento do pacto social entre capital e trabalho, esses fatores levaram o capitalismo a ter que se reinventar para sobreviver (Anderson, 1995).

Segundo Anderson (1995), é possível enfatizar que a crise econômica americana foi o catalisador para a rejeição do keynesianismo como teoria econômica. A incapacidade dos governos de esquerda e centro de resolver problemas como a queda da produtividade e o aumento do desemprego abriu espaço para críticas ao “Estado inchado”. Nesse contexto, ideias neoliberais, até então marginais, ganharam força. Think tanks financiados por elites empresariais, como a Mont Pèlerin Society (fundada por Friedrich Hayek em 1947), passaram a influenciar o debate público, defendendo a desregulamentação, abertura de mercados e redução do Estado.

Porém, Anderson (1995) destaca que a implementação do neoliberalismo ocorreu de forma distinta nos EUA e na Europa. Nos EUA, a eleição de Ronald Reagan (1981-1989) simbolizou a adoção de políticas como cortes de impostos para os ricos (Reaganomics), desregulamentação financeira e ataques a sindicatos. A administração Reagan aproveitou-se do sentimento anticomunista e do discurso de liberdade individual para justificar a erosão de programas sociais. No Continente Europeu, Margaret Thatcher (1979-1990) liderou um movimento similar. Sua gestão foi marcada pela privatização de indústrias estatais (como a British Telecom), pela repressão à greve dos mineiros (1984-1985) e pela promoção de um individualismo competitivo. O thatcherismo não foi apenas uma política econômica, mas um projeto cultural que buscava extinguir valores coletivistas, substituindo-os pela ética do empreendedorismo.

Na Europa Continental, o neoliberalismo avançou de forma mais gradual. Adentrando a Países como a Alemanha, mesmo sendo mantido traços do modelo social-democrata, adotaram reformas flexibilizadoras do mercado de trabalho e cortes de gastos públicos a partir dos anos 1990, sob influência de instituições como a União Europeia e o Banco Central Europeu (Anderson, 1995).

Conforme este autor, o neoliberalismo provocou o aumento da desigualdade: nos EUA, o 1% mais rico ampliou sua participação na renda nacional de 10% para mais de 20% entre 1980 e 2000. Na Europa, a precarização do trabalho e o desmonte de serviços públicos também aprofundaram exclusões sociais. Algo muito semelhante ao que vimos acontecer no Brasil, a partir da década de 1990 e início dos anos 2000.

Logo, um dos grandes fatores de desaprovação da política neoliberal a longo prazo é o aumento nos índices de desigualdade social e, conseqüentemente, o aumento das grandes fortunas. Assim, a riqueza acumulada de uma nação tem sido gerada, porém tem ficado nas mãos de um pequeno grupo de pessoas. Outro paradoxo destacado é a financeirização da economia. A desregulamentação permitiu a ascensão de um capitalismo especulativo, cujo ápice foi a crise de 2008. Anderson (1995) observa que, mesmo após o colapso financeiro, as elites mantiveram o compromisso com a austeridade, transferindo custos para a população via cortes de gastos, um exemplo claro da resiliência ideológica do neoliberalismo.

Diferente de Anderson (1995), Foucault (2008b) define o neoliberalismo não como fenômeno decorrente da ação de governos conservadores atrelados aos interesses do mercado capitalista, mas como uma racionalidade que funciona mediante poder disciplinar e biopolítico no governo de si e das populações. Voss (2024) explica que o neoliberalismo, pela linha de análise foucaultiana, pode ser conceituado como:

[...] racionalidade econômica pela qual a igualdade de condições é substituída pelo fundamento da concorrência. O Estado Neoliberal busca governar o menos possível, liberando transações econômicas e políticas favoráveis ao crescimento do mercado, ou seja, todas as barreiras que possam desestabilizar a economia concorrencial devem ser suprimidas. Tecnologias biopolíticas de governo das populações entram em ação e agenciam condutas individuais e coletivas numa performance empreendedora em todos os campos administrados,

mediante reformas nas leis trabalhistas, na previdência social, tributárias, intensificando a privatização, as desigualdades e a exclusão social (Voss, 2024, p. 118).

Conforme análise foucaultiana, diferente do liberalismo clássico, que enfatiza a liberdade de mercado com mínima intervenção do Estado, o neoliberalismo propõe uma redefinição do papel do Estado, não para limitar sua atuação, mas para fomentar e favorecer as práticas de governo de ajuste aos interesses do mercado. O Estado neoliberal é um agente ativo na promoção da concorrência e na criação de um “mercado” para suas próprias políticas. Desse modo, segundo Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal envolve uma extensão da lógica econômica para todos os campos da vida social, onde o princípio de competição e eficiência vale também para as instituições públicas e as áreas sociais, como a educação.

2.1 Neoliberalismo e Educação

A racionalidade neoliberal vigente no capitalismo contemporâneo induz à adesão dos Estados que estão sob a égide das agendas globais e influencia na tomada de decisões também no campo das políticas educacionais, de modo a priorizar competências e valores de caráter empresarial.

Segundo Stephen Ball (2022), em sua obra “Educação Global S. A.”, o neoliberalismo, pode ser considerado um fenômeno global cujos impactos na educação são locais. A governamentalidade neoliberal tem implicações profundas na educação, a ponto de transformá-la de política pública voltada à equidade e justiça social para serviço alocado em um mercado competitivo, onde as instituições de ensino podem ser tratadas como empresas e devem operar de forma eficiente e, principalmente, visar resultados positivos, ou seja, o neoliberalismo induz à mercantilização da educação.

Ball (2022) argumenta que o neoliberalismo promove a disseminação de políticas educacionais padronizadas, com o intuito de incentivar a adoção de reformas na educação baseadas na lógica de mercado, principalmente em países em desenvolvimento.

A mercantilização da educação é um processo que acontece em escala global. Ball (2022) exemplifica países como a Tailândia, China, Papua-Nova

Guiné, Estados Unidos, Hong Kong, Bangladesh e Camboja, nos quais empresas educacionais privadas possuem vínculos claros com organismos de fomento como o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através de contratos demonstrados em seus portfólios empresariais.

Tendo em vista que esta seção discute a escalada do neoliberalismo e seus efeitos na educação, importa aqui demarcar a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos como marco histórico e político de indução das políticas educacionais ao neoliberalismo em nível global pautadas no discurso “Educação para Todos”. Foram, até o momento, três conferências ocorridas em três momentos históricos e em regiões distintas: a de Jomtien (1990), na Tailândia; a de Dakar (2000), na África Ocidental; e a de Incheon (2015), na Coreia do Sul. Todas elas financiadas pelo Banco Mundial e organizadas pela UNESCO, resultando em declarações assinadas pelos governos nacionais que aderiram à agenda internacional de reformas de cunho neoliberal, inclusive o Brasil, por ser um dos países que ocupava uma das piores posições no ranking mundial em termos de nível de escolarização da sua população.

2.1.1 O Discurso “Educação Para Todos”

A Conferência Mundial de Educação para Todos, desde sua primeira edição, é considerada por vários analistas do campo das políticas educacionais (Ghiraldelli, 2003; Voss, 2012; Mota Júnior; Maués, 2014) um marco do compromisso mundial com a Educação Básica enquanto direito universal. Isso reflete a influência do Consenso de Washington, em que a educação assume função estratégica na contenção da pobreza para o crescimento econômico em escala mundial. Para isso, indica-se: focalização na educação básica, reduzindo o papel do Estado no ensino superior; descentralização da gestão, transferindo responsabilidades para comunidades locais e terceiro setor; formação de parcerias público-privadas (Mota Júnior; Maués, 2014; Frigotto, 2018).

O Brasil foi um dos países que, ao assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tornou-se signatário dos acordos firmados com o Banco Mundial, aderindo à política de ajuste da educação brasileira à racionalidade neoliberal global. O Banco Mundial assumiu

a posição de principal financiador das Conferências e tem defendido que a educação básica cumpre um papel estratégico na redução da pobreza. Como alerta Frigotto (2018), a educação transformou-se em “moeda de troca” na economia global, distanciando-se de seu potencial democrático.

Para Leher (2015), o Banco Mundial tem atuado nas últimas décadas como um novo senhor da educação, condicionando empréstimos à adoção de reformas neoliberais na educação:

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”.¹⁵ Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. E a exclusão planetária não para de crescer. Estudo do PNUD (1998) atesta que cem países regrediram seriamente em sua situação econômica e social nos últimos trinta anos. Mantida a política de abertura comercial, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados. Somente no Brasil, entre 1985 e 1998, o número de em pregos na indústria caiu 43%, enquanto a produção industrial cresceu apenas 2,7%.¹⁶ Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional (Leher, 2015, p. 26).

O discurso “Educação Para Todos”, erguido sob a égide do neoliberalismo, provoca a redefinição política da educação: de política pública para a garantia do direito público universal, passa à concepção de serviço disponível aos indivíduos no mercado educacional. Isso amplia as desigualdades internas dos sistemas nacionais de ensino e assevera as exclusões nos países periféricos.

Apesar de anunciar a equidade e a justiça social, o discurso “Educação Para Todos”, naturaliza desigualdades, ao tratar a pobreza como problema individual, e não estrutural, e fragiliza o ensino público ao incentivar parcerias com o setor privado, tais como a compra de vagas em escolas privadas através de voucher distribuídos em locais onde não tem vaga na escola pública, levando recursos públicos para a escola privada (Zotti; Vizzotto; Corsetti, 2017).

Desde a primeira Declaração Mundial de Educação para Todos, alguns enunciados entraram com vigor à legislação educacional brasileira via reformas: o das “competências e habilidades”, das “necessidades básicas de aprendizagem”, da “inclusão” da “melhoria da qualidade”, da “inovação”, entre

outros que se ajustam a uma perspectiva instrumental focada no neotecnicismo que retoma a Teoria do Capital Humano, não mais com a formação focada no trabalho, mas sob a concepção da empregabilidade:

No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura das décadas de 1960 a 1980), quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (Ramos, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990). No primeiro caso, a noção de capital humano mantém, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia como forças produtivas diretas e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (Frigotto, 2018, p. 49).

Em prosseguimento aos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos firmada em Jomtien, realizou-se a Conferência de Dakar (em 2000), na qual se indicou o aperfeiçoamento dos mecanismos de controle dos resultados mediante avaliações dos sistemas nacionais de ensino, com a definição de metas quantitativas mediadas pelas avaliações internacionais (PISA). O documento afirma que a educação é “chave para o desenvolvimento sustentável” (Souza; Kerbauy, 2018).

Assim, as políticas educacionais direcionadas aos princípios emanados do discurso “Educação para Todos” carregam a lógica de que a educação deve se ajustar aos princípios e valores do mercado capitalista: competitividade, qualidade baseada no controle de resultados, eficiência e eficácia, empreendedorismo individual atrelado à perspectiva economicista de metas de empregabilidade e qualificação da força de trabalho. Isso reforça efeitos perversos de exclusão social e acirramento das desigualdades sociais e educacionais em termos de acesso a condições dignas de vida, trabalho, renda, educação.

Essa racionalidade e governamentalidade neoliberal funcionam como uma ordem planetária que abarca a vida social, política, econômica e cultural global. Nas seções que seguem, são detalhados os efeitos dessa ordem nas políticas educacionais instituídas em países que aderem ao modelo de

desenvolvimento global pautado na reestruturação capitalista para crescimento das relações de mercado.

2.1.2 O Estado Neoliberal Gerencialista - Regulador e Auditor - das Políticas Educacionais

Como apontado por Ball (2022), as políticas neoliberais trouxeram uma reconfiguração significativa do papel do Estado na educação. O surgimento do neoliberalismo moderno e sua influência no campo educacional marcam uma transição na forma como acontece a atuação do Estado: o Estado de Bem-Estar Social, agente político responsável por garantir condições de acesso e manutenção da educação formal, abre passagem para o Estado Neoliberal Gerencialista, que age como regulador e auditor de um mercado educacional altamente competitivo. O Estado se afasta de sua posição de garantir a educação como um direito universal, deslocando essa responsabilidade para o mercado e para os indivíduos. Em vez de ser o principal provedor do sistema educacional, o Estado neoliberal passa a assumir uma função gerencial, supervisionando a qualidade dos serviços prestados e aplicando mecanismos de controle e avaliação.

O Pós-Estado de Bem-Estar Social, conforme descrito por Ball (2022), emerge como um desdobramento das políticas neoliberais que reconfiguraram a relação entre Estado, mercado e sociedade. A lógica da performatividade, centrada em métricas, rankings e resultados quantificáveis, torna-se um mecanismo primordial de governança, substituindo os princípios de universalidade e equidade que orientavam o Estado de Bem-Estar Social.

Diminuir a participação do Estado no mercado é outro pilar do Pós-Estado de Bem-Estar, marcado pela penetração de interesses corporativos. Ball (2022) explica que, a terceirização, as parcerias público-privadas e a gestão empresarial da educação não só transferem recursos públicos para o setor privado, mas também impõem uma lógica gerencial de racionalidade mercantil à esfera social. O discurso da eficiência justifica cortes orçamentários, substituindo direitos coletivos por soluções individuais e pagas. Nesse modelo, a cidadania é reduzida à capacidade de consumo, e problemas sociais são reinterpretados como oportunidades de negócio. Assim, o Pós-Estado de Bem-Estar sob a tutela

da modernização e da inovação opera uma dupla violência: desmonta a noção de bem comum ao mesmo tempo que naturaliza a precariedade, aprofundando desigualdades e exclusões.

Na governamentalidade neoliberal, entra em ação o que Foucault (2008b) chama noção de “governo a distância”, que permite ao Estado governar de maneira menos visível e mais eficiente, utilizando mecanismos como a responsabilização e a autonomia individual. Isso reflete uma mudança nas técnicas de governo estatais, onde menos se governa por ação direta e mais por incentivos e normas. A cultura de auditoria, trazida da área da administração, não apenas redefine o papel do Estado em relação a sua atuação como regulador das instituições públicas, mas também naturaliza a meritocracia, responsabilizando indivíduos e instituições por ditos fracassos que são, na realidade, estruturalmente produzidos pelas próprias desigualdades do sistema. A educação passa a ser orientada pela competitividade, escolas e professores são avaliados por indicadores de eficiência, como notas em testes padronizados.

2.1.3 A Privatização da Educação: *Accountability* e Parcerias Público-Privadas

Outro efeito do neoliberalismo na educação é a crescente privatização, que não se limita apenas à expansão de instituições de ensino privadas, mas também se efetua com a introdução de práticas empresariais dentro das escolas públicas. Ball (2022) observa que a privatização da educação traz consigo uma crescente influência do setor empresarial na formulação de políticas educacionais. Empresas de consultoria e corporações multinacionais têm se envolvido ativamente no desenho de currículos, na criação de testes padronizados e na gestão de escolas. Isso representa uma mudança significativa no controle das políticas educacionais, que se desloca do público para o setor privado. Consequentemente, as decisões sobre o futuro da educação passam a ser guiadas por interesses econômicos e empresariais, ao invés de serem focadas nas necessidades sociais.

Em suma, a privatização da educação, promovida pelas políticas neoliberais, tem gerado uma série de transformações no sistema educacional ao redor do mundo. Essa privatização ocorre em várias formas e intensidades,

sendo um processo tanto explícito quanto implícito. Explícitamente, pode envolver ações exógenas, como a transferência direta de instituições educacionais públicas para o controle privado, seja por meio da criação de escolas privadas ou parcerias público-privadas. Implícitamente, a privatização também ocorre através da adoção de práticas gerenciais endógenas do setor privado dentro das escolas públicas. Na privatização exógena, o setor privado assume o controle ou a gestão das escolas públicas, ou ainda oferece serviços educacionais mediante contratos com o governo. Isso inclui, por exemplo, a abertura de escolas charter e academias no Reino Unido e nos Estados Unidos, onde instituições privadas recebem financiamento público, mas operam com maior autonomia e flexibilidade em relação às regulamentações governamentais (Ball, 2022).

As políticas neoliberais levadas a cabo pelo Estado Neoliberal promovem a privatização de serviços educacionais, incentivando a criação de escolas geridas por empresas privadas ou por parcerias público-privadas. A lógica subjacente é a de que o setor privado, ao competir no mercado, seria mais eficiente e inovador na prestação de serviços educacionais, gerando, assim, melhores resultados para a sociedade. Esse movimento é justificado pelo argumento de que a gestão privada seria mais eficiente; contudo, na prática, ele contribui para a fragmentação e segregação dos sistemas educacionais, tanto interna quanto externamente.

A justificativa para a introdução de práticas de gestão do setor privado nas escolas públicas melhora a qualidade da educação, proporcionando um serviço mais eficiente e eficaz. Nos casos em que as escolas públicas adotam práticas de gestão empresarial, como o uso de contratos de desempenho para professores, formam-se sistemas de accountability baseados em resultados e com ênfase na eficiência econômica. A expressão accountability se refere à ideia de que escolas e professores devem ser constantemente avaliados e responsabilizados por seus desempenhos (Ball, 2020).

Essas escolas são administradas de maneira semelhante a empresas, competindo por alunos e recursos, e buscando eficiência com base em métricas de desempenho. Conforme Voss (2021), as políticas de avaliação educacional instituídas no Brasil configuram-se como dispositivos biopolíticos que reorganizam o trabalho docente sob a lógica neoliberal, transformando práticas

pedagógicas em mecanismos de controle e produtividade. Ao se adotar sistemas de avaliação padronizados, como testes em larga escala e métricas de desempenho, tais políticas não apenas mensuram resultados, mas disciplinam corpos e subjetividades, alinhando a educação aos imperativos de eficiência e competitividade do mercado.

