

Monique Rufino Silva Pessoa

**9º ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GT 04: A EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO SOB O
NEOLIBERALISMO: CENÁRIOS, IMPACTOS E RESISTÊNCIAS**

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: O V ITINERÁRIO FORMATIVO COMO RESULTADO**

São Paulo/SP

2025



AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O V ITINERÁRIO FORMATIVO COMO RESULTADO

Monique Rufino Silva Pessoa ¹

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, analisa o V Itinerário Formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), como resultado de um modelo econômico, político e social neoliberal consolidado nas últimas quatro décadas (1980-2020). Fundamentada no regime de acumulação flexível (Harvey, 2016) e na governamentalidade neoliberal (Foucault, 2012), a pesquisa demonstra como as políticas educacionais brasileiras, especialmente as da EPT, foram moldadas por uma racionalidade econômica que subordina a formação humana às demandas do mercado. Como metodologia, o estudo qualitativo adotou análise documental (legislações, relatórios da OCDE e Banco Mundial), revisão bibliográfica (Harvey, Foucault, Antunes, Frigotto, Saviani) e análise histórica, identificando continuidades e rupturas nas reformas educacionais. A pesquisa revela que, desde a redemocratização, a EPT foi instrumentalizada para atender a lógicas empresariais, como a formação por competências e a flexibilização curricular, em detrimento de uma formação integral e politécnica.

Palavras-chave: Neoliberalismo e Educação; Política Educacional; Educação Profissional e Tecnológica; Reforma do Ensino Médio; V Itinerário Formativo; Formação por Competências.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento no âmbito do Programa Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em diálogo aos estudos desenvolvidos no Programa de Formação de Quadros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação, Economia e Políticas Educacionais (DEEP).

Nosso objetivo foi indicar que o V Itinerário Formativo, que trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) regulamentada pela Lei Federal n.º 13.415/2017, foi resultado de um modelo econômico, político e social, cujas raízes podem ser identificadas ao longo das últimas quatro décadas (1980-2020). Embora a demarcação temporal seja demasiadamente ampla, nossa tarefa será indicar que sob o domínio do regime de *acumulação flexível* (Harvey, 2016), as políticas educacionais no Brasil e, especificamente, àquelas destinadas à EPT, são provenientes de uma grade de inteligibilidade econômica (Foucault, 2012). Para tanto, podemos

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), branca, feminino, São Paulo – SP, moniquepessoa@usp.br.

observar que a readequação constante da finalidade e objetivos da EPT, indicada nas legislações que as correspondem, é resultado de um *modus operandi* que se identificam com o *homo oeconomicus*, cuja conduta se revela em práticas utilitaristas da economia neoliberal.

Por meio das lições apresentadas por Michel Foucault no *Collège de France* em 1978 e 1979, apreende-se que o neoliberalismo se constituiu a partir de uma historicidade econômica que pressupõe a liberdade do mercado, destinada não só a reorganização e desregulação do Estado, mas, também, como um modo de vida. Assim, partimos do pressuposto de que o V Itinerário Formativo é a expressão daquilo que o filósofo francês já indicava como “[...] reformar o Estado e enformar a sociedade [...]” (Foucault, 2012, p. 160).