Voss (2021) argumenta que a gestão empresarial das escolas públicas substitui a autonomia profissional por uma cultura de auditoria, na qual professores são constantemente monitorados, comparados e responsabilizados individualmente por falhas estruturais do sistema. A biopolítica, nesse contexto, opera pela internalização de pressões, convertendo a saúde docente em um recurso a ser gerenciado ou esgotado em prol de metas institucionais ou até mesmo metas mercantilistas.

A precarização da saúde emerge como um efeito direto dessas políticas, evidenciando a contradição entre discursos de qualidade educacional e condições reais de trabalho. Voss (2021) demonstra que a intensificação das demandas avaliativas, tais como relatórios, metas, rankings, gera sobrecarga emocional e física, catalisando quadros de estresse, ansiedade e esgotamento profissional (Síndrome de Burnout).

Essas mudanças são frequentemente acompanhadas pela introdução de mecanismos de competição, onde as escolas são comparadas umas com as outras em termos de desempenho. Trata-se de uma lógica performativa que desloca o foco do processo formativo para a busca obsessiva por resultados, desconsiderando contextos sociais e subjetividades. Professores, imersos nessa engrenagem, tornam-se sujeitos auditados, cujas identidades profissionais são moldadas pela necessidade de adequação a padrões externos, muitas vezes incompatíveis com realidades locais de um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, como o Brasil.

Isso significa que indicadores quantitativos passam a ser ferramentas fundamentais para medir o sucesso ou o fracasso das instituições educacionais, segundo os preceitos neoliberais. Para Ball (2022), essa lógica, que tem origem no setor privado, mais precisamente nas teorias de administração moderna, introduzida no setor público, visam garantir uma eficiência e controle que alguns teóricos da administração pública julgam procedente, mas que muitas vezes ignora as complexidades e nuances do processo educacional.

Ball (2022) destaca que, no campo educacional, a desregulamentação, a privatização e a ênfase na eficiência de mercado se manifesta na criação de um mercado educacional onde escolas competem entre si por “clientes”, pais e alunos, enquanto o governo se torna regulador de políticas e auditor que monitora desempenhos. Assim, o neoliberalismo induz à competição entre instituições de ensino como prerrogativa de melhoria da qualidade da educação.

2.1.4 A competição entre escolas e a formação de sujeitos empreendedores de si

A concepção da educação como serviço e a formação escolar como uma moeda de troca são centrais para o neoliberalismo, o que transforma a dinâmica educacional e afeta as instituições de ensino e as populações que recorrem a elas em busca de garantir seus direitos. As escolas, sob governamentalidade neoliberal, devem competir entre si para atrair alunos, uma vez que o sucesso ou fracasso dessas instituições depende diretamente de sua capacidade de conquistar e manter estudantes e as famílias satisfeitas (entendidos como clientela).

A lógica de mercado aplicada à educação nega a complexidade da vida social e cultural que atravessa os processos de ensino e aprendizagem, perpetuando um ciclo de desigualdades sociais que se desdobram em desigualdades educacionais. A ideia de responsabilização pelo sucesso ou fracasso individual decorrente das políticas neoliberais, acaba favorecendo metas de curto prazo e métricas limitadas (Ball, 2022).

Dessa forma, o trabalho pedagógico sob lógica da responsabilização individual, do produtivismo, da eficiência e eficácia dos resultados e do empreendedorismo, cria e intensifica a competição entre escolas, pois disso depende a possibilidade de receberem recompensas ou penalidades. Ou seja, algumas escolas e redes de ensino público ou privadas ocupam melhores posições nas avaliações, ganham maior visibilidade, atraem estudantes que alcançam melhores resultados, conseqüentemente recebem mais recursos do Estado e das empresas, enquanto que outras, geralmente aquelas que atendem populações de menor poder aquisitivo e que estão localizadas nas áreas mais vulneráveis do espaço urbano ou rural, são postas em situação de desvantagem,

tornam-se precarizadas, o que vincula a desigualdade social à desigualdade educacional.

Configura-se, assim, o governo das condutas individuais e coletiva em performances de um sujeito neoliberal como empreendedor de si mesmo, alguém que deve constantemente gerir sua própria vida e capacidades como se fosse, ele mesmo, uma empresa. Eis aí o padrão de produção subjetiva que passa a valer na lógica neoliberal e que coloca a educação como área estratégica de formação deste tipo de sujeito empreendedor de si mesmo.

Também, conforme analisado por Araújo e Leite (2020), a competição entre escolas reforça a lógica de mercado na formação dos indivíduos. As instituições de ensino, ao se tornarem empreendimentos que disputam clientes, passam a operar sob a égide da eficiência e da meritocracia, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de processos pedagógicos críticos e coletivos. Essa dinâmica, segundo as autoras, transforma a educação em um produto a ser consumido, incentivando a adaptação das escolas a modelos empresariais que valorizam a produtividade e a competitividade. Nesse cenário, os estudantes são subjetivados como empreendedores de si, indivíduos responsáveis por gerenciar seu próprio capital cultural, maximizando habilidades e desempenhos para se destacarem em um mercado futuro cada vez mais incerto e precarizado.

A formação desses sujeitos, destacam Araújo e Leite (2020), está intrinsecamente ligada à defesa do homeschooling como alternativa às escolas tradicionais, apresentada por grupos empresariais e think tanks neoliberais. Ao criticar a suposta ineficiência do sistema público, o discurso pró-ensino domiciliar reforça a ideia de que a educação deve ser uma escolha personalizada, orientada por interesses familiares e alinhada às demandas do mercado. Essa perspectiva, além de afetar os princípios da educação como política pública fundamentada na igualdade de direitos justiça social, transfere para as famílias a responsabilidade integral pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, naturalizando desigualdades. Assim, a competição entre instituições e a adesão ao homeschooling convergem para a criação de indivíduos que internalizam a auto exploração e a autogestão como valores naturais, consolidando um projeto político que substitui a solidariedade pela competição e a cidadania pelo empreendedorismo.

Ademais, a privatização da educação prioriza a eficiência e o lucro em detrimento de valores pedagógicos voltados à equidade e à justiça social. A ênfase em metas quantitativas pode comprometer abordagens pedagógicas de uma educação integral e plural, voltadas ao desenvolvimento crítico, criativo e interativo dos estudantes. Dessa forma, a educação passa a ser vista não como um direito fundamental ou uma prática de emancipação social, mas como um serviço a ser prestado de acordo com as demandas do mercado. Na busca por melhorar indicadores de desempenho, como resultados em testes padronizados, as escolas podem adotar práticas que não promovem o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes.

2.1.5 A perda da dimensão pública da educação como direito social mediante quebra dos princípios de equidade e justiça social

Como pontua Ball (2022), essas mudanças têm profundas implicações para o papel da educação na promoção da justiça social e da equidade, desafiando o princípio de que a educação deve ser um direito universal acessível a todos. A adesão dos Estados ao neoliberalismo provocou reformas profundas na educação, impactando diretamente na forma como as políticas educacionais são formuladas e instituídas. Escolas e universidades passaram a ser vistas como empresas que competem entre si por alunos, enquanto os pais e estudantes se transformam em consumidores que buscam a melhor oferta no mercado educacional.

Embora as reformas neoliberais carreguem a promessa de eficiência e qualidade, os resultados revelam uma série de problemas, especialmente no que diz respeito à perda da equidade e da justiça social como princípios básicos das políticas de acesso à educação. Frequentemente, as reformas induzidas pelo neoliberalismo aumentam a influência do setor privado nas políticas educacionais. A lógica de mercado leva a uma mudança fundamental no caráter público da educação, que, em vez de direito social universal, assume a função de serviço. A educação, segundo a perspectiva de modelos atuais de Administração Gerencial, torna-se uma mercadoria a ser adquirida e avaliada com base em critérios de eficiência e produtividade.

Além disso, o foco exacerbado nos resultados induz à cultura da responsabilização que, muitas vezes, força escolas e professores/as a se adaptarem ou serem seduzidos/as por metodologias de ensino e avaliação centradas no desempenho individual, deixando de lado abordagens mais apropriadas aos diferentes contextos em que os/as estudantes estão inseridos/as. Isso compromete a autonomia docente e transforma o ensino em um processo orientado para resultados imediatos, visando, principalmente, melhorar os índices de desempenho escolar, em detrimento do aprofundamento do conhecimento. Muitas vezes esses índices que parecem melhorar os resultados não refletem as reais condições vividas por docentes e discentes nas escolas e nas quais se dão os processos de ensino e aprendizagem diferenciados. Nesse sentido, as políticas neoliberais acabam por promover uma visão instrumental da educação, onde o principal objetivo passa a ser a preparação para o mercado de trabalho, moldada para atender às demandas econômicas imediatas, priorizando competências e habilidades técnicas e funcionais em detrimento de uma formação humanística mais ampla. Ball (2022) destaca essa abordagem utilitarista da educação, onde o sucesso do modelo educacional é medido apenas em termos econômicos, negligenciando princípios fundamentais, como a justiça social e a equidade, o que compromete a qualidade social da escolarização.

É o que assinala Silva (2019), ao apontar que a mercantilização da educação, no contexto das contrarreformas neoliberais, promove uma ruptura radical com a concepção da educação como direito social universal, transformando-a em um serviço regulado pela lógica do mercado. Ao enfraquecer o caráter público das políticas educacionais, o Estado neoliberal passa a transferir para a iniciativa privada e para as famílias a responsabilidade pelo acesso e qualidade do ensino, consolidando um modelo excludente que naturaliza as desigualdades.

Silva (2019) destaca que essa dinâmica está alinhada a um projeto político de desmonte dos sistemas de proteção social, no qual os direitos coletivos são substituídos por relações de consumo individualizadas. Nesse cenário, a educação deixa de ser um mecanismo de equalização de oportunidades e justiça social para se tornar um privilégio estratificado, no qual apenas os grupos com maior poder aquisitivo conseguem garantir recursos educacionais de qualidade.

A perda da dimensão pública, portanto, não apenas fragiliza o papel democratizante da escola, mas também reforça hierarquias sociais, aprofundando a marginalização de populações historicamente vulnerabilizadas.

A quebra dos princípios de equidade e justiça social na educação, conforme aponta Silva (2019), é um reflexo direto da regressão dos direitos sociais impulsionada pelo capitalismo contemporâneo. Ao priorizar critérios de eficiência econômica e competitividade, o Estado neoliberal abandona seu papel de garantidor de condições estruturais para uma educação inclusiva, permitindo que disparidades regionais, étnico-raciais e de classe se ampliem. Para a autora, a precarização do ensino público e a expansão de modelos privatistas, como vouchers educacionais e parcerias público-privadas, exemplificam como as contrarreformas convertem a educação em um instrumento de ajuste fiscal, negando seu potencial transformador. Essa lógica regressiva nega o princípio constitucional da equidade, ao tratar desigualmente os desiguais, e corrói a justiça social, pois substitui a garantia de direitos por uma pseudo autonomia que responsabiliza os indivíduos por problemas sistêmicos. Dessa forma, a erosão da educação pública não só reproduz as assimetrias do capitalismo, mas também inviabiliza a construção de uma sociedade pautada pela dignidade humana e pela redução das injustiças estruturais, reforçando valores meritocráticos.

2.1.6 Meritocracia e Exclusão Social

Ball (2022) aponta que o discurso da meritocracia tem sido utilizado pelo neoliberalismo como forma de legitimar as desigualdades no campo educacional. A meritocracia serve para justificar uma suposta igualdade de oportunidades, ignorando as barreiras estruturais e as diferenças socioeconômicas que impactam o desempenho dos/as estudantes. O indivíduo é responsabilizado pelo seu fracasso ou sucesso, enquanto se obscurece as desigualdades de origem e os privilégios que determinam as chances reais de ascensão social e de êxito escolar.

Para Ball (2022), a competição exacerbada resulta em uma fábrica de sucesso e fracasso, em que escolas, professores e estudantes são constantemente ranqueados e avaliados, incentivando uma responsabilização

individual pelo desempenho e relegando a um segundo plano a consideração das desigualdades sociais que afetam o acesso ao sucesso.

Assim, o conceito de meritocracia reforça uma lógica de competição e desempenho individual, que é central ao pensamento neoliberal. O modelo educacional atual valoriza o sucesso sob forma mensurável por meio de testes padronizados e rankings, o que visa promover uma cultura de avaliação constante, tais testes não demonstram exatamente o aprendizado as sim demonstram um treinamento para um tipo de aprendizado.

O discurso meritocrático colabora para a privatização da educação. Ao enfatizar o mérito individual e a responsabilidade pessoal, cria-se uma justificativa para o desinvestimento estatal e a ampliação da participação de empresas privadas na educação. Além disso, a retórica da meritocracia na educação contribui para a estigmatização dos alunos oriundos de famílias de baixa renda e de minorias étnicas.

A meritocracia desvia a atenção dos fatores estruturais que perpetuam a exclusão social, responsabilizando exclusivamente os próprios docentes, estudantes e escolas por seus êxitos ou fracassos. Tal discurso reforça as hierarquias sociais, porque favorece aqueles que têm acesso a mais recursos, como escolas de melhor qualidade, tutores e materiais educativos. Dessa forma, o ideal meritocrático, longe de promover igualdade, acaba propiciando que as desigualdades fiquem ainda mais demonstradas, ao atribuir o desempenho exclusivamente ao esforço individual, sem considerar as condições desiguais de onde partem (Ball, 2022).

Ball (2022) argumenta que a meritocracia, serve ainda para justificar as políticas de privatização e ampliar a entrada de empresas no setor educacional, as quais alimentam uma indústria educacional global, onde as grandes corporações passam a lucrar com a educação, vendendo desde materiais didáticos até sistemas de avaliação e plataformas digitais. Assim, no contexto dessa educação globalizada, as métricas de desempenho e os padrões de sucesso são definidos por grandes empresas, e não pelas necessidades locais dos estudantes e educadores ou mesmo da sociedade civil. Cria-se, portanto, um ciclo em que a meritocracia é medida e reforçada por índices e testes que beneficiam diretamente os interesses das corporações envolvidas no setor educacional, e não a educação e a sociedade.

Para Ball (2022), a meritocracia serve, na realidade, como um mito confortável, que traz a legitimação do neoliberalismo e sua agenda de competição, privatização e redução do papel do Estado enquanto agente político responsável pela garantia do direito universal à educação institucionalizada. O autor defende que a educação deve ser vista como um direito social e coletivo, e não como uma mercadoria. Em vez de fomentar a competição individual, Ball propõe uma reflexão sobre como a educação pode ser estruturada para promover equidade e justiça social, considerando as condições desiguais em que os/as estudantes iniciam suas trajetórias. Em suas conclusões, Ball sugere a necessidade de políticas educacionais que promovam a inclusão e que questionem o impacto das políticas meritocráticas no reforço das desigualdades.

Em resumo, o neoliberalismo visa introduzir princípios de mercado na educação, promovendo uma transformação nas políticas educacionais, redefinindo o papel das escolas e dos/as professores/as e colocando a eficiência econômica no centro das discussões. Essas mudanças refletem uma visão de mundo que prioriza o crescimento econômico em detrimento de objetivos educacionais mais amplos, como a justiça social e o desenvolvimento integral dos/as estudantes, ou como prevê a Constituição Federal, a equidade na educação.

Portanto, as consequências do neoliberalismo na educação são profundas e abrangentes. Elas afetam não apenas a estrutura e o financiamento das instituições educacionais, mas também o próprio sentido e propósito da educação. A lógica de mercado introduzida pelas políticas neoliberais pode gerar ganhos de eficiência em curto prazo, mas aprofunda desigualdades, reduz a autonomia pedagógica e desvia o foco da formação integral dos estudantes. A menos que sejam enfrentadas de maneira crítica, essas consequências podem levar a um futuro em que a educação esteja cada vez mais distante de seu caráter público como um direito universal, assegurado via políticas que promovam justiça social e equidade.

As políticas neoliberais são produzidas na e pela sociedade do controle, conforme discutida por Lemos e Reis Jr. (2017), na qual a meritocracia surge como um discurso que tenta naturalizar a exclusão social vinculando o sucesso individual a esforços pessoais e ignorando as estruturas desiguais. Essa autora e autor apontam que a lógica meritocrática, alinhada aos valores neoliberais,

transforma a subjetividade humana em dívida permanente, na qual os indivíduos são pressionados a se autogerenciar incessantemente para provar seu valor em um sistema que os responsabiliza integralmente por fracassos ou conquistas. Essa narrativa, ao celebrar a competitividade como virtude, dissimula as barreiras estruturais como acesso desigual a recursos educacionais, redes de apoio e condições materiais que impedem a mobilidade social de grupos marginalizados. Assim, a meritocracia não apenas justifica a exclusão daqueles que não alcançam padrões pré-estabelecidos, mas também produz subjetividades culpabilizadas, internalizando a ideia de que a pobreza ou a marginalização são frutos de incompetência pessoal, e não de um projeto político e econômico excludente.