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um estudo qualitativo que se fundamentou em uma análise de natureza teórico-documental. Nosso intuito foi compreender, através da análise crítica de documentos oficiais e de produções acadêmicas – numa perspectiva histórica e política –, por meio da análise das reformas educacionais no período de 1980 a 2020. A abordagem adotada é crítico-dialética, fundamentada em autores como Harvey (2016), Foucault (2012) e Antunes (2015; 2020). Além disso, inspirou-se numa perspectiva genealógica foucaultiana no intuito de rastrear as origens e os desdobramentos das políticas neoliberais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para contemplar o objetivo de análise deste trabalho, utilizamo-nos dos seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Análise documental: foram examinados documentos legais e normativos que regulamentam a educação brasileira. Dentre os documentos analisados, atentamo-nos aos relatórios da OCDE (2015) e do Banco Mundial; nos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, que regulamentaram a educação profissional (Brasil, 1997; 2004), na Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Referenciais Curriculares para os Itinerários Formativos (MEC, 2018; 2020);
- b) Revisão bibliográfica: adotamos como fundo de análise de David Harvey (2016), com a noção de acumulação flexível, Michel Foucault (2012), sobre governamentalidade e o *homo oeconomicus*; Ricardo Antunes (2015; 2020), acerca da precarização do trabalho. No que diz respeito ao campo da Educação, fundamentamo-nos em Gaudêncio Frigotto (2003) e Dermeval Saviani (2018);

c) Análise histórica: adotamos um recorte temporal amplo para identificar continuidades e rupturas nas políticas educacionais, relacionando-as aos contextos econômico-políticos brasileiros (Paulani, 2008; Frigotto e Ciavatta, 2003).

Por último, a análise crítica dos documentos foi realizada por meio da análise de discurso foucaultiana, identificando como os textos legais e normativos constroem narrativas alinhadas à racionalidade neoliberal, com foco nos conceitos de “flexibilização”, “competências” e “empregabilidade”. Por este caminho, a perspectiva genealógica permitiu rastrear as condições históricas que acenderam a emergência do V Itinerário Formativo.

REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Após um longo período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), a década de 1980 foi marcada por diversas mudanças nos sistemas político e econômico. A recessão econômica de 1973, afetada pela crise do petróleo, pela estagnação da produção de bens e pela alta inflação de preços, conduziu a reestruturação produtiva de ordem global, acarretando novas formas de acumulação (Harvey, 2016). Esses eventos trouxeram para os países de capitalismo periférico, uma nova condição socioeconômica e política que condizia com a nova ordem do capital.

Para Antunes (2015), o período apontado como “década perdida” revela mudanças nas estruturas econômicas de inspiração taylorista-fordista, a qual conduziu “profundas transformações no mundo do trabalho” delegando à “*classe-que-vive-do-trabalho* [...] a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (Antunes, 2015, p. 33, grifo do autor). Como consequência, houve uma intensificação do “processo de reestruturação produtiva do capital, [que] lev[ou] as empresas a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho, novos métodos denominados participativos” (Antunes, 2020, p. 122), e a Educação e, em especial, a EPT, assimilaram os novos padrões e formas do processo produtivo.

No entanto, destacamos que durante o período de redemocratização, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ao promoverem uma série de debates acerca das políticas educacionais visando fundamentar as bases de uma sociedade verdadeiramente democrática (Saviani, 2018), apresentaram dentre seus objetivos a preocupação em construir por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a dimensão da politecnicidade². Assim, embora o

² No campo de estudos em Trabalho e Educação, a discussão sobre o termo politecnicidade deriva da necessidade de uma formação que supere a dicotomia entre *homo faber* e *homo sapiens*. Assim, a concepção de uma formação politécnica é aquela que sinaliza para a formação integral dos seres humanos. Portanto, o trabalho numa

conceito de politecnia apresentado por Saviani no Seminário Choque Teórico, em 1987, tenha sido defendido “na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 1989, p. 13), o que se efetivou no processo de elaboração da LDB na década subsequente foi o atendimento aos interesses do capital hegemônico.

A lógica vitoriosa do neoliberalismo com a intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital, orientados sob os desígnios da qualidade total, do *just-in-time* e *kanban*, possibilitaram a expansão da precarização do trabalho, objetivando-se na flexibilização e na informalidade. O que, por sua vez, delegou para a EPT o desenvolvimento de projetos de qualificação profissional, atendendo a demanda das novas formas de flexibilização do trabalho. Como exemplo, destacamos a execução do Projeto de Expansão do Ensino Técnico (Protec)³ derivado diretamente das relações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BIRD).