A crítica de Lemos e Reis Júnior (2017) revela, ainda, como a meritocracia opera como mecanismo de controle social, reforçando hierarquias ao associar mérito a critérios padronizados, como desempenho em testes ou produtividade econômica. Esses critérios, longe de serem neutros, refletem interesses de grupos dominantes e perpetuam a exclusão de sujeitos cujas trajetórias não se alinham a modelos hegemônicos de sucesso. A formação de indivíduos em uma sociedade do controle implica a adesão a uma lógica que fragmenta a noção de direitos coletivos, substituindo-a por uma ética do empreendedorismo de si, na qual cada um deve investir em seu capital humano para sobreviver. Dessa forma, a meritocracia não só aprofunda desigualdades, como também neutraliza as demandas por justiça social. O resultado é a consolidação de um ciclo de perversidade, onde a exclusão é naturalizada como consequência justa de um sistema injusto que, na prática, inviabiliza a equidade.

Frente ao exposto, até aqui, cabe salientar que a análise das agendas neoliberais e seus efeitos no campo educacional, seja por meio da legislação, da gestão ou das práticas pedagógicas tem envolvido muitos/as pesquisadores/as em vários lugares do mundo. Contudo, a intenção aqui não é, e nem poderia ser, a de esgotar essa discussão, mas sim mostrar a sua relevância e pertinência. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresenta-se a revisão de literatura realizada para o mapeamento das produções encontradas na pesquisa que trazem importantes contribuições para o aprofundamento da análise do tema desta dissertação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura acerca da temática pesquisada foi realizada através de uma busca detalhada por dissertações e teses no Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “educação profissional” e “neoliberalismo”. Esta busca resultou em 174 trabalhos, sendo 134 dissertações e 31 teses. Dada a quantidade elevada de trabalhos encontrados, aplicou-se um refinamento específico relativo à Grande Área de Conhecimento “Ciências Humanas” e a Área de Conhecimento e de Avaliação da “Educação”, que são as áreas de enquadramento do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), no qual foi desenvolvida a pesquisa.

Após esse refinamento, obteve-se o resultado de 17 trabalhos, consistindo em 6 dissertações e 11 teses, desenvolvidas no período de 2013 a 2023. Esses trabalhos compuseram a amostra selecionado para o mapeamento das produções científicas pertinentes à temática de interesse. O mapeamento foi estruturado de acordo com três conjuntos de indicadores descritivos: 1. Elementos de Identificação: incluindo título, autor/a e ano do trabalho; Instituição de Educação Superior (IEs) e Programa de Pós-Graduação (PPG) onde as dissertações e teses foram elaboradas e publicadas; além das palavras-chave, o que permitiu uma visão geral sobre a origem e o foco temático dos trabalhos; 2. Elementos Metodológicos: incluindo os problemas de pesquisa e objetivos e as metodologias utilizadas, de modo a observar e comparar os percursos investigativos utilizados nas pesquisas; 3. Elementos de Análise: considerando a linha teórico-epistemológica sob a qual se deu a produção do conhecimento, os resultados obtidos e as contribuições específicas que esses trabalhos trouxeram para o estudo da educação profissional (EP) e do neoliberalismo, conceitos centrais da pesquisa proposta nesta pesquisa.

Para facilitar a visualização e compreensão do mapeamento, são apresentados quadros que sistematizam a amostra alcançada de acordo com os três conjuntos de indicadores mencionados. Esses quadros são seguidos de comentários que destacam pontos comuns e especificidades percebidas através da transversalização dos elementos elencados.

Quadro 1 - Elementos de identificação dos trabalhos selecionados no repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Título	Autor/a	T/D*	IEs/Programa	Ano	Palavras-Chave
1	Políticas Públicas Educacionais e o PROEJA-FIC: intersecção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	Edna Alves Pereira Medeiros	T	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - PPGE	2013	Políticas Públicas Educação de Jovens e Adultos Educação Profissionalizante Neoliberalismo
2	A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio-Grandense (1990-2013)	Edelbert Krüger	T	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - PPGE	2013	Educação Profissional Lei 11.892/2008 Público-Privado Agências Multilaterais Ideologia Neoliberal Fundações Estatais de Direito Privado
3	Políticas de Educação Profissional nos Cursos Técnico em Contabilidade: Impactos e Desafios no Período entre 1997 e 2004 – Lages-SC	Aldo Roberto Pereira	D	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) - PPGE	2015	Descentralização Educação Profissional Curso Técnico em Contabilidade Neoliberalismo
4	Trajetória de Trabalho e Estudos de Jovens Aprendizizes	Luciana Pereira da Silva	D	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - PPG em Ciências Sociais	2015	Educação Trabalho Qualificação Profissional Neoliberalismo Lei de Aprendizagem
5	<i>No Profit Left Behind</i> : Os efeitos da Economia Política Global sobre a Educação Básica Pública	Remo Moreira Brito Bastos	T	Universidade Federal do Ceará (UFC) - PPGE	2017	Economia política da educação capitalismo monopolista financeiro educação neoliberal
6	A Produtividade dos Sujeitos com Deficiência na Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Inclusão	Priscila Turchiello	T	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - PPGE	2017	Educação Profissional e Tecnológica Inclusão Pessoas com Deficiência Produtividade Governamentalidade

						neoliberal.
7	Pedagogia das Competências e Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: Formando para o mercado	Damares de Oliveira Moreira	D	Universidade Federal do Ceará (UFC) – PPGE	2017	Pedagogia das Competências Educação Profissional Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará
8	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: A Educação Profissional como Tecnologia de Governo	Rodrigo Klassen Ferreira	D	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) - PPG em Ensino	2017	Institutos Federais Educação Profissional Currículo Governamentalidade neoliberal
9	Políticas de Educação Profissional no Contexto Neoliberal: Implicações para a formação e prática dos professores do PROEJA	Ferdinand o Santos de Melo	T	Universidade Federal de Sergipe (UFS) PPGE	2018	Reforma do Estado Educação Profissional Formação de Professores Práticas Pedagógicas PROEJA.
10	O Papel Político do Trabalho Docente e a Justiça Social no Instituto Federal Farroupilha em Tempos de Educação Neoliberal	Juliana Mezomo Cantarelli	T	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) - PPGE	2020	Papel político Trabalho docente Justiça social Justiça curricular Neoliberalismo Instituto Federal Farroupilha Educação Profissional
11	Governamentalidade e Educação: Discursos e Vivências nos Processos de Subjetivação de Jovens em uma Escola Estadual de Educação Profissional Cearense, a partir do modelo escola-empresa	Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos	T	Universidade Federal do Ceará (UFC) – PPG em Psicologia	2020	Subjetividade Educação Profissional Governamentalidade Neoliberal
12	A Educação Profissional na Governamentalidade e Contemporânea: Educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil	José Aparecida de Freitas	T	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) PPGE	2021	Educação Profissional Trabalho Governamentalidade biopolítica Neoliberalismo no Brasil Produção de Precariedades

13	Gestão Democrática e a Reforma Gerencial: Análise Documental na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ	Maria de Fatima Rodrigues Torres Oliveira Mello	D	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - PPGE	2022	Gestão Democrática Gerencialismo Neoliberalismo Educação Profissional
14	As Políticas Públicas de Educação Profissional como Instrumento de Ajuste do Estado ao Neoliberalismo	Felipe Lustosa Brígido	T	Universidade Estadual do Ceará (UEC) – PPG em Políticas Públicas	2022	Políticas Públicas Educação Profissional Neoliberalismo Mundo do Trabalho
15	A Relação entre Competências Socioemocionais e Política Educacional Neoliberal em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do Ceará	Antonia Lidiane Almeida de Lima	D	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) PPG Mestrado Profissional em Sociologia	2023	Educação escolar Ensino Médio Neoliberalismo Competências Socioemocionais
16	A Atuação do Enfermeiro Docente sob a Ótica da Inclusão: Um Olhar a partir de Foucault	Bruna do Nascimento Magalhães	D	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – PPG Educação Tecnológica	2023	In/exclusão de Pessoa com Deficiência Educação Profissional e Tecnológica Técnico em Enfermagem Biopolítica Governamentalidade neoliberal
17	Análise Nacional do Ciclo da Política de Educação, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais – IFs: A carência epistêmica e a produção do <i>Homo Enterprise</i> no contexto da prática e na atuação política	Sidinei Cruz Sobrinho	T	Universidade de Passo Fundo (UPF) - PPGE	2023	Educação Profissional e Tecnológica Institutos Federais Ciclo de Políticas neoliberalismo <i>Homo Enterprise</i>

*Teses (T) Dissertações (D)

Fonte: Autor (2024)

No que diz respeito aos elementos de identificação, observa-se que os 17 trabalhos encontrados abarcam a Grande Área de Conhecimento das Ciências Humanas, 12 foram desenvolvidos em PPG de IEs públicas federais,

englobando cinco universidades (UFU, UFPEI, UNIFESP, UFC, UFSM, UFS), um Instituto Federal (CEFET-MG) e duas universidades estaduais (UERJ e EEC da UFG).

As IEs privadas totalizaram 5 trabalhos (UNIPLAC, ULBRA, UNISC, UPF, UVA). Quanto aos PPG, preponderam os cursos de Mestrado e Doutorado na área da Educação (11 trabalhos), havendo também 1 trabalho vinculado ao Doutorado em Ensino e, os demais, são 1 de Doutorado em Políticas Públicas, 1 de Doutorado em Psicologia, 1 Doutorado em Ciências Sociais, 1 Mestrado Profissional na área de Sociologia e 1 de Mestrado profissional na área da Educação Tecnológica.

Alguns aspectos considerados relevantes no conjunto dos trabalhos que constituem a amostra analisada são:

a) Em relação aos temas pesquisados e indicados nos títulos, observa-se que, no conjunto das pesquisas, prepondera a abrangência de análises da EP no contexto das instituições públicas de Educação Básica nos Institutos Federais (IF) que ofertam a EP integrada ao Ensino Médio e à Educação Superior (Krüger, 2013; Pereira, 2015; Bastos, 2017; Moreira, 2017; Ferreira, 2017; Cantarelli, 2020; Vasconcelos, 2020; Mello, 2020; Lima, 2023; Magalhães, 2023; Sobrinho, 2023);

b) Dois trabalhos (Medeiros, 2013; Melo, 2018) abrangem a modalidade da educação profissional ofertada nas instituições de ensino integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do PROEJA, programa voltado à oferta da EP na EJA;

c) Dois trabalhos (Turchiello, 2017; Magalhães, 2023) relacionam a EP à Inclusão de modo diferente: o primeiro com foco nos sujeitos com deficiência (PcD), em relação à produtividade laboral; o segundo com foco na formação e atuação do Técnico de Enfermagem no que tange ao atendimento da PcD.

A amostra também revela algumas especificidades em relação ao escopo das temáticas pesquisadas. Destaca-se o trabalho de Silva (2015), que se insere no contexto do Programa Jovem Aprendiz, o qual oferece capacitação e orientação para pessoas de 14 a 24 anos de idade com vistas à inserção no mercado de trabalho, sendo uma ação de parceria público-privada entre escolas públicas, empresas e associações ligadas ao setor produtivo, como o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional da Indústria (SENAI).

Vasconcelos (2020) também aborda a EP relacionada à parceria público-privada, ao desenvolver sua pesquisa no âmbito do Programa Escola-Empresa, o que evidencia o estreitamento das relações entre educação e mercado e o forte alinhamento ao neoliberalismo, problemática enfocada em todos os trabalhos analisados.

Em relação às palavras-chave, indicadores dos conceitos trabalhados nas produções das teses e dissertações que compõem a amostra analisada, confirma-se a interrelação entre a EP e o neoliberalismo nas pesquisas feitas, o que reforça a relevância do projeto aqui proposto. Importa destacar algumas palavras que se mostram recorrentes no conjunto da amostra e cujos conceitos serão incluídos e abordados e discutidas enquanto categorias teóricas que embasam este projeto: educação profissional, neoliberalismo, governamentalidade, pedagogia das competências, trabalho e justiça social. No quadro seguinte, apresenta-se a sistematização dos Elementos Metodológicos encontrados na amostra.

Quadro 2 - Elementos metodológicos empregados nas pesquisas das Dissertações e Teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Problemas/Objetivos das Pesquisas	Metodologias
1	Como as políticas públicas para educação, especificamente o PROEJA-FIC, tratam a interseção entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, e como essas políticas se alinham com práticas neoliberais.	Abordagem bibliográfica e documental, examinando as políticas públicas e a legislação relacionada ao PROEJA-FIC, assim como outros documentos governamentais.
2	Analisar as consequências e efeitos da transformação das instituições de ensino técnico e tecnológico brasileiras em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfocando o caso do IFSul, e investigar a influência das agências multilaterais e da ideologia neoliberal nestas mudanças.	Pesquisa bibliográfica e documental, análise de obras clássicas da História da Educação Brasileira com foco na Educação Profissional e Ensino Técnico, além de legislação, periódicos, anais de congressos e imprensa.
3	Investigação dos impactos e desafios da educação profissional em Contabilidade	Pesquisa qualitativa, incluindo análise documental e teórica com base em

	durante o período de descentralização educacional promovida pelo neoliberalismo.	documentos legais e programas governamentais, além de entrevistas com professores e profissionais de Contabilidade.
4	A pesquisa explora as interações entre a educação e o trabalho no contexto da Lei de Aprendizagem, focando nas trajetórias dos jovens aprendizes e como suas experiências de trabalho e educação afetam suas perspectivas de continuidade dos estudos e ascensão social.	Utiliza uma abordagem quantitativa com aplicação de 83 questionários a jovens aprendizes de 18 a 23 anos em São Paulo, complementada por análise documental.
5	A pesquisa explora a captura da educação básica pública pelas estruturas de poder econômico-político globais e suas implicações.	Pesquisa bibliográfica e documental, na análise do contexto econômico global e educacional.
6	A tese investiga como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos dentro de uma racionalidade neoliberal inclusiva, especialmente em relação às pessoas com deficiência (PcD).	Análise de documentos políticos, materiais de programas de governo e produções acadêmicas sobre educação profissional e tecnológica e inclusão.
7	Como a pedagogia das competências se articula às escolas estaduais de educação profissional no Ceará, e quais são as implicações dessa articulação no discurso e na proposta curricular dessas escolas.	Estudo de caso qualitativo, com abordagem bibliográfica, documental e de campo.
8	Demonstrar o funcionamento da educação profissional nos Institutos Federais como uma estratégia de governo, analisando documentos que orientam a implementação deste modelo de educação.	Análise de cinco documentos orientadores da educação profissional, incluindo propostas de políticas públicas e diretrizes curriculares, com enfoque em conceitos de governamentalidade neoliberal, empresários de si, sociedade da aprendizagem, entre outros.
9	Investigar como a reforma do Estado no Brasil, sob a ótica do neoliberalismo, afeta as políticas de educação profissional, especialmente no que tange à formação e às práticas pedagógicas	Pesquisa qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise de documentos, incluindo relatórios e acervos documentais do período de 2010 a 2016.

	dos professores do PROEJA.	
10	Como o trabalho docente em uma perspectiva política, interage com questões de justiça social dentro do context educacional neoliberal no Instituto Federal Farroupilha.	Pesquisa qualitativa, incluindo estudo de caso, análise documental, e entrevistas compreensivas com professores, análise de livro didático.
11	Como a governamentalidade neoliberal influencia os processos de subjetivação dos jovens em uma escola estadual de educação profissional no Ceará, considerando a dinâmica escola-empresa.	Combinação de métodos arqueogenealógicos e cartográficos para examinar discursos e práticas dentro da escola profissional, incluindo análise de políticas públicas educacionais e entrevistas com participantes da comunidade escolar.
12	Como a educação profissional, enquadrada pelas políticas neoliberais, contribui para a manutenção de uma estrutura educacional dual e para a produção de precariedade laboral no Brasil contemporâneo.	Análise documental e teórica usando a governamentalidade biopolítica de Michel Foucault como lente analítica. Documentos analisados incluem legislações, programas governamentais, e debates educacionais desde a Constituição de 1988 até políticas recentes como “Future-se” e “Novos Caminhos”.
13	Análise documental e teórica usando a governamentalidade biopolítica de Michel Foucault como lente analítica. Documentos analisados incluem legislações, programas governamentais, e debates educacionais desde a Constituição de 1988 até políticas recentes como “Future-se” e “Novos Caminhos”.	Análise de documentos que orientam a organização da Rede Faetec, leis e outros textos da Subcomissão de Educação na Assembleia Nacional Constituinte, buscando identificar os reflexos das políticas econômicas implementadas pelos governos no processo educacional.
14	A pesquisa aborda como as políticas públicas de educação profissional têm sido utilizadas como instrumento de ajuste do Estado brasileiro ao modelo neoliberal de desenvolvimento.	Análise documental de relatórios e atas, e pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com 16 participantes, incluindo representantes políticos, líderes empresariais, burocratas e diretores de escolas da rede pública estadual.
15	Explora a interação entre competências socioemocionais e a política educacional	Qualitativa, envolvendo análise de documentos, observação e entrevistas

	neoliberal, investigando o impacto e a intencionalidade de políticas privadas na gestão pública educacional.	semiestruturadas com diretor, professores e coordenadores.
16	Explora a atuação do enfermeiro docente diante dos processos inclusivos em cursos técnicos de enfermagem, frente ao aumento do ingresso de pessoas com deficiência (PcD).	Utilização do método arqueogenealógico de Foucault, análise do discurso, e coleta de dados através de questionários aplicados a enfermeiros-docentes.
17	Analisa, as principais características do contexto da prática e da atuação política, bem como os principais efeitos, rumos e estratégias da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais.	Abordagem quase-qualitativa do ciclo de políticas, utilizando métodos de análise bibliográfica, documental, hermenêutica jurídico-filosófica, tabulação de dados quantitativos e organização de categorias qualitativas.

Fonte: Autor (2024)

Em relação aos elementos metodológicos, a amostra aponta alguns aspectos comuns:

a) Foco no impacto das políticas neoliberais: a maioria dos estudos se concentra em explorar como as políticas neoliberais influenciam a educação profissional, seja por meio da legislação, da gestão ou das práticas pedagógicas;

b) Interseção de educação com outras áreas: vários trabalhos investigam como a educação profissional intersecta com outras dimensões sociais e econômicas, como trabalho, inclusão de pessoas com deficiência e gestão democrática;

c) Predominância de pesquisa qualitativa: a maioria dos estudos utiliza metodologias qualitativas, incluindo análise documental e entrevistas, o que é típico em pesquisas que tentam entender a complexidade das políticas e suas nuances;

d) Análise documental: quase todos os estudos se baseiam em análise documental, seja de políticas públicas, legislação ou outros materiais escritos, refletindo uma necessidade de entender as políticas à luz de documentos oficiais.

Por outro lado, observa-se alguns pontos distintos no conjunto da amostra:

a) Contextos específicos: alguns estudos são focados em casos específicos ou instituições particulares (como o IFSul ou a FAETEC), enquanto outros abordam a questão em um contexto mais amplo ou teórico;

b) Variedade de sujeitos: os trabalhos variam significativamente no que diz respeito aos sujeitos das pesquisas, de jovens aprendizes a pessoas com deficiência, mostrando a diversidade de impactos que as políticas neoliberais podem ter em diferentes segmentos.

No quadro são apresentados as sistematizações referentes aos Elementos de Análise considerados nesta revisão de literatura.

Quadro 3 - Elementos de análise (conteúdo/discussão) empregados nas pesquisas das Dissertações e Teses selecionadas no repositório da CAPES (2003-2023)

Nº	Perspectivas Teórico-Epistemológicas	Argumentos/Resultados/Contribuições
1	Materialismo Histórico-Dialético	A pesquisa destaca que o PROEJA-FIC, enquanto política pública, é insuficiente para provocar mudanças significativas na estrutura social e educacional. Sugere que reformas mais profundas são necessárias para que a EJA possa realmente contribuir para uma maior equidade social e econômica.
2	Histórico-Crítica	A tese mostra que, apesar da expansão quantitativa, a transformação das instituições de ensino técnico e tecnológico nos IF induzida pela legislação neoliberal contribuiu para a privatização e a comercialização da educação, afastando-se dos seus objetivos educacionais e sociais originais.
3	Histórico-Crítica	A pesquisa apontou que a descentralização influenciada pelo neoliberalismo comprometeu a formação profissional em Contabilidade, causando impactos negativos tanto no mercado de trabalho para os técnicos quanto na sociedade de Lages-SC.
4	Crítico-Reprodutivista	Os resultados mostram que os jovens aprendizes têm uma inserção precoce no mercado de trabalho devido às necessidades familiares e que as experiências de trabalho frequentemente não contribuem significativamente para a ascensão social ou a continuidade educacional, sugerindo uma reflexão sobre as políticas de aprendizagem e seu impacto real na vida dos jovens.
5	Materialismo Histórico-Dialético	Mostra que a educação pública foi capturada por interesses econômicos globais, afetando negativamente a qualidade e equidade educacional.
6	Teorias de Foucault	A tese conclui que a articulação entre EP e inclusão contribui para a produtividade dos sujeitos com deficiência, preparando-os para competir no mercado de trabalho dentro do quadro neoliberal, desenvolvendo as condições de concorrência e competição necessárias para sua inserção no trabalho e manutenção econômica.
7	Materialismo	A pesquisa mostrou que a pedagogia das competências nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará perpetua

	Histórico-Dialético	um modelo educacional que prioriza as demandas do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora dos estudantes, contribuindo para manter o dualismo educacional e a desigualdade social.
8	Teorias de Foucault e da Pedagogia Crítica	Argumenta que os IF promovem a formação de sujeitos com competências para a inovação e o empreendedorismo, alinhados à lógica do trabalho imaterial e a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida.
9	Materialismo Histórico-Dialético	Revela que as políticas neoliberais têm limitado a capacidade dos professores de responder efetivamente às necessidades dos estudantes do PROEJA, indicando as contradições inerentes às reformas neoliberais na educação.
10	Pedagogia Crítica	Revela a complexidade do papel político dos docentes em promover a justiça social e curricular.
11	Teorias de Foucault	A pesquisa revela que o modelo escola-empresa contribui para a formação de uma subjetividade alinhada às necessidades do mercado neoliberal, reforçando conceitos como competitividade e empreendedorismo entre os jovens, o que pode limitar a visão crítica e a autonomia dos estudantes em relação à sua própria educação e desenvolvimento profissional.
12	Teorias de Foucault	Conclui que a educação profissional no Brasil contemporâneo, funciona como um dispositivo biopolítico alinhado ao neoliberalismo, pois reforça a estrutura dual educacional e a precariedade laboral. A tese sugere a necessidade de a educação profissional considerar as transformações rápidas do mundo moderno e posicionar-se como promotora de uma formação geral, científica e tecnológica desde a educação básica.
13	Materialismo Histórico-Dialético	Apresenta uma crítica ao modelo gerencial que pode comprometer princípios de gestão democrática no contexto educacional, especialmente na formação técnica e profissional.
14	Teorias de Foucault	Os resultados indicam que as políticas públicas de educação profissional funcionam de modo eficaz para integrar os indivíduos ao mercado de trabalho, não necessariamente promovendo a educação para a cidadania, mantendo uma educação dual que separa a formação profissionalizante da formação geral, e contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas.
15	Pedagogia Crítica	O estudo conclui que a educação baseada em competências socioemocionais na escola investigada promove a conformidade com as estruturas neoliberais e não necessariamente contribui para uma formação crítica ou holística dos estudantes. Sugere-se uma reflexão sobre o verdadeiro benefício dessas práticas para o desenvolvimento integral dos jovens.
16	Teorias de Foucault	A pesquisa revela a complexidade da inclusão de PcD nos cursos Técnicos de Enfermagem e sugere pequenas ações de resistência que podem contribuir para uma inclusão mais efetiva, visualizando a educação profissional técnica como uma possibilidade para uma inclusão real.
17	Teoria Crítica e Neomarxista	A pesquisa destaca a crescente alienação entre as políticas propostas e suas implementações práticas, levando a uma falta de eficácia em alcançar os objetivos educacionais originais e fortalecendo uma perspectiva de educação como mercadoria em vez de um direito social.

Fonte: Autor (2024)

Conforme se observa no quadro acima, a perspectiva teórico-epistemológica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) é adotada em 5 trabalhos. Esta perspectiva vincula-se à corrente teórica do Marxismo e possui um cunho político-ideológico como princípio que fundamenta a elaboração de análises das contradições implicadas nos sistemas macrossociais, a partir de categorias universalizantes, como: capital, burguesia, proletariado, luta de classes, exploração do trabalho, entre outros. Marx defende uma concepção Materialista Histórica Dialética, organizada a partir das “relações de produção”, fazendo a crítica à economia política gerada pelo sistema capitalista e identificando-se com a luta de classes a ser promovida pelo “proletariado revolucionário” (Bottomore, 1988, p. 386).

Sob análise sociológica, o paradigma marxista se centra na ideia de conflito provocado por processos dissociativos da sociedade capitalista marcada pela concentração da riqueza, defesa da propriedade privada dos bens de produção e da riqueza, exploração do trabalho e desigualdade social. É importante ressaltar que a educação politécnica, resultante da combinação do trabalho intelectual com o manual, constituiu um dos princípios do Marxismo e da educação socialista. O MHD se centra na análise das relações de produção e das dinâmicas das lutas de classe, como forças motrizes na transformação social. Ao aplicar essa perspectiva à educação profissional, esses estudos investigam como as políticas educacionais refletem e reproduzem as relações de poder e as desigualdades de classe existentes na sociedade capitalista. A preocupação central é entender a educação profissional em relação às dinâmicas de poder, analisando como as políticas educacionais podem perpetuar ou desafiar essas estruturas.

O Pensamento Neomarxista tem sido articulado à Teoria da Reprodução Social, segundo a qual o poder material está associado ao poder simbólico. Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), ambos franceses, publicaram a obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, na França em 1970 e no Brasil em 1975, uma referência fundamental que mobiliza a pesquisa sociológica e, na área da Educação, permite a articulação à outras linhas teórico-

epistemológicas: a Epistemologia Histórico-Crítica, a Pedagogia Crítico-Reprodutivista e a Teoria e/ou Pedagogia Crítica.

Na amostra trazida, pesquisas que seguem a perspectiva do MHD e as correntes teóricas neomarxistas, assim como as epistemologias e pedagogias delas decorrentes, são indicadas em 11 trabalhos desta revisão, o que denota um forte alinhamento teórico-epistemológico à estas perspectivas na produção do pensamento científico crítico no campo da Educação e nas análises de políticas educacionais que, particularmente, abordam a EPT.

São pesquisas fundamentadas nas vertentes marxistas e pós-marxistas em que a crítica ao neoliberalismo é feita a partir do entendimento de que as políticas educacionais promovidas pelos Estados nacionais visam atender os interesses de segmentos que detêm o controle do mercado: empresários, corporações, bancos, organismos bilaterais, agências multinacionais, de modo a favorecer as demandas do mercado capitalista que, em relação à EP, referem-se às competências e habilidades a serem promovidas na formação profissional, técnica e tecnológica voltadas à produtividade, eficiência e eficácia, competitividade e empreendedorismo. Como esclarece Voss (2022):

[...] os estudos em que os conceitos do marxismo são atualizados em defesa das lutas sociais contra hegemônicas efetuadas por dentro dos aparelhos do Estado, dos partidos e dos sindicatos recorrem, principalmente, às teorias de Gramsci e as teses de Apple. Nessa linha, a construção de análises sobre o neoconservadorismo também associa a ideia de ascensão política da direita que alia o Estado aos interesses de setores neoliberais e neoconservadores [...] (Voss, 2022, p. 13).

Em contrapartida, a perspectiva teórico-epistemológica fundamentada em conceitos do filósofo Michel Foucault (1926-1984) tem sido identificada como Pós-Estruturalista, uma vez que, as teses foucaultianas problematizam as metanarrativas produzidas pelo pensamento científico moderno universalista. Logo:

“[...] a concepção da história coloca-se de outra forma, mediante a produção de uma história da verdade. O marxismo encarado como ciência – ideia rejeitada por Foucault – provoca efeitos coercitivos em relação à determinada verdade. E só pode existir em razão de uma filosofia do Estado moderno, da criação dos partidos e das dinâmicas de poder que interligam as políticas ao economicismo” (Voss, 2024, p. 12-13).

A perspectiva foucaultiana aparece em 6 trabalhos da amostra apresentada nesta revisão, estudos que fazem uso dos conceitos governamentalidade e biopolítica. Assim como argumenta Foucault (2008b), a governamentalidade se refere às técnicas e estratégias utilizadas pelo Estado para governar as populações, enfatizando o poder disciplinar e a biopolítica, que envolve a gestão da vida e da saúde das populações. No contexto da educação profissional, a governamentalidade neoliberal promove a formação de sujeitos que atendam às demandas do mercado, enfatizando competências como empreendedorismo, eficiência e competitividade.

Os estudos alinhados à perspectiva foucaultiana têm em comum o entendimento da EPT na formação de sujeitos que se alinham às demandas que os agentes do mercado exigem. As políticas educacionais neoliberais frequentemente enfatizam a necessidade de preparar os estudantes para um mercado de trabalho globalizado, onde habilidades e competências técnicas e a capacidade de adaptação são valorizadas e atuam na regulação do trabalho docente e na formação dos estudantes, moldando suas subjetividades para que se tornem trabalhadores produtivos e competitivos.

Além disso, as políticas educacionais voltadas às demandas da agenda neoliberal reforçam a lógica da meritocracia, onde o sucesso individual é visto como resultado do esforço pessoal, ignorando as desigualdades estruturais que podem afetar o desempenho acadêmico e profissional. A ênfase na performance e na responsabilização individual desloca a atenção das questões sociais e econômicas mais amplas que influenciam o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Portanto, a governamentalidade neoliberal não só guia as práticas educacionais, mas também as percepções de professores e estudantes, empenhados em obter sucesso, tornam-se empreendedores de si, reproduzindo uma visão empresarial da educação e da vida profissional.

A diversidade de teorias utilizadas para analisar a educação profissional é notável. Cada escolha teórica guia o enfoque das pesquisas, o tipo de abordagem usada na formulação dos objetivos, as escolhas metodológicas, a interpretação dos dados e as diferentes análises. A complexidade das questões envolvidas é sublinhada pela diversidade de procedimentos de produção de dados utilizados. Enquanto alguns trabalhos adotam uma abordagem qualitativa,

explorando os textos legais, documentos, discursos, narrativas e experiências de alunos e professores, outros utilizam métodos quantitativos para analisar dados estatísticos sobre desempenho e acesso à educação.

Cada uma dessas abordagens oferece um prisma único através do qual a EP é examinada, revelando diferentes aspectos das políticas educacionais contemporâneas, levando em conta a complexidade dos problemas postos com a expansão do neoliberalismo em toda conjuntura global e nas diversas formas de expressão das relações humanas, sociais, políticas e culturais do nosso tempo. Essa pluralidade enriquece as leituras de mundo e amplia as percepções, tornando mais consistente as pesquisas, o que é fundamental para o avanço científico em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Educação.

Em suma, a revisão de literatura revela o engajamento das pesquisas no enfrentamento às políticas neoliberais, mercantilistas e privatizantes. Diante de tamanha complexidade, uma compreensão dos desdobramentos do neoliberalismo no campo educacional brasileiro se faz necessária. Na seção seguinte, são trazidos os estudos feitos sobre os principais dispositivos legais de institucionalização das reformas na EPT articulada ao Ensino Médio , a LDBEN e os PNE , cuja análise da política como texto indicam o alinhamento às agendas das políticas educacionais neoliberais.

4 NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Conforme afirmado na introdução, durante o período de 1964 a 1982, em nosso país, vigorou o projeto desenvolvimentista dos governos militares, atrelado aos acordos internacionais com o capital externo. Foi assim, no bojo das políticas educacionais encampadas na Ditadura Militar, que a oferta do ensino técnico e profissionalizante ganhou força. Tais políticas aprofundaram o distanciamento existente, desde as décadas de 1930 e 1940, na escolarização de nível médio, em termos de formação secundária centrada no chamado ensino propedêutico, destinado ao ingresso no ensino superior, e o ensino profissionalizante voltado à formação técnica. O primeiro fora, historicamente, destinado às elites brasileiras, enquanto, o segundo procurava absorver os filhos da classe trabalhadora, com vistas a suprir a demanda de mão de obra apta a atuar nos projetos de crescimento da industrialização e nas obras arquitetônicas dos governos militares. Foi o auge da ampliação da rede de Escolas Técnicas e Colégios Técnicos Federais de nível médio e dos Cursos de Engenharia de nível superior, no Brasil. Essa política de expansão da formação profissionalizante de caráter técnico, aos moldes do capital humano norte-americano, vinculava-se ao projeto desenvolvimentista dos militares, altamente exploratório, pela imposição do arrocho salarial e da repressão política aos movimentos sociais.

Foram tempos de exploração acirrada dos/as trabalhadores/as, associada à concentração de renda e ao endividamento externo em nome do milagre econômico. Como assinala Frigotto (2018):

O golpe civil-militar interrompeu um processo social e educacional que buscava reformas de base e um desenvolvimento que rompesse com o vínculo subalterno aos centros hegemônicos do capital e permitisse uma ampla participação popular, não só na produção, mas na democratização dos bens produzidos e ampliação dos direitos sociais (Frigotto, 2018, p. 19).

Mesmo assim, o projeto desenvolvimentista ganhou a adesão de grande parte da população, principalmente da classe média, que viu crescer seu poder aquisitivo e capacidade de consumo. Em contrapartida, cresceram as mobilizações sociais contra o regime que cerceava direitos individuais e coletivos.

Nesse período, a primeira LDBEN, Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi substituída pela Lei no 5.694, de 11 de agosto de 1971, imposta pelo governo militar, que instituiu: “a profissionalização compulsória, de cunho tecnicista e fragmentário, e de formação de mão de obra no primeiro e segundo graus de ensino, o que consubstanciava o que hoje denominamos de educação básica” (Frigotto, 2018, p. 20).