Em linhas gerais, o legado deixado para os jovens foi de uma formação destinada ao mercado de trabalho fundamentada na profissionalização. Contudo, a legitimação de um projeto educacional voltado para qualificação sob o domínio da formação por competências, será efetivado na era Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O TRIUNFO DO NEOLIBERALISMO

Sob o regime de *acumulação flexível* (Harvey, 2016), condição econômica que emergiu no cenário brasileiro firmada pelo Consenso de Washington em 1989, conduziu aos paradigmas da privatização, dos ajustes fiscais, da abertura comercial, da redução do intervencionismo estatal, do fim das restrições ao capital externo, da abertura financeira, da reestruturação do sistema previdenciário e da fiscalização dos gastos públicos.

A adoção do neoliberalismo econômico incidiu na dependência do mercado financeiro internacional. Antunes indica que as mutações nas formas de organização do modo de produção e nas relações de produção se cindiram numa “simbiose entre elementos herdeiros do fordismo (que ainda encontram vigência em vários ramos e setores produtivos) e novos instrumentos próprios das formas de acumulação flexível” (Antunes, 2020, p. 122).

perspectiva ontológica, torna-se o princípio educativo. Esta discussão é ampla no campo de Trabalho e Educação e tem-se nas obras de Marx, Engels e Gramsci, os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos.

³ O Protec foi uma das estratégias do I Plano Nacional de Desenvolvimento do governo Sarney, com a expansão de escolas técnicas e agrotécnicas sob o discurso da necessidade de atender ao mundo do trabalho. No entanto, essa política estava associada a um caráter da qualificação, o que denota o clientelismo como fundamento.

Neste cenário, caracterizado pelo aumento da concentração de renda e pela desigualdade, a educação adentra no plano das reformas. O que se estabelece, sobretudo na educação profissional, é a lógica do mundo globalizado, reflexo do novo estágio do capitalismo e de novas formas de organização social e do trabalho. Caberia, então, a uma educação fundamentada nas competências resolver o fosso estrutural do desemprego, atendendo rapidamente às demandas do mercado de trabalho correspondente à lógica da acumulação flexível.

Podemos indicar que os encaminhamentos da educação profissional nos anos 1980 se seguirão nos anos 1990: na Lei n.º 9.394/1996, reconhece-se a educação profissional como uma das etapas de ensino, mas, em contrapartida, “[a]s políticas públicas caracterizadas pela demanda social são, agora, moldadas pelo que politicamente pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada [...]” (Ferreti; Silva Júnior, 2000, p. 61). O que resulta para a EPT em correspondência aos interesses da esfera privada, em subsunção ao regime da acumulação flexível, é o ideário da formação por competências, tendo por base a Teoria do Capital Humano (TCH). Quanto a isto, vale uma breve nota.

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão de análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era considerado, não econômico. (Foucault, 2012, p. 303)

Neste sentido, tem-se por via da TCH um eixo fundamental para a articulação da arte de governar neoliberal. As reflexões de Gary Becker⁴ e de Theodore Schultz⁵ desnudam a noção clássica de trabalho em que o trabalhador deixa de ser objeto e passa a ser um sujeito econômico ativo. Por consequência, este sujeito economicamente ativo deve, por via do aperfeiçoamento de suas habilidades e competências, ser o responsável pela geração de seu próprio capital. Afinal, todos os indivíduos são portadores de capital e, se o capital é indissociável do trabalhador, sua materialidade se realiza pelo e para o consumo.