Depois de longos anos de repressão, o regime político dos governos militares começou a dar sinais de esgotamento, o prometido “milagre econômico” passou a revelar o acirramento das desigualdades e a população intensificou as manifestações nas ruas pelo fim da Ditadura Militar, o que desembocou, dentre outras ações políticas, na Campanha Diretas Já (1984). Porém, a eleição para presidente da república pós-ditadura no Brasil (1985) ocorreu sem a participação popular, resultando na vitória de Tancredo Neves que não tomou posse, pois veio a falecer e foi substituído pelo vice José Sarney, fortemente ligado ao regime militar. O sentimento de frustração da sociedade civil brasileira foi grande, mas não impediu que os movimentos sociais e os partidos políticos de esquerda intensificassem suas lutas e resistências às políticas neoliberais que iniciavam seu ingresso no país:

A década de 1980 vive um dos momentos de grande mobilização em defesa da educação pública, afirmando as teses da universalidade, gratuidade, laicidade e da escola unitária e politécnica. O Fórum em Defesa da Escola Pública manteve, articuladas e reunidas em Brasília, mais de três dezenas de organizações científicas, sindicais e de movimentos sociais durante todo o processo constituinte. Todavia, as forças conservadoras, uma vez mais, pelos mecanismos dos decretos, das medidas provisórias e dos artifícios jurídicos, transformaram-na numa letra morta. Era preciso, já no ano seguinte, adaptar a Constituição ao denominado “mundo globalizado” ou à nova (des)ordem mundial (Frigotto, 2018, p.48).

Os movimentos estudantis, docentes, de trabalhadores das fábricas, das populações do campo, dos povos originários, das organizações feministas, entre outros, forjaram o fim do regime militar, o retorno das eleições diretas e a ampliação dos direitos sociais via processo de discussão e elaboração da CF de 1988, a qual foi promulgada em 05 de outubro de 1988, um marco histórico de avanço das políticas educacionais voltadas às demandas dos movimentos sociais. A CF trouxe em seu texto a institucionalização da garantia dos direitos individuais e coletivos, como: saúde, educação, trabalho, cultura. A

institucionalização destas políticas democráticas, desde então, demanda do Estado Brasileiro a garantia dos direitos sociais que constituem, em última instância, a possibilidade de conquista da cidadania plena e de promoção da vida digna.

Assim, a CF de 1988 (Brasil, 1998) prevê, no artigo 205, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Conforme o artigo 214 da CF, cabe ao Estado a definição de uma legislação educacional específica para cumprimento do direito à educação, de maneira que a oferta e manutenção do sistema público de educação ocorra através do acesso à escolarização, ou seja, que nenhuma criança, jovem ou adulto deixe de frequentar a escola, e tenha garantidas as condições necessárias para promoção nas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamenta e Ensino Médio), assim como, nas suas modalidades específicas (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação do Campo, entre outras previstas na legislação educacional brasileira).

Finalmente, em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para presidente da república pós-ditadura, em uma disputa acirrada que envolveu diversos partidos e coligações, tendo culminado com o segundo turno entre Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), tendo este último logrado vitória. Foi, então, a partir do governo de Collor (1990-1992) que o Estado Brasileiro iniciou a escalada neoliberal mediante adesão às agendas políticas de desenvolvimento capitalista do cenário global. O debate político e econômico foi substituído pelo discurso técnico-gerencial da descentralização, da flexibilização e da privatização. No entanto, Collor de Melo mostrou-se incapaz de dar conta da agenda de reformas voltadas ao ajuste das políticas nacionais ao modelo neoliberal global. Acabou sendo afastado da presidência e substituído pelo vice José Sarney (1992-1994), seguido de Fernando Henrique Cardoso (FHC) eleito em 1994, e que governou o país até 1998. Estes sim, Sarney e FHC, foram “competentes” na criação de políticas ajustadas ao neoliberalismo global, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington ou

a cartilha do ajuste dos países dependentes aos objetivos do capitalismo mundial hegemônico (Frigotto, 2018).

Foi no governo de FHC que transcorreu o processo de discussão e elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o que provocou um forte embate político entre movimentos de educadores/as, estudantes, trabalhadores/as, representantes do governo federal, setores ligados à Igreja Católica e empresariado nacional. Como esclarece Frigotto (2018):

Na discussão do projeto de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, deflagrou-se um intenso debate e disputa em torno da educação, buscando, na expressão dessa década, uma inversão de sinal. O Fórum em Defesa da Escola Pública reunia mais de trinta instituições científicas, sindicais e dos movimentos sociais empenhadas na superação das reformas, da pré-escola à pós-graduação. O eixo desta discussão contrapôs a educação unitária, omnilateral ou politécnica, à perspectiva da polivalência, noção que redefine o adiestramento, para o contexto de novas bases científicas e técnicas do processo produtivo, da perspectiva educativa dos anos da ditadura (Frigotto, 2018, p. 20).

Apesar da forte mobilização das entidades e segmentos sociais que construíram uma proposta de lei afinada com a defesa da educação como política pública, o projeto do Senador Darcy Ribeiro, aliado aos interesses dos segmentos empresariais brasileiros, foi o que prevaleceu. A LDBEN foi instituída pelo governo FHC através da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e, com ela, a promessa da “década da educação” assentada nos discursos de erradicação do analfabetismo, universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino em termos de redução da reprovação e evasão escolar.

4.1 LDBEN de 1996: Políticas de Descentralização, Avaliação e Reformas do Ensino Médio

A partir das reflexões de Ghiraldelli Júnior (2003) e Voss (2012), compreende-se que a LDBEN de 1996 constitui-se como um discurso híbrido e controverso, ao passo que reúne enunciados como: princípios de autonomia, igualdade, equidade, qualidade, democratização, pluralismo de ideias, expansão do acesso; ao mesmo tempo que introduz reformas na estrutura da educação abrindo possibilidades para o crescimento do setor privado e da privatização via

preceitos oriundos do mercado, como a reorganização da estrutura dos níveis, etapas e modalidades de ensino, a gestão baseada em metas e resultados quantitativos, e a incorporação do neotecnicismo na organização curricular baseada em áreas de conhecimento e na pedagogia das competências (Ramos, 2001).

Políticas de abertura para a privatização, flexibilização e meritocracia, foram deflagradas a partir da LDBEN em vista do incentivo a competitividade entre as escolas e redes de ensino, muitas vezes penalizadas com menos recursos ou premiadas pelos resultados satisfatórios em termos de combate à evasão e repetência, o que as credenciava a receberem maior ou menor apoio financeiro e técnico do governo federal.

Os desafios relacionados à efetivação do direito à educação pública, em termos de ingresso, permanência e promoção, no sentido de garantir a qualidade da educação pelo preceito social de equidade e justiça, tornou-se cada vez mais distantes, especialmente no que se refere ao financiamento público da educação, à valorização dos profissionais do magistério em termos de remuneração e condições dignas de trabalho e gestão democrática na tomada de decisões nos espaços deliberativos dos conselhos, colegiados e comunidades escolares.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2006), a LDBEN de 1996 instala a política de descentralização dos recursos para manutenção dos sistemas públicos de ensino, com vistas a promover maior eficácia na administração e permitir que estados e municípios atendam as demandas locais de oferta da Educação Básica em todas as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em contrapartida, em 1996, foi criado o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para financiar o Ensino Fundamental e melhorar as condições de trabalho e remuneração dos professores, já que a prioridade era expandir matrículas a qualquer, de modo a atingir as metas de universalização do ensino custo nesta etapa da Educação Básica.

É possível considerar que a política de descentralização, justificada pelo discurso de maior eficácia na administração das redes públicas estaduais e municipais de ensino e engendrada com a política de avaliação dos sistemas educacionais que iniciaram já nesta época, se deu sob influência neoliberal. Uma

vez que, pela distribuição de competências determinada pela LDBEN de 1996, os estados e municípios passaram a ser responsabilizados, prioritariamente, pela oferta e manutenção da Educação Básica, enquanto a União se responsabilizava pela Educação Superior. Com a descentralização há uma certa quebra no regime de colaboração, também instituído pela LDBEN de 1996, que corresponde a articulação entre os entes federados, União, Distrito Federal, Estados e Municípios, para garantia da educação pública em todos os níveis, inclusive com repasse de recursos complementares da União para manutenção das escolas de Educação Básica das redes municipais e estaduais, incluindo transporte escolar, merenda, material didático, entre outras ações colaborativas.

Além disso, a política de descentralização afetou profundamente a Educação Básica, à medida que o imperativo era o discurso “nenhuma criança fora da escola”, sem que mais recursos fossem aplicados pelas administrações estaduais e municipais, as quais passaram a responder quase que exclusivamente, via suas próprias receitas, pelo maior contingente populacional que demandava acesso. Como resultado, a universalização do acesso em relação ao ingresso aconteceu, pois a elevação do percentual de matrículas no Ensino Fundamental atingiu o patamar de 90% das crianças e jovens dos 6 aos 15 anos de idade de todo o país, ao longo da década. Porém, junto com o crescimento das matrículas vieram a precarização em termos de número de professores, infraestrutura das escolas públicas, condições desfavoráveis de trabalho, e aumento das taxas de reprovação e evasão.

As políticas de descentralização atreladas às de avaliação nacional, no período que vigorou o FUNDEF, visaram à responsabilização dos governos estaduais e municipais, das comunidades escolares, das famílias e dos próprios indivíduos em relação à permanência na escola e promoção em termos de conclusão da Educação Básica, ao passo que o governo federal diminuiu sua responsabilidade com esta primeira etapa de escolarização em relação ao provimento para a oferta e manutenção das redes públicas de ensino e das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A atuação do governo federal passou a ser a de regulação das diretrizes legais e do controle dos resultados alcançados pelas redes públicas de ensino da Educação Básica. O que denota fortes indícios da indução das políticas educacionais brasileiras inauguradas com a LDBEN à racionalidade neoliberal

de enxugamento de recursos públicos provenientes do governo federal na educação, controle dos resultados mediante avaliação dos desempenhos das redes de ensino, responsabilização das escolas, professores/as, comunidades locais e estudantes.

A LDBEN no Capítulo III, artigos 39 a 42, especifica que a EPT pode ser ofertada no formato integrado ou concomitante ao ensino regular, sendo organizada de forma a promover o desenvolvimento educacional em diversos níveis de ensino, com vistas à preparação para o trabalho, mas também para a continuidade dos estudos na Educação Superior. Com isso, a LDBEN retoma a formação geral no sentido de que a escolarização de nível médio venha a contemplar tanto o caráter profissionalizante quanto o propedêutico preparatório para o ensino superior. Na nova legislação educacional, o Ensino Médio é caracterizado como etapa final da Educação Básica, englobando objetivos amplos: a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, juntamente com a preparação técnica para o trabalho. No entanto, com o Decreto 2.208/97, a formação de nível médio voltou a separar a profissionalização de nível técnico do Ensino Médio regular, com oferta de cursos independentes, cada um com uma estrutura curricular própria, o que favoreceu a abertura de cursos profissionalizantes pela iniciativa privada.

No ano de 1998, reascende o debate educacional em torno da elaboração de um novo PNE. Vários movimentos sociais e sindicatos ligados à educação articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) se mobilizaram para a realização de Congressos Nacionais de Educação (CONED), dos quais resultou uma proposta para o PNE protocolado como projeto de lei em 10 de fevereiro de 1998, no Congresso Nacional, e que ficou conhecida como PNE da Sociedade Brasileira. No percurso de discussão e elaboração legal do PNE, embora tenham sido considerados os dados do diagnóstico presente no projeto de lei da Sociedade Brasileira, as propostas foram, em parte, substituídas e nove foram vetadas pelo presidente FHC, na maioria, relativas às metas de expansão da oferta e do financiamento público da Educação Básica e Superior. Ao mesmo tempo, as estratégias indicadas no PNE permitiam a atuação da iniciativa privada em quase todas as metas, da educação infantil à pós-graduação (ADUSP, 2011), conforme discutido na próxima seção.

4.2 PNE 2001-2010: Oferta da EPT

Segundo Aguiar (2010), os indicadores socioeconômicos extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2005 evidenciam a permanência de desigualdades estruturais no acesso à educação de qualidade social no Brasil. A autora destaca que os dados comprovam uma relação direta entre renda e escolaridade, apontando que populações economicamente vulneráveis apresentam índices educacionais significativamente inferiores. Além disso, as disparidades históricas entre zonas rural e urbana, bem como entre grupos étnico-raciais, brancos, negros e indígenas, persistem, revelando a complexidade do desafio enfrentado pelo Estado e pela sociedade no que tange à garantia do acesso à educação. Essas evidências, conforme a autora, sinalizam a necessidade de esforços coordenados e políticas públicas mais robustas para universalizar o direito à educação, superando não apenas barreiras econômicas, mas também desigualdades geográficas e raciais enraizadas na estrutura social brasileira.

Aguiar (2010) ressalta que a meta de ampliação do investimento em educação para 7% do PIB, prevista no PNE 2001-2010, não foi alcançada, o que expõe a persistência de uma lógica de escassez de investimento público na educação pública, uma forte evidência do ajuste das políticas educacionais brasileiras às agendas neoliberais que limitam o papel do Estado na garantia do direito à educação. A escassez de recursos financeiros afeta, especialmente, as escolas situadas em regiões periféricas que absorvem populações rurais, indígenas e de baixa renda, evidenciando que as políticas educacionais, sobretudo em contextos de austeridade, perpetuam desigualdades sociais e educacionais, em vez de rompê-las.

Apesar de sustentar o discurso de universalização do acesso, ao fim da vigência do PNE 2001-2010, os investimentos públicos previstos e necessários para a garantia do direito à educação com equidade e justiça social não foram ampliados. O que dificulta o cumprimento das metas quantitativas de expansão da oferta e manutenção das redes de ensino precarizadas pela falta de condições infraestruturais e de trabalho docente apropriadas.

Assim, o PNE 2001-2010, instituído através da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelecia 20 metas acompanhadas de 170 estratégias, as quais

foram definidas a partir de uma redução das que estavam previstas e não foram cumpridas no PNE da década anterior. Importa destacar que o PNE, basicamente, apontava para um grande impacto no quadro geral das matrículas da Educação Básica e para a melhoria da qualidade entendida como elevação do IDEB aferido pelas taxas de fluxo escolar (matrícula, reprovação e evasão) e pelos resultados nas avaliações nacionais. Nesse sentido, vale salientar as seguintes metas:

- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (meta 3);

- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no Ensino Médio (meta 7);

- Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (meta 8);

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

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

Desse modo, o PNE 2001-2010 deixa evidenciada sua relação com a racionalidade neoliberal que enfatiza a eficiência e a gestão baseada em

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

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

Aguiar (2010) destaca que, os resultados do PNE evidenciam a discrepância entre a população em idade adequada para o Ensino Médio e as matrículas efetivas. Em 2007, por exemplo, a faixa etária de 15 a 17 anos somava cerca de 10,262 milhões de jovens, mas apenas 50% das matrículas correspondiam a estudantes na idade esperada, enquanto 3.643.528 inscritos tinham 18 anos ou mais. Essa distorção idade-série, associada às altas taxas de repetência e evasão, sinalizava a urgência de investimentos multitemporais para garantir a conclusão oportuna e a qualidade do ensino. Para a autora, tais dados reforçam a necessidade de políticas focalizadas que não apenas ampliem o

acesso, mas também corrijam desigualdades históricas e promovam a eficiência do sistema educacional.

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

Durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), ocorreram significativas mudanças nas políticas educacionais brasileiras. O ritmo das reformas no campo das políticas educacionais foi intenso. As disputas em torno da destinação de recursos financeiros para as políticas públicas se mostraram acirradas. Em 2007, o governo brasileiro substituiu o FUNDEF pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), fazendo com que o repasse de recursos federais, desde então, passasse a ser destinado as duas etapas da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio.

Naquela época, retornou a ênfase do ensino profissionalizante nas políticas educacionais do Ensino Médio, estimulando o crescimento da oferta de cursos técnicos nas escolas públicas e pelas organizações privadas. Entre 1991 e 2004, verifica-se a expansão das matrículas nas escolas de Ensino Médio do país, passando do total de 3.772.698 ingressantes nesta etapa de escolarização para o total de 9.169.357 matrículas, destas 4.660.419 correspondiam aos estudantes de 15 a 17 anos de idade (Silva; Oliveira, 2023).

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

crescimento tem a ver com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que veio estimular o crescimento da oferta de vagas, uma vez que estariam disponíveis recursos financeiros específicos” (Krawczyk, 2014, p. 23).

Cabe ressaltar ainda as mudanças substanciais nas políticas de avaliação da Educação Básica efetuadas pelo governo Lula com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a vincular os repasses dos recursos financeiros via FUNDEB às redes estaduais e municipais de ensino mediante aferição dos desempenhos das escolas e dos estudantes nos exames nacionais, Prova Brasil, aplicada nas turmas do 1º e 9º ano do Ensino Fundamental e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM usado para medir o desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, ambos aferidos a cada dois anos em todas as escolas públicas do país (Voss, 2012).

A tese de Voss (2012) acerca das políticas educacionais inauguradas com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2006, reforça a leitura do ajuste das políticas educacionais brasileiras promovidas pelo Estado aos moldes neoliberais. Com o PDE o governo federal ampliou a vinculação da política de avaliação para melhoria da qualidade da educação via resultados do IDEB, à gestão da Educação Básica pelos municípios e estados. Os entes federados que se mobilizaram na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), onde eram previstas melhorias nas condições de infraestrutura das escolas, formação docente, redução da evasão e repetência, entre outras medidas voltadas à elevação do IDEB, passaram a contar com apoio técnico e subsídios financeiros da União, através da celebração de acordos do MEC com as redes públicas municipais e estaduais de educação. Desse modo, as políticas públicas educacionais brasileiras promovidas pelo governo federal articuladas aos estados e municípios, voltadas a melhoria da qualidade da educação medida pelo IDEB, materializam a lógica de responsabilização e controle dos resultados, sinais claros de ajuste das políticas à racionalidade neoliberal (Voss, 2011).