Retomando às políticas educacionais, o conjunto de Conferências e/ou Encontros Mundiais que tiveram seu marco nos anos 1990, segundo Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018), orientou as ações dos governos no que diz respeito à educação, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista ideológico, articulando as agendas de interesses de organismos

⁴ Becker, G. Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

⁵ Schultz, T. Investment in human capital: the role of education and of research. New York: Free Press, 1971.

internacionais. Nessa direção, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, “expressa [...] o alinhamento político e ideológico das concepções educacionais de seus patrocinadores” (Jacomeli; Barão; Gonçalves, 2018, p. 35). Portanto, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial/BIRD e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a supracitada Conferência representou a atuação direta dos interesses gerencialistas na condução das políticas educacionais, conduzindo-as aos interesses do mercado.

Um exemplo é o fato de todo um movimento organizado por educadores no final dos anos 1980, como já discutido anteriormente, ter sido desconsiderado com a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases em 1996, no governo FHC. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 7), “o governo FHC que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”, solidificou a subordinação das políticas aos interesses de mercado. Portanto, em atendimento aos interesses reformistas e contando com o auxílio e a intervenção de organismos internacionais – FMI, BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e PNUD – instituiu-se o Decreto n.º 2.208/1997. Assim, o paradigma da dualidade é novamente legitimado como fundamento essencial para o atendimento dos interesses do mercado. Podemos observar pela fala de Cláudio de Moura Castro (1997), consultor do Banco Mundial e Ministro da Educação durante oito anos no governo FHC. Para ele:

Após tantos anos de estagnação, os cursos técnicos deixaram de ser uma resposta adequada à crescente complexidade dos mercados de trabalho. O que caracteriza a formação técnica moderna é a calibragem fina da formação profissional ao perfil das novas ocupações no mercado. Sobre bases relativamente genéricas, os cursos técnicos devem criar tantas opções e especialidades quanto justifica o mercado. Daí a forte necessidade de permitir uma grande margem de flexibilidade para os currículos e conteúdos deste ensino (Castro, 1997, p. 20).

De modo geral, fica claro que o destino das políticas educacionais deva estar alinhado aos interesses do mercado. Como exemplo, verificamos que o cenário da educação profissional na era FHC se resumia à qualificação e requalificação profissional, articulada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) nos programas Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) e Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), ambos corporificados pela desarticulação da educação profissional à educação formal e fundamentados na base da competência, polivalência e empregabilidade.

DÉCADA DE 2000: RUPTURA OU CONTINUIDADE?

Embora o início do governo Lula tenha enfrentado de maneira direta as coalizões partidárias entre os blocos de centro-direita, representados principalmente pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), as características neoliberais do governo FHC se mostraram como caminhos a serem seguidos. Como apontou Paulani (2008, p. 16) “o governo Lula vem praticando uma política inclinação inequivocamente liberal”. Assim, a era Lula, contrariou as expectativas de um embate com o modelo econômico e político de seu predecessor.

No plano da educação, o primeiro movimento foi o Decreto n.º 5.154/2004, que revoga o Decreto n.º 2.208/1997. Esta ação instaurou nova problemática à EPT. Pontuamos que entre os anos 1998 e 2003 houve, por parte dos pesquisadores e educadores, uma intensa preocupação fundamentada em pesquisas acerca da histórica e problemática dualidade legitimada pelo decreto de 1997. Uma série de documentos foi produzida para encaminhar a discussão da educação profissional como princípio fundamental de uma formação integral.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a preocupação em instaurar uma discussão acerca de uma formação politécnica e integrada por via do novo decreto não ocorreu. A formação de trabalhadores, sob o princípio educativo proposto pelo Decreto n.º 5.154/2004, não conseguiu se apropriar do conceito como fundamento essencial para a compreensão da realidade numa perspectiva dialética, representando uma integração muito mais de natureza formal do que uma formação propriamente integral (Kuenzer, 2006).

Outro fator relevante no plano econômico do governo Lula foi a Crise de 2008, problema econômico mundial cujo enfrentamento envolveu o incentivo das políticas de privatização fundamentadas nas parcerias público-privadas, estimulando o mercado interno e compensando, portanto, a retração do mercado externo. Esta medida permitiu a transnacionalização econômica brasileira, expressa pela abertura do mercado interno ao capital internacional, como também a internacionalização de vários setores produtivos da burguesia brasileira.