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

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

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

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

Em 2009, o governo federal criou o Programa do Ensino Médio Inovador (Proemi) que oferecia apoio técnico e financeiro aos Estados nos quais a formação de nível médio incorporasse o caráter propedêutico juntamente com a preparação para o trabalho. Para a reorganização curricular das escolas estabeleceu-se como princípios a superação da fragmentação do conhecimento,

pela via da flexibilização do currículo e da articulação interdisciplinar, através da promoção de atividades pedagógicas que favorecessem a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens, com base nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Na mesma linha, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica através do Parecer CNE/CEB 7/2010 e da Resolução CNE/CEB 4/2010 e, em 2011, novas diretrizes curriculares específicas para o Ensino Médio com o Parecer CNE/CEB 05/2011 (Ferretti, 2018).

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

Assim, constituiu-se a diversidade de modalidades e formatos desta etapa de escolarização no Brasil, distribuídas em: Ensino Médio “regular” (presente na maioria das instituições públicas de Ensino Médio do país) e de tempo parcial (diurno ou noturno); EPT integrado ao Ensino Médio; Ensino Médio concomitante com a EPT (sendo que as duas formações ocorrem ao mesmo tempo mas podem ser cursadas em instituições diferentes); Ensino Médio integral (ou jornada completa); Ensino Médio semi-integral (dois dias com jornada completa); e Ensino Médio integral com gestão compartilhada, nestes casos, as escolas são geridas por um profissional da rede pública e um representante da empresa que oferece a infraestrutura e os recursos humanos, técnicos e materiais, bem como, elabora propostas pedagógicas a serem seguidas na organização curricular do Ensino Médio nestas instituições de ensino (Krawczyk, 2011).

Ainda segundo Aguiar (2010) a ausência de uma identidade clara do Ensino Médio, que oscila entre propostas propedêuticas, acadêmicas, profissionalizantes ou integradas, permanece como um desafio estrutural para educação no Brasil. Conforme dados do Censo da Educação Básica (MEC, 2010), destacados pela autora, as matrículas na EPT articulada ao Ensino Médio atingiram 780.162 mil estudantes em 2007, indicando crescimento significativo. No entanto, tais progressos não eliminam a necessidade de ampliar

investimentos estaduais e municipais visando universalizar o acesso a essa etapa educacional.

4.3 PNE 2014-2024: Metas de Expansão da EPT

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

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

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

A meta 8 coaduna-se com a meta 9, a qual prevê elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto (pessoas não-letradas) e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (pessoas com menos de 4 anos de escolaridade). Entende-se que ambas as metas estão voltadas às demandas sociais de direito à educação com equidade e justiça social, uma vez que nelas é estabelecida a política de elevação da escolarização média para 12 anos de estudo, com vistas a reduzir assimetrias constatadas que refletem desigualdades de renda, étnico-raciais e territoriais no contexto brasileiro. Para isso, o INEP cruza os dados extraídos do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes à 2018-2021, com os dados obtidos na avaliação da Educação Básica e Superior obtidos em 2022 e 2023.

A partir da análise destes dados, no ano de 2024, o INEP lançou o Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024 (Brasil, 2024), em que mostra os resultados alcançados pelo país nos últimos dez anos. Nesta pesquisa, importa analisar as metas 8 a 12, as quais tem relação com a política de expansão da oferta da EPT integrada à EJA e ao Ensino Médio.

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

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

No que se refere às desigualdades geradas por cor/raça em termos de alfabetização da população de 15 anos ou mais, houve uma redução significativa

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

Embora as diferenças entre as categorias consideradas, em termos de percentuais, não sejam significativas, é possível afirmar que, mesmo com a melhoria dos resultados das metas do PNE em termos de nível de escolarização mínima de 12 anos, permanecem as desigualdades educacionais em termos de redução do analfabetismo absoluto entre os distintos segmentos sociais.

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

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

Nesse sentido, é pertinente reafirmar que a melhoria da qualidade da educação aos moldes empresariais, mensurada por exames nacionais padronizados e pelo IDEB não reflete a complexidade das desigualdades

sociais, étnico-raciais, de gênero e territoriais que impedem jovens pobres, negros, das periferias e do campo de terem seu direito à educação garantido efetivamente.

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

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

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

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

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

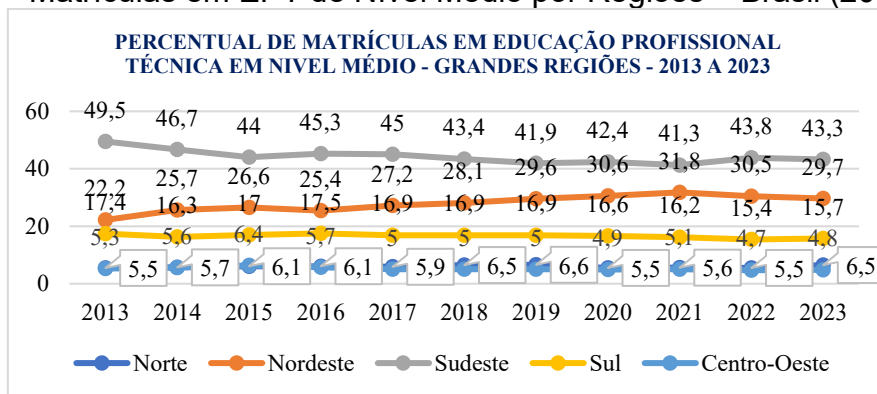
Na meta 11 do PNE o pretendido era triplicar as matrículas da EPT de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público, de modo a alcançar 4,8 milhões as matrículas a EPT integrada ao Ensino Médio até 2024. Muito embora esta meta tenha sido bastante ampliada entre os anos 2021 e 2023, ela ficou bem abaixo da expectativa proposta, pois, conforme os dados do Relatório do INEP (Brasil, 2024) há um déficit significativo: em 2023, apenas 47,2% da meta foi alcançada (2,2 milhões de matrículas).

No entanto, conforme o estudo feito por Silva e Oliveira (2023), o Censo Escolar de 2021 evidencia que ainda permaneciam fora da escola um total de 1.716.630 jovens de 15 a 17 anos, sendo que neste ano o país contava com uma população de 9,5 milhões de pessoas nesta faixa etária, das quais pouco mais de 400 mil não possuíam qualquer vínculo escolar, 75,4% (6,4 milhões) se encontravam matriculados no Ensino Médio e 18,9% (1,5 milhões) no Ensino Fundamental (Silva; Oliveira, 2023, p. 114), o que indica o problema histórico da retenção e da distorção idade/série em relação à passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Ao analisar a distribuição regional dos percentuais de matrículas na EPT integrada ao Ensino Médio no período de 2015 e 2023, nota-se que a região Sudeste experimentou um declínio das matrículas de 2015 até 2021, recuperando-se parcialmente no biênio seguinte, ao passo que a região Nordeste apresentou um crescimento contínuo dos índices ao longo de todo o período. Tal expansão nordestina coincide com o deslocamento geográfico de setores industriais estratégicos, especialmente a indústria automobilística, que fechou unidades fabris no Sudeste para estabelecer novas plantas produtivas no Nordeste. Esse fenômeno ilustra claramente o argumento de Ball (2022),

segundo o qual políticas educacionais se estruturam conforme as demandas e movimentos do capital, operando sob uma lógica mercantilizada e orientada por critérios de rentabilidade e eficiência. As demais regiões mantiveram estabilidade em seus percentuais, como mostra o gráfico a seguir:

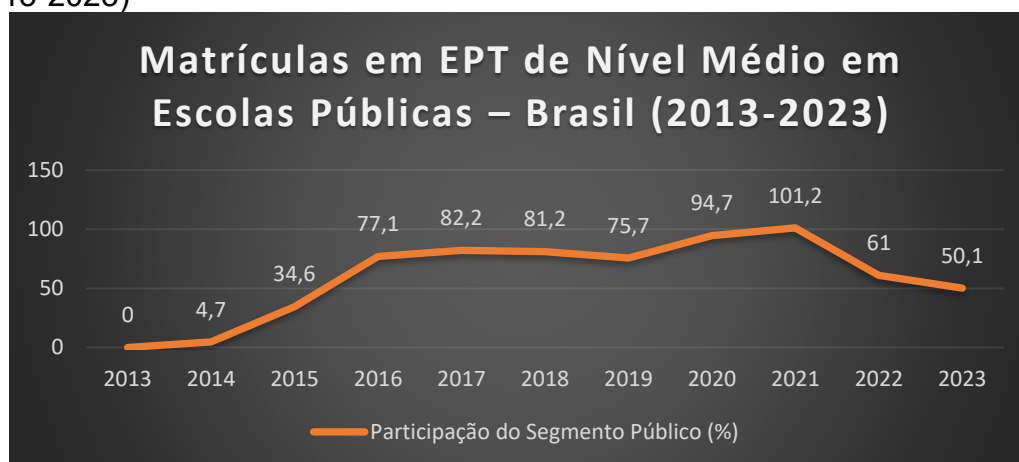
Figura 1 - Matrículas em EPT de Nível Médio por Regiões – Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil (2024)

Ainda segundo o Relatório do INEP (Brasil, 2024), a distribuição das matrículas da EPT de nível médio entre instituições públicas e privadas, revela uma dinâmica contrastante, ao longo da última década. Em 2014, destaca-se uma hegemonia do setor privado, com um pico de 68% das matrículas concentradas nessas instituições, contrastando com os 32% do setor público. Esse desequilíbrio inicial pode ser atribuído à expansão acelerada de políticas de incentivo fiscal a empresas educacionais e à flexibilização de regulamentações, que favoreceram a atuação de entidades privadas. No entanto, a partir de 2015, observa-se uma inversão gradual, com o setor público. Em 2021, o setor público assumiu protagonismo na oferta da EPT articulada ao Ensino Médio, alcançando uma participação preponderante de 101,2%, como mostra o gráfico seguinte:

Figura 2 - Matrículas em EPT de Nível Médio em Escolas Públicas – Brasil (2013-2023)



Fonte: Brasil (2024)

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

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

Já na Educação Superior, o Relatório do INEP mostra que o crescimento se deu em 40,5% em 2023, indicando avanço insuficiente, uma vez que a meta 12 do PNE estava direcionada para o percentual de 50%. A taxa líquida de escolarização 25,9% evidencia desigualdades persistentes, especialmente entre grupos socioeconômicos marginalizados (Brasil, 2024). Os dados apresentados no próximo gráfico, mostram que, a expansão das matrículas na Educação

Superior, além de insuficiente, também se concentrou nas instituições do setor privado, já que no público o crescimento foi de apenas 7,4%:

Figura 3 - Matrículas na Graduação em IEs Brasil (2013-2023)

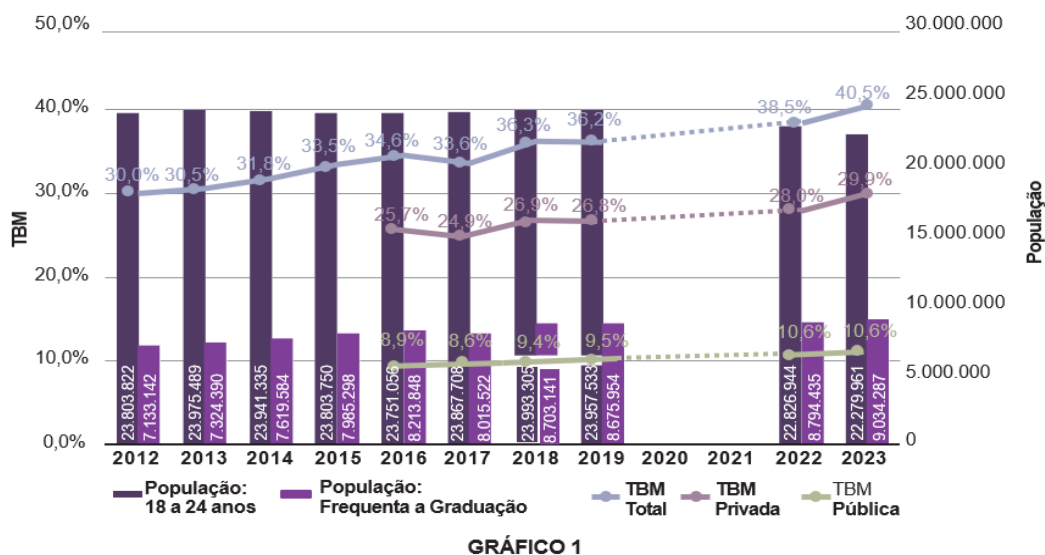


GRÁFICO 1
TAXA BRUTA DE MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO, TOTAL E POR SEGMENTO DE ENSINO
- BRASIL - 2012-2023

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad Contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19 (IBGE, 2022).

Fonte: Brasil (2024)

Portanto, com base nos dados do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE 2014-2024, apresentados pelo INEP, observa-se que, neste período, ocorreu expressiva expansão das matrículas na EPT de nível médio nas redes públicas de ensino do Brasil. Paralelo a isso, o crescimento das matrículas da EPT na Educação Superior ocorreu na rede privada.

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

explícita dos cursos técnicos de curta duração, alinhados às necessidades do mercado de trabalho.

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

No entanto, é preciso destacar que a expansão da oferta da EPT no sistema público de ensino, das últimas décadas, em grande parte, ocorreu graças a ampliação da Rede de Instituto Federais (IFs). O que me levou a estudar mais de perto a literatura educacional em que pesquisadores/as da educação analisam a criação dos IFs.

4.4 Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Conforme salientado nas seções anteriores, a oferta da educação profissional no Brasil, especialmente direcionada às classes populares, atingiu seu auge no regime militar, quando foi pautada na necessidade de suprir a exigência do desenvolvimento econômico e social do país, especialmente após a LDBEN de 1971, que instituiu a profissionalização de nível médio compulsória. Como resultado houve a expansão das Escolas Técnicas Federais e a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esses centros foram concebidos para atender a uma formação técnica ainda mais avançada, combinando elementos do Ensino Médio e Superior, num contexto marcado pela ampliação das demandas do mercado de trabalho por qualificação profissional e superior tecnológica.

Porém, a transformação mais significativa em relação à expansão da EPT só ocorreu décadas depois, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que converteu os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Conforme o art. 6º desta Lei, os IFs têm por finalidades e características:

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008).

Os IFs possuem natureza jurídica de autarquia, foram idealizados com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, englobando os níveis de educação superior, básica e profissional, organizadas de forma multicampi e pluricurricular (Brasil, 2008).

A norma que disciplina a instituição dos Institutos Federais distribui critérios precisos em relação à disponibilização de cursos, determinando que, no mínimo, 50% das vagas sejam reservadas para a educação profissional técnica de nível médio, com uma preferência evidente pela modalidade integrada; 20% das vagas são alocadas para cursos de licenciatura, e 30% são direcionadas a cursos de bacharelado, programas tecnológicos e de pós-graduação. A distribuição referida tem como objetivo transcender a dicotomia educacional clássica brasileira que separa a formação para o trabalho da formação intelectual, projetada especialmente nas classes dominantes (Brasil, 2003, 2008).

A proposta de formação profissional e tecnológica dos IFs transcende a simples reorganização estrutural das antigas Escolas Técnicas Federais, trata-

se da consolidação de um novo modelo institucional o qual articula ensino, pesquisa e extensão tendo como base a ancoragem territorial e o compromisso social. Para Oliveira (2023), a trajetória histórica da EPT no Brasil tende a impor desafios à consolidação de uma identidade dos IFs. Por um lado, constituem-se enquanto instituições criadas para a expansão do acesso a EPT e garantia da educação pública de qualidade, com forte interiorização e ampliação da oferta de cursos. Por outro, enfrentam tensões internas e externas que colocam em xeque sua missão original. O caráter multicampi e a verticalização do ensino nos IFs, ou seja, a possibilidade de ofertar desde cursos de formação inicial até a pós-graduação representam, ao mesmo tempo, uma inovação e um dilema.

Também Frigotto (2018) observa que essa estrutura complexa pode gerar ambiguidades institucionais, sobretudo quando não há clareza quanto às prioridades pedagógicas. Em muitos casos, há uma tendência de priorizar o ensino superior em detrimento do Ensino Médio integrado, contrariando a legislação que determina a destinação de 50% das vagas para essa modalidade.

Apesar dessas questões, ressalta-se que a educação profissional integrada foi formalizada com o intuito de superar a dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual, e de democratizar o acesso a uma educação pública, gratuita e de excelência. Nesse contexto, a educação profissional integrada configura-se como uma estratégia fundamental para expandir o acesso à formação humana integral, com ênfase na superação das desigualdades históricas em termos do acesso à EPT pelos jovens das classes populares, estudantes das periferias, pertencentes aos grupos étnico-raciais, de gênero, dentre outras categorias posicionadas como minoritárias na sociedade capitalista.

De acordo com Frigotto (2018), os IFs são parte de uma política educacional que visa romper com a lógica excludente e instrumental, como foram as Escolas Técnicas e os CEFETs, da formação rápida e direcionada exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho. Importa, pois, demonstrar aqui que a expansão da oferta da EPT com a criação dos IFs em todo o Brasil, tem sido uma política educacional que amplia o acesso em função do crescimento desta rede aliado ao projeto de formação profissional e tecnológica de maior qualificação, não apenas para inserção no mercado de trabalho, mas também para a continuidade dos estudos na educação superior.

Oliveira e Caetano (2024) ressaltam uma pesquisa com diversos atores sociais acerca da construção dessa nova institucionalidade. Com base nos resultados obtidos, afirmam ser inegável que os IFs representam uma das mais importantes políticas educacionais da história recente do Brasil. A interiorização do ensino técnico e tecnológico, aliada à abertura de novas possibilidades formativas para populações historicamente excluídas, como os trabalhadores e os jovens do campo, configura um avanço expressivo.

No próximo quadro, apresenta-se as unidades que compõem a Rede Federal da EPT formada pelos IFs:

Quadro 4 – Instituições que compõem a Rede Federal de EPT

Data de Criação	Nome Anterior da Instituição de Ensino	Nome Atual da Instituição de Ensino	Câmpus
1909	Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	42
1909	Escola de Aprendizes e Artífices de Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	10
1909	Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	18
1909	Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	Instituto Federal de Goiás (IFG)	15
1909	Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)	21
1909	Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	24
1909	Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	23
1909	Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas / Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	16
1909	Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde / Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí / Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)	15
1909	Escola de Aprendizes Artífices do Pará	Instituto Federal do Pará (IFPA)	20
1909	Escolas de Aprendizes Artífices da Paraíba (EAA)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	22
1909	Escola de Técnica Federal do Paraná (ETFPR)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR)	14
1909	Escolas de Aprendizes Artífices do Piauí	Instituto Federal do Piauí (IFPI)	22
1909	Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande	

		do Norte (IFRN)	
1909	Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)	16
1910	Escola de Aprendizizes e Artífices de Salvador	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	25
1910	Escola Agrotécnica Federal de Barbacena / Colégio Técnico Universitário (CTU-UFJF) / Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (Cefet-RP)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais (IS SUDESTE MG)	11
1910	Escola de Aprendizizes Artífices de Campos	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF)	15
1911	Escola de Aprendizizes Artífices de Sergipe	Instituto Federal de Sergipe (IFS)	11
1917	Escola de Artes e Ofícios de Pelotas	Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)	15
1917	Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Bráz	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	8
1918	Escola Agrotécnica Federal de Catu / Escola Agrotécnica Federal de Guanambi	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano)	15
1940	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ)	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	15
1941	Escola Técnica Federal do Paraná	Instituto Federal do Paraná (IFPR)	28
1941	Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (Cefets/CE) / Escola Agrotécnica Federal Iguatu / Escola Agrotécnica Federal de Crato	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	29
1944	Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista/ Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Ouro Preto e Bambuí e as Unidades de Educação a Distância (UNEDs) de Formiga e Congonhas.	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	18
1950	Escola Agrotécnicas de Alegrete / Escola Agrotécnica de São Vicente do Sul	Intituto Federal Farroupilha (IFFAR)	14
1953	Escola de Iniciação Agrícola de Salinas / Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET – JANUÁRIA)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	12
1954	Escola Agrotécnica Federal	Instituto Federal do	16

	de Uberaba	Triângulo Mineiro (IFTM)	
1961	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)	1
1964	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves / Escola Agrotécnica Federal de Sertão / Escola Técnica Federal de Canoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	18
1983	Escola Técnica Federal de Pernambuco	Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)	8
1986	Escola Técnica de Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	6
1988	Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) / Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)	12
1997	Escola Técnica Federal de Rondônia / Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	11
2007	Escola Técnica Federal do Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)	7
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	11
2008	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes Machado Muzambinho	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS)	9

Fonte: Brasil (2016)

Na atualidade, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também conta com outras instituições, como escolas técnicas, centros, colégios e faculdades, algumas delas criadas ainda no período imperial e, a maioria, no período de 1930 a 1970, o que denota certa tradição na oferta da educação profissionalizante e pode ter contribuído para manter essa estrutura institucional mesmo depois da criação dos IFs:

Quadro 5 – Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: histórico e situação atual

Data de Criação	Nome Anterior da Instituição de Ensino	Nome Atual da Instituição de Ensino
1837	Colégio Pedro II	Colégio Pedro II
1924	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros

	(UFPB)	(UFPB)
1936	Escola de Agronomia de Pernambuco	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI)
1939	Fazenda-Escola de Florestal	Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário (CEDAF) da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
1943	Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes (UFRJ)	Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR)
1949	Escola Prática de Agricultura	Escola Agrícola Jundiá (UFRN)
1953	Escola de Auxiliares de Enfermagem	Centro Profissional e Tecnológico Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
1954	Ginásio de Aplicação da UFMG	Centro Pedagógico (UFMG)
1955	Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal	Escola de Saúde da UFRN
1957	Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen	Colégio Técnico de Frederico Westphalen (UFSM)
1962	Escola de Música da UFRN	Escola de Música da UFRN
1967	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM),	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM/UFSM)
1967	Colégio Politécnico de Santa Maria (UFSM),	Colégio Politécnico de Santa Maria (UFSM)
1969	Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia	Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU)
1969	Colégio Técnico da UFMG	Colégio Técnico da UFMG
1979	Colégio Agrícola de Floriano (UFPI)	Colégio Técnico de Floriano (UFPI)
1982	Escola Agrotécnica de Roraima	Escola Agrotécnica de Roraima (UFRR)
1994	ESCOLA TÉCNICA DE ARTES/UFAL	Escola Técnica de Artes/UFAL
2011	Faculdade de Tecnologia Victor Civita (Fatec Tatuapé)	Faculdade de Tecnologia Victor Civita (Fatec Tatuapé)

Fonte: Brasil (2016)

Desse modo, é possível considerar que, embora integrados em uma rede federal, cada instituição de EPT apresenta particularidades derivadas do contexto regional e socioeconômico em que está inserida, das especialidades

tecnológicas priorizadas e das especificidades da formação ofertada. Um exemplo claro da diversidade institucional é o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), originado da histórica Escola de Aprendizes Artífices, criada em 1909 pelo Decreto nº 7.566/1909. Antes da criação dos IFs, o estado de São Paulo contava com apenas três campi federais, enquanto atualmente o IFSP constitui a maior rede do país, com 37 unidades e mais de 62 mil estudantes matriculados em 801 cursos diferentes. Desses estudantes, mais de dez mil estão inseridos especificamente na educação profissional integrada ao ensino médio (Brasil, 2008).

Além disso, os IFs, assim como as demais instituições de educação federais, sofreram cortes orçamentários e sérios desgastes na história recente do nosso país. A fragilidade estrutural, o déficit de pessoal, a falta de infraestrutura e a indefinição da identidade institucional ainda são entraves importantes. A análise realizada por Frigotto (2018) com base em relatórios do TCU evidencia que a expansão dos IFs, apesar de necessária, foi marcada por improvisações e pela ausência de uma política de sustentação efetiva. Esses aspectos comprometem a qualidade da educação ofertada e geram sobrecarga sobre docentes e técnicos-administrativos.

Isso se deve ao ressurgimento de forças políticas neoconservadoras aliadas aos neoliberais, que provocaram um profundo retrocesso na educação pública brasileira. O processo de impeachment de 2016 contra a presidenta Dilma, a ascensão do governo do presidente Michel Temer e o governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022) são acontecimentos que demonstram o crescimento do neoconservadorismo em nosso país. Oliveira (2020) destaca que as políticas conservadoras promovem uma grande regressão e se expressam por movimentos amplos, através de campanhas que visam naturalizar comportamentos, atitudes e valores retrógrados de um senso comum que torna aceitável o inaceitável.

O neoconservadorismo tem sido instaurado na política nacional e social por segmentos religiosos, partidos de direita, organizações sociais e indivíduos que defendem, ferrenhamente, a moralidade, a família tradicional e a religião cristã. Albuquerque e Zanardi (2021) indicam os efeitos da associação do neoliberalismo ao neoconservadorismo ao afirmarem que, à luz do pensamento conservador de direita, as políticas educacionais vão sendo cada vez mais

alinhas à meritocracia, ao individualismo, à rejeição às diferenças, sob um falso discurso de igualdade de oportunidades. São políticas públicas educacionais que privilegiam a formação técnica, as competências e as habilidades necessárias para a preservação do sistema capitalista, em que pese a função da educação voltada aos interesses do capital.

Aliado ao neoliberalismo, o neoconservadorismo favorece o retorno de valores conservadores com todo vigor no seio da sociedade brasileira. Trata-se de movimentos de retrocesso político que, no campo educacional brasileiro, se desdobraram em projetos e ações como o “Escola sem Partido” e as campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”. Uma educação, prioritariamente, voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho, calcada em valores como o individualismo, a competitividade, o mérito próprio, o desenvolvimento das competências exigidas pelo mundo capitalista. Educação que deve deixar de lado o pensamento crítico e a ação transformadora (Voss, 2024).

Dessa forma, torna-se fundamental examinar os efeitos dessas alterações normativas e as contendas relacionadas à matriz curricular da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, a fim de entender os desafios que os Institutos Federais enfrentam na contemporaneidade. Essas instituições continuam exercendo uma função crucial na promoção de uma educação democrática e integral, mesmo diante das pressões políticas e ideológicas que, de forma constante, colocam em risco sua autonomia e objetivo primordial.

No entanto, o governo Bolsonaro usou da justificativa de implementar reformas estruturais, que abrangiam a reforma tributária, trabalhista e previdenciária, para realizar cortes orçamentários, ataques ideológicos e tentativa de intervenção política. Nesse contexto, foi lançado em outubro de 2019 o Programa Novos Caminhos, que representa o primeiro avanço significativo após a reforma do Ensino Médio, especificamente para a educação profissional. O programa visava aumentar de forma substancial o número de matrículas na educação técnica e profissional até 2024, em conformidade com o que estava estipulado no Plano Nacional de Educação. O Programa Novos Caminhos foi organizado em três eixos fundamentais: Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento, e Inovação e Empreendedorismo. Esses eixos evidenciavam os

postulados da reforma do Ensino Médio e da atual política educacional, direcionados às necessidades do setor produtivo (Nadaletti *et. al.*, 2022).

A incorporação ao Programa Novos Caminhos aconteceu, em sua maioria, por meio de editais específicos, enfatizando setores como inovação tecnológica e empreendedorismo, com uma ênfase no enfoque nos IFs. Além disso, o referido programa reestruturou recursos previamente associados ao Programa Bolsa-Formação, ampliando a disponibilização de cursos técnicos concomitantes. As iniciativas impulsionadas pelo programa abarcam a formação específica para docentes, com ênfase em licenciaturas nas áreas de matemática e ciências, além de complementação pedagógica e pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Nadaletti *et. al.*, 2022).

O objetivo declarado consistiu em capacitar educadores para atender às reformas do Ensino Médio. Um aspecto fundamental do programa foi a promoção do empreendedorismo e da inovação, por meio da criação e expansão de Polos de Inovação que conectam a academia ao mercado, com o intuito de atender diretamente às demandas produtivas. O programa ainda incentiva a disponibilização do Itinerário V, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017, ressaltando a formação técnica e profissional interligada ao Ensino Médio (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Uma característica marcante dos Novos Caminhos foi o fortalecimento de parcerias com o setor privado, estratégia já iniciada com a Portaria MEC nº 401/2016 e aprofundada pelas Portarias nº 1718/2019 e 62/2020, que autorizaram instituições privadas de ensino superior a ofertar cursos técnicos. Assim, a estratégia de ampliação quantitativa da educação profissional se deu, naquele período, com menor ênfase na formação integral de qualidade. Nessa direção, a educação pública passou a ser gerida sob contratos com o setor privado, permanecendo gratuita para os estudantes, porém administrada por empresas privadas que recebem recursos públicos (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Em 2020, o MEC autorizou a abertura de 207 cursos técnicos em instituições privadas, totalizando mais de 61 mil vagas novas (BRASIL, 2020a). Este movimento ampliou significativamente a presença privada na educação profissional pública. Diversas pesquisas indicam que essa interferência privada nas políticas educacionais busca redefinir a educação como “bem público” necessária ao capitalismo, contrapondo-se à visão constitucional de educação

como um direito social garantido pelo Estado. Ressalta-se a função estratégica do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) como o articulador principal dessas iniciativas, enfatizando uma lógica em que os cortes no orçamento federal atuaram como incentivo ou pressão para a adesão ao Programa Novos Caminhos, evidenciando uma tendência à privatização sutil da educação profissional pública (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Este modelo privatizante prioriza a certificação rápida e em larga escala, desvinculada da formação integral baseada em conhecimentos científicos sólidos, essencialmente instrumentalizando a educação profissional. A privatização empobrece qualitativamente a formação profissional, resultando em formação profissional de baixo nível técnico-científico. A interface do programa com a reforma do Ensino Médio amplia a flexibilização curricular, permitindo que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) componham parte significativa da carga horária profissionalizante ocorrida no Ensino Médio (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Além disso, em resposta à pandemia de Covid-19, o Programa Novos Caminhos priorizou a oferta de cursos FIC à distância, resultando em mais de 170 mil vagas adicionais em parceria com Institutos Federais e Universidades Federais (Brasil, 2020a). Outro aspecto relevante são os editais lançados pela SETEC, especialmente aqueles ligados à economia 4.0, como o Edital nº 05/2020, em parceria obrigatória com entidades privadas como o Sebrae, reforçando o vínculo entre educação profissional e mercado (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Ainda no contexto de enfraquecimento da educação pública mediante cortes orçamentários, a Resolução nº 1/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, o que suscitou preocupações ao enfatizar modelos concomitantes e intercomplementares, limitando a explicação anteriormente atribuída à abordagem integrada (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Essa alteração evidencia conflitos internos relevantes, associados às reformas do Ensino Médio e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2021. A Resolução nº 1/2021 estabeleceu limites precisos para as cargas horárias, estipulando um máximo de 1.800 horas previstas na BNCC, dentro de uma carga total mínima de 3.000 horas para cursos técnicos

integrados ou concomitantes ao Ensino Médio. Essa decisão indica uma alteração relevante na ideia inicial dos Institutos Federais, comprometendo o aspecto emancipatório e integrado que a legislação de 2008 havia previsto (Nadaletti *et. al.*, 2022).

Logo, a criação dos IFs também deve ser compreendida no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento que, ao longo das últimas décadas, foi sendo desfigurado por políticas de austeridade e desfinanciamento do setor público. A partir de 2012, observa-se uma inflexão na política para os IFs, com a centralidade dada ao PRONATEC e à valorização de cursos de curta duração, em parceria com o Sistema S. Esse movimento, como analisa Frigotto (2018), compromete a consolidação de uma formação integral e integrada, centrada no desenvolvimento humano.

A proposta dos IFs está, portanto, tensionada entre dois projetos societários distintos. De um lado, uma perspectiva crítica que entende a educação como prática social e promotora de cidadania. De outro, a lógica neoliberal que busca instrumentalizar a formação técnica em favor da flexibilização do trabalho e da precarização das relações laborais. Segundo Oliveira e Caetano (2024), a criação dos IFs ocorreu em meio a pressões políticas, disputas por recursos e tentativas de apropriação por parte de setores que veem a educação apenas como ferramenta para o adestramento da força de trabalho.

Oliveira e Caetano (2024), com base nos resultados obtidos em uma pesquisa acerca da construção dessa nova institucionalidade, afirmam ser inegável que os IFs representam uma das mais importantes políticas educacionais da história recente do Brasil. A interiorização do ensino técnico e tecnológico, aliada à abertura de novas possibilidades formativas para populações historicamente excluídas, como os trabalhadores e os jovens do campo, configura, segundo esses autores, um avanço expressivo.

Em última análise, a consolidação dos IFs como espaços de formação profissional e tecnológica voltada a equidade e justiça social depende de sua capacidade de resistir às ofensivas neoliberais e afirmar sua missão pública. A construção dessa identidade institucional é um processo contínuo, para o qual são necessárias contribuições das comunidades escolares, dos movimentos sociais, das universidades e da sociedade em geral.

As fortes movimentações políticas com a derrota do governo Bolsonaro, nas eleições presidenciais de 2022, e a vitória de Luís Inácio Lula da Silva, que assumiu a partir de 2023, mesmo com a tentativa frustrada de golpe das forças de direita, assinala um redesenho das ações do Estado no campo das políticas educacionais brasileiras. Vale destacar, a realização da Conferência Nacional da Educação 2024 (CONAE), espaço estratégico para a avaliação dos avanços e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e para a construção de diretrizes do novo PNE 2024-2034.

Conforme indica o documento final da CONAE 2024 (Brasil, 2024) os retrocessos políticos do governo anterior materializaram a desestruturação de políticas públicas, a precarização de programas sociais e a erosão de conquistas históricas do campo democrático-popular. Nesse contexto, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu um regime fiscal restritivo por 20 anos, impactando diretamente o financiamento de setores estratégicos, como educação e saúde. Ademais, entre 2019 e 2022, intensificaram-se medidas governamentais que fragilizaram estruturas democráticas, limitaram a participação social em espaços decisórios e ampliaram desigualdades históricas, em dissonância com os princípios constitucionais de garantia de direitos.

A CONAE 2024 emergiu, portanto, como arena crítica para a reconstrução de uma agenda educacional inclusiva, frente aos desafios impostos por um ciclo político marcado pela descontinuidade de políticas progressistas e pela ascensão de retrocessos normativos. Conforme aponta o documento da CONAE (Brasil, 2024), a consolidação do novo PNE demandará não apenas a superação desse legado, mas também a reafirmação do Estado como indutor de equidade e justiça social.