Segundo Alves (2014), o não rompimento com o neoliberalismo, garantindo investimentos para o crescimento econômico brasileiro, permitiu a nova dinâmica de acumulação, caracterizada por “ofensiva do capital na produção nas condições históricas do capitalismo flexível” (Alves, 2014, p. 91).

Já no âmbito das políticas educacionais, entendemos que aquelas destinadas à formação profissional estabeleceram apenas a formalidade da formação integral, por via do Decreto n.º

5.154/2004, e a continuidade da dualidade, já existente no Decreto n.º 2.208/1997. Assim, as políticas de Lula voltadas a minimizar os efeitos da oferta e demanda por qualificação profissional e à inclusão dos mais pobres em programas de profissionalização reverberaram, num conjunto de projetos que acendeu a relação público-privado. Como exemplo citamos a criação, no início de seu mandato, do Projeto Escola de Fábrica e a Lei n.º 11.180/2005, que propôs a oferta de cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) incluindo socialmente os jovens por meio do ensino profissional. Este projeto era de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), pertencente ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), vinculados ao orçamento do Ministério da Educação (MEC) no programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, apoiados por empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Outros programas que tiveram o intento de minimizar os efeitos da oferta e demanda por qualificação profissional são o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 2006 e o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto n.º 6.302/2007.

Decerto, estas relações que caracterizaram o fim da era Lula nos permitem compreender ambiguidades em relação à EPT. Além da estrutura controvertida por via do Decreto n.º 5154/2004, há ainda o avanço das investidas pela formação por competências como eixo pedagógico, expresso, por exemplo, pelo Pacto Nacional pela Educação (PNE) articulado em 2007 na base do MEC pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) e por organizações privadas como Instituto Ayrton Senna (IAS) e Fundação Lemann, representando o setor empresarial no governo Lula.

AS REFORMAS COMO CAMINHO: DE DILMA A TEMER

O primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014) caracterizou-se pela continuidade de seu antecessor. O seu projeto econômico baseado no crescimento do mercado interno, no incentivo à produção de *commodities* e em leis de incentivo por redução de tributos para os setores secundários foi impactado pela crise econômica, política e social internacional que, no cenário brasileiro, reverberou em forte descontentamento com o governo Dilma.

No plano educacional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído por meio da Lei n.º 12.513/2011, estabeleceu numa era de crise econômica a ideia da inclusão laboral por meio da qualificação profissional, tentando responder às crises

estruturais do trabalho. Esta política adotada por Dilma buscou, “por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira” (MEC, 2011, s/p), a expansão da rede física de cursos de educação profissional técnica de nível médio aos programas Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de qualificação profissional. Ademais, a Lei indica o Sistema S (Sesi e Senai) como um dos participantes na oferta de vagas, fazendo com que esse programa assumisse a vertente do financiamento via oferta de bolsas.

Outro fato de enorme relevância no campo educacional refere-se ao Projeto de Lei n.º 6.840/2013, resultado do Relatório da Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados na intenção de alterar a Lei n.º 9.394/1996, instituindo jornada de tempo integral com a organização dos currículos em áreas de conhecimento. Na época, o projeto foi alvo de críticas, especialmente pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio que, por meio de audiência pública em 03 de dezembro de 2014, solicitou junto ao Deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT) o substitutivo do projeto de lei, considerando todas as justificativas apontadas pelos estudos realizados pelo movimento. No entanto, o projeto de lei resultou “de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional”, algo que ocorria há tempos no interior do governo petista, “exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira” (Ferretti, 2018, p. 26).