A CONAE 2024 evidenciou, por meio de dados sistematizados pelo Ministério da Educação (MEC), os impactos negativos decorrentes do desmantelamento de políticas públicas educacionais. Conforme apontado, tal processo resultou no agravamento das condições de oferta educacional, na queda de índices de qualidade e no aumento das desigualdades educacionais e sociais, desafios que demandam intervenção urgente no contexto histórico atual (Brasil, 2024).

Nesse cenário, destaca-se o Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 como instância de diálogo entre sociedade civil

e Estado. Contudo, conforme registrado no documento da CONAE 2024, sua autonomia foi comprometida durante o governo do Presidente Michel Temer, por meio do Decreto Executivo nº 9.204/2017 e da Portaria MEC nº 577/2017. Tais normativas alteraram unilateralmente a composição do FNE e o calendário da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2018, desconsiderando o caráter plural e democrático do Fórum (Brasil, 2024).

Diante dessas medidas, entidades da sociedade civil vinculadas ao FNE mobilizaram-se para preservar sua função como espaço de interlocução legítima, em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade. No entanto, em um contexto marcado por assimetria de poder político, tais esforços foram sistematicamente ignorados pelo governo vigente. Consequentemente, parte das organizações foi excluída compulsoriamente, enquanto outras optaram por retirar-se do Fórum como forma de resistência à instrumentalização do espaço, que passou a operar em dissonância com seus princípios fundacionais. Essa ruptura ilustra não apenas a fragilização de mecanismos participativos, mas também a erosão de conquistas democráticas no campo educacional. A recomposição do FNE como instituição de Estado, portanto, configura-se como imperativo para a superação do legado de desmonte e para a reafirmação de políticas alinhadas à equidade e à justiça social (Brasil, 2024).

A proposta do novo PNE 2024-2034, elaborado na CONAE 2024, tem como eixo central a construção de uma política de Estado orientada à garantia da educação como direito humano fundamental, articulada à promoção da justiça social e ao desenvolvimento socioambiental sustentável. O plano prioriza para isso, em sua arquitetura programática, três eixos estruturantes: II, III e VII, os quais sintetizam compromissos estratégicos para a efetivação de uma agenda educacional transformadora (Brasil, 2024).

O Eixo II enfoca a garantia do direito à educação de qualidade social, assegurando acesso, permanência e conclusão em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, com atenção às especificidades territoriais e contextuais. Já o Eixo III estabelece diretrizes para a educação em direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade, visando ao combate estrutural das desigualdades, discriminações e violências, em alinhamento aos princípios de justiça social. Por sua vez, o Eixo VII vincula a educação ao desenvolvimento

socioambiental sustentável, defendendo a proteção da biodiversidade, a qualidade de vida planetária e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza como pilares indissociáveis da formação cidadã (Brasil, 2024).

Enquanto o PNE anterior previa metas e estratégias focadas na expansão da oferta, e as políticas efetivadas pelos governos presidenciais das últimas décadas (incluindo os mandatos anteriores de Lula e Dilma Roussef) foram marcados pela estreita adesão ao neoliberalismo global, as proposições e estratégias pactuadas entre o atual governo federal, as entidades sociais e os movimentos docentes na CONAE 2024, retomam a política de expansão da oferta da EPT articulada ao ensino e à EJA com vistas à garantir a qualidade social e assegurar que ao menos 50% dessa expansão ocorra na rede pública. Dessa vez, apontando para a ampliação orçamentária, a articulação intersetorial e o fortalecimento de mecanismos de cooperação e coordenação, principalmente com a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) (Brasil, 2024).

Nessa perspectiva, as proposições da CONAE para o novo PNE 2024-2034 reafirmam o compromisso com uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, pautada por gestão participativa e alinhada aos desafios contemporâneos de equidade e sustentabilidade. A ênfase nesses princípios reflete, portanto, uma resposta programática aos retrocessos recentes e uma tentativa de reorientar a educação nacional para um projeto de sociedade baseado na justiça redistributiva, na inclusão sociopolítica e na sustentabilidade ambiental, pilares fundamentais para a consolidação de um Estado democrático de direito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, procedeu-se a análise arque-genealógica acerca das contingências históricas, políticas, sociais e educacionais nas quais emergem condições favoráveis de oferta e expansão da EPT de nível médio, mediante reformas na legislação educacional brasileira sob influência da agenda neoliberal global. Agenda essa demarcada pelas Declarações das Conferências Mundiais de Jomtien (1990), de Dakar (2000), e de Incheon (2015), que constituem o discurso “Educação para Todos”, cuja assinatura do governo brasileiro selou acordos com o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF em adesão ao neoliberalismo global que agencia países periféricos e em desenvolvimento a ajustar as políticas educacionais aos ditames do projeto de reestruturação capitalista.

A discussão das políticas que sustentam a regulação da EPT nos contextos históricos, políticos, sociais e educacionais, sendo esses referentes às ações de sucessivas administrações do governo federal marcadas por continuidades e descontinuidades, mostrou que: (1) o regime militar iniciou a expansão da oferta dos cursos técnicos-profissionalizantes voltados aos interesses empresariais do projeto desenvolvimentista no Brasil, com o apoio financeiro do capital internacional; (2) a promulgação da CF de 1988 sinalizou um corte nas políticas educacionais encampadas pelos militares; no entanto, as disputas entre demandas empresariais e outros segmentos (intelectuais, movimentos sociais, setores da Igreja) voltaram a se intensificar já nos anos seguintes; (3) foi no cenário de adesão ao neoliberalismo global que o governo brasileiro instituiu a LDBEN de 1996; (4) o PNE de 2001-2010 e a Lei nº 11. 892, de 29 de dezembro de 2008, de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em que os IFs promoveram a expansão da oferta da EPT articulada ao Ensino Médio; contudo, (5) os resultados apresentados e analisados a partir do Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024), acerca das metas e estratégias estabelecidas pelo PNE 2014-2024, mostram que o crescimento das matrículas nesta etapa de escolarização da Educação Básica não tem revertido as desigualdades sociais e educacionais referentes ao acesso de jovens e adultos provenientes das camadas populares de menor poder

aquisitivo e pertencentes aos segmentos étnico-raciais e de gênero subalternizados, populações essas que habitam periferias, áreas territoriais mais afastadas dos centros urbanos.

Conclui-se que as políticas neoliberais de reformas na EPT levadas a cabo pelo Estado brasileiro, no período analisado, são marcadas por inúmeras disputas entre diferentes demandas que, em última instância, representam dois projetos antagônicos: um que busca a expansão do acesso à EPT de modo a garantir o direito à educação com política pública de equidade e justiça social, e outro que anseia pelo crescimento da EPT ajustada aos interesses do capital nacional e internacional, agenciados pelos organismos multilaterais, como a OCDE, o BIRD e o Banco Mundial, de modo a responder às demandas de uma economia globalizada e de uma sociedade do conhecimento aos moldes do capitalismo global. Ao passo que essas reformas tendem a priorizar o segundo projeto, o que compromete sobremaneira a atuação do Estado na promoção de políticas públicas voltadas à equidade e justiça social no acesso e promoção da EPT. Os princípios mercadológicos da racionalidade neoliberal tendem a agravar desigualdades sociais. Como enfatizado por Ball (2022), a agenda neoliberal advoga pela competitividade em termos de resultados, provoca a desregulamentação da educação pública via privatização, o que reflete nas políticas educacionais focadas nas demandas do mercado capitalista.

As análises feitas ao longo desta dissertação, indicam que as constantes reformas na legislação educacional brasileira são impulsionadas pela agenda neoliberal global. Além de incorporarem a lógica empresarial, essas reformas têm configurado o arranjo da formação geral integrado à profissionalização como uma sobreposição curricular. Essa sobreposição, por sua vez, não resolve a referida dualidade histórica da fragmentação político-pedagógica do currículo, que persiste entre a formação geral e a profissional, nas diversas áreas do conhecimento e no conjunto de disciplinas oferecidas no Ensino Médio.

A análise crítica acerca do Ensino Médio no Brasil mostra que o processo formativo de nível médio associado à EPT, que ocorre de maneira concomitante ou paralela, tanto dentro quanto fora das instituições públicas, ativa princípios políticos e pedagógicos em conformidade com a agenda neoliberal. Dentre eles, ressalta-se a pedagogia das competências, o neotecnicismo e o auto empreendedorismo, os quais promovem a privatização das políticas

educacionais. Essa dinâmica influencia diretamente a organização curricular, as práticas pedagógicas e os métodos de avaliação da aprendizagem, sujeitando-os a uma lógica de mercado. Nesse cenário, a capacitação ampla e profissional dos alunos é ajustada aos padrões de qualidade empresarial, sujeitando-os a um mercado de trabalho caracterizado pela falta de oportunidades, processos seletivos excludentes, flexibilização de direitos e deterioração das condições laborais e salariais.

A avaliação das políticas de regulação e estímulo às reformas do Ensino Médio revela como as orientações compatíveis com a agenda neoliberal estabelecem um contexto de exclusão estrutural. Ao dar primazia a demandas do mercado, essas políticas não apenas afastam o projeto educacional das reais necessidades da maioria dos jovens e adultos, mas também legitimam a ilusão de que o acesso ao “mundo do trabalho” é um privilégio exclusivo, disponível apenas para uma minoria afortunada, o que evidencia a contradição inerente a um sistema que assegura mobilidade social, enquanto simultaneamente solidifica hierarquias históricas. Dessa forma, a concepção do mercado enquanto um dispositivo neutro de regulação revela-se como uma narrativa que mantém desigualdades, convertendo a educação em um meio de seleção, ao invés de emancipação.

Diante desse contexto, é fundamental reexaminar os fundamentos que guiam as reformas educacionais, reconhecendo que a superação das desigualdades requer a ruptura com a lógica utilitarista da formação profissional e tecnológica estabelecida pelo neoliberalismo. Não obstante, as reformas do Ensino Médio provocam uma alteração profunda na qual a preparação para o trabalho assume o sentido de promoção da formação técnica para a empregabilidade. Sob essa ótica, os/as estudantes são estimulados a adotar uma subjetividade voltada para a competição individual, assumindo a responsabilidade pelo próprio sucesso profissional em um contexto estruturalmente desigual.

A fetichização do trabalho, considerada como o único horizonte para a juventude, desconsidera as diversas dimensões educativas que a escola precisa oferecer, além de ocultar as barreiras sistêmicas enfrentadas por grupos marginalizados. Assim, as políticas públicas voltadas para as exigências do mercado, comprometem a qualidade social da educação em termos de políticas

públicas que garantam equidade e justiça social. Apenas dessa maneira será viável converter a EPT em um ambiente de oportunidades concretas, onde a acessibilidade ao saber e à cidadania não constitua um privilégio de alguns, mas sim um direito universal e indissociável da justiça social.

Considera-se que a política de criação dos IFs sinaliza um avanço significativo nessa direção. É inegável que a EPT promovida nos IFs visa a superação da dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual, uma vez que, nessas instituições os/as estudantes tem a oportunidade de desenvolver uma educação integral por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. O que também possibilita aos jovens uma formação qualificada, tanto para inserção no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos na educação superior. Por isso, entende-se que a política de criação dos IFs vai na direção da democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade social.

Reafirma-se, por fim, que a modalidade da EPT integrada ao Ensino Médio deve ser prioridade e contar com investimentos públicos necessários em todas as instâncias administrativas dos entes federados, de modo a garantir pleno acesso dos jovens das classes populares, estudantes das periferias, grupos étnico-raciais, gêneros e sexualidades, dentre outras categorias sociais, ao direito à educação como política pública voltada à equidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia. Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707–727, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 maio 2025.

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1406-1431>

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARAÚJO, Stephane Silva de; LEITE, Maria Cecilia Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. **Práxis Educativa**, (Impresso), [S.l.] v. 15, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14819.039. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14819>. Acesso em 10 maio 2025.

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

BASTOS, Remo. Moreira. **No Profit Left Behind:** os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, 1988.

BRIGIDO, Felipe Lustosa. **As Políticas Públicas de Educação Profissional como Instrumento de Ajuste do Estado ao Neoliberalismo**. 2022, 372 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”** - Anais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. 210 p. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/educacao-profissional-concepcoes-experiencias-problemas-e-propostas-anais/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**: documento base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007. 59 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e diretrizes. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: Instituições da Rede. Brasília, DF: MEC, 2016.

Disponível em:

https://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referência CONAE 2024 Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024-2034**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

CANTARELLI, Juliana Mezomo. **O Papel Político do Trabalho Docente e a Justiça Social no Instituto Federal Farroupilha em Tempos de Educação Neoliberal**. 2020, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

FERREIRA, Rodrigo Klassen. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: a educação profissional como tecnologia de governo. 2017, 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 32, n. p3, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Grafa de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

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

FREITAS, Josi Aparecida de. **A Educação Profissional na Governamentalidade Contemporânea**: educação, trabalho e neoliberalismo no Brasil. 2021, 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, 2021.

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

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2025.

KRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil**: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (1990-2013). 2013. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 3, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://elosformacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/leher-umnovosenhordaeducac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira; REIS JÚNIOR, Leandro Passarinho. Subjetividades em dívida: formação e sociedade do controle. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 89-100, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10474>. Acesso em: 11 maio 2025.

LIMA, Antonia Lidiane Almeida de. **A Relação entre Competências Socioemocionais e Política Educacional Neoliberal em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do Ceará**. 2023, 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Sociologia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2023.

MAGALHÃES, Bruna do Nascimento. **A Atuação do Enfermeiro Docente sob a Ótica da Inclusão**: um olhar a partir de Foucault. 2023, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson. MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen Ball. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021, p. 223-232.

MEDEIROS, Edna Alves Pereira. **Políticas Públicas Educacionais e o PROEJA-FIC**: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal e Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MELLO, Fátima Rodrigues Torres Oliveira. **Gestão Democrática e a Reforma Gerencial**: análise documental na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ. 2022, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MELO, Ferdinando Santos de. **Políticas de Educação Profissional no Contexto Neoliberal**: implicações para a formação e prática dos Professores do PROEJA. 2018, 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das Competências e Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará**: formando para o mercado. 2017, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 maio 2025.

NADALETTI, Cristiane Letícia; SANTOS, Danielle de Sousa; SILVA, Rogério de Sousa; OLIVEIRA, Tatiane. Instituto Federal de São Paulo e a Reforma Neoliberal na Educação Profissional: entre contradições e disputas. *In*: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **A Reforma do Ensino Médio em São Paulo**: a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022, p. 105-133.

OLIVEIRA, Pablo Menezes; CAETANO, Gilzilene de Jesus. A criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: possibilidades de pesquisa no campo da história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-23, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670665>. Acesso em: 25 maio 2025.

OLIVEIRA, Tiago Fávero. Institutos Federais: entre o excesso de passado e a incerteza do futuro. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2023. DOI: 10.19180/1809-2667.v25n32023.20710. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/20710>. Acesso em: 25 maio 2025.

PEREIRA, Aldo Roberto. **Políticas de Educação Profissional nos Cursos Técnico em Contabilidade**: impactos e desafios no período entre 1997 e 2004. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Luciana Pereira. **Trajetória de Trabalho e Estudos de Jovens Aprendizes**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Maria. Lopes. Proteção social no capitalismo contemporâneo: contrarreformas e regressões dos direitos sociais. **Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 12-14, jan./abril 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n1p09/39108>. Acesso em: 11 maio 2025.

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

SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Análise Nacional do Ciclo da Política de Educação, Ciência e Tecnologia nos Institutos Federais – IFs**: a carência epistêmica e a produção do Homo Enterprise no contexto da prática e na atuação política. 2023, 665 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

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

TURCHIELO, Priscila. **A Produtividade dos Sujeitos com Deficiência na Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Inclusão**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

VASCONCELOS, Francisco Ulisses Paixão e. **Governamentalidade e Educação**: discursos e vivências nos processos de subjetivação de jovens em uma escola estadual de educação profissional Cearense, a partir do Modelo Escola-Empresa. 2020, 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *In*: GARCIA, M. M. A.; TURA, M. L. R. (Orgs.). Políticas, currículo e trabalho docente. **Cadernos de Educação**, n. 38. Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas: RS, pp. 43-67, jan/abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542/1449>. Acesso em: 11 maio 2025.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da Política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: um Estudo de Caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012, 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPEL, Pelotas, 2012.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Trabalho e Saúde Docente no Jogo Biopolítico das Reformas Educacionais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 358-377, 2021. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6252/47967608>. Acesso em: 11 maio 2025.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Práticas de interpretação e tradução na produção científica do neoconservadorismo e das políticas educacionais neoconservadoras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20704.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20704>. Acesso em: 25 maio 2025.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Neoconservadorismo/neoliberalismo: um (possível) posicionamento ético-político transformador. *In*: MAIO, Eliana R.; ROSSI, Pablo G. (orgs). **Corpos em Dissidências**: a diferença nas educações democráticas. Santo André: V&V Editora, 2024, p. 116-126.

VOSS, Dulce Mari da; KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves; SILVA, Cristiano Rodrigues da. “Não Existe Pecado do Lado Debaixo do Equador”: neoliberalismo e formação no Ensino Médio. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 17, n. 3, p. 60-76, set./dez. 2024. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/23915/13381>. Acesso em: 11 maio 2025.

ZOTTI, Solange Aparecida; VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) à Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 12, n. 1, p. 114-138, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6091/3549>. Acesso em: 11 maio 2025.