O descontentamento da população brasileira, que clamava por conquistas sociais e por incremento salarial, se tornou objeto de reclamações dos empresários. Adicionalmente, a agenda de reivindicações de diversos grupos sociais, organizados ou não, caracterizados pelas manifestações de junho de 2013, pressionava o governo pela ampliação dos direitos sociais. Contudo, o atendimento dessa agenda requeria o aumento da dívida pública e a redução da taxa de juros, articulados por uma reforma tributária, o que eliminaria os privilégios dos empresários. Este conjunto de elementos produziu um cenário caótico no qual os tradicionais blocos partidários romperam com a lógica da governabilidade, culminando no *impeachment* de Dilma em 2016.

Assumindo o cargo da presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016, Michel Temer realizou uma série de medidas que, diante do rearranjo político necessário para a manutenção dos privilégios da classe dominante, teria total adesão por parte de seus apoiadores. Como reflexo, Temer posicionou-se para reajustar e reorganizar tudo que pudesse ir ao encontro dos interesses dos empresários. Como exemplo, citamos a Emenda Constitucional n.º 103/2019, que trata da Reforma da Previdência; a aprovação da Lei n.º 13.467/2017, que trata da Reforma Trabalhista; a Proposta de Emenda à Constituição n.º 55/2016, que define a restrição dos gastos

públicos e congela por um período de 20 anos investimentos em saúde e educação; a aprovação da exploração do pré-sal por empresas estrangeiras e, por fim, a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio não foi um projeto iniciado pela Medida Provisória n.º 746/2016, o que permite dizer que não foi essencialmente um projeto do governo Temer. É possível tomar como hipótese que, sob o PL do deputado petista Reginaldo Lopes tenha gerado de forma mais incisiva, o acionamento dos empresários frente às políticas educacionais. O TPE teve fundamental importância na construção das discussões acerca da “necessidade” urgente da reforma do Ensino Médio no interior do MEC. A atuação forte dos empresários na condução das políticas públicas, resultou numa readequação do texto apresentado por Lopes em 2013, atendendo ao discurso da flexibilização do ensino médio, bem como solidificou o domínio das competências, representado pela oferta de itinerários formativos.

O curto período de Temer como presidente do Brasil (2016-2018) produziu toda a agenda de reformas que, em certa medida, já estavam nos anseios da classe dominante nas décadas anteriores. Não diferente, a educação seguiu o mesmo caminho e se tornou um dos instrumentos de legitimação dos interesses do capital e dos grandes organismos internacionais. A atuação clara e direta de grupos, como ocorrera nos anos 1990 na era FHC, é retomada com toda a força, organizada em institutos e fundações dedicados prioritariamente à educação.

RESULTADO: O V ITINERÁRIO FORMATIVO

Compreendemos que o NEM é um dos dispositivos legais que atendem a um conjunto de reformas fundamentadas assentadas em um quadro político e econômico. A propalada “liberdade de escolha” do estudante e a ascensão do discurso da flexibilização, são características centrais que estruturam NEM. Porém, iniciaremos esta análise discutindo sua forma geral expressa pela Lei Federal n.º 13.415/2017.

O NEM está dividido entre base comum, a saber: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 1996, 35-A) e parte diversificada, dividida em cinco itinerários formativos: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional (Ibid., 35-A).

Sobre esta estruturação, a Lei n.º 13.415/2017 indica em seu art. 1º, o aumento progressivo da carga horária total para o Ensino Médio, passando de 2.400 h para 3.000 h. Em contrapartida, em seu artigo 3º estabelece que a carga horária destinada às áreas de

conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não deve ultrapassar 1.800 h. E o que isto significa? A carga horária geral para esta etapa da educação aumenta em 600 h e delimita a formação geral ao máximo de 1.800 h. Quer dizer, 1.200 h compreenderão a Parte Diversificada do novo currículo. Portanto, segundo a nova lei, a Parte Diversificada se refere a

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Brasil, 2018, Art. 6, grifo nosso)

Para melhor compreensão, sugerimos a seguinte observação: diante de uma análise geral da *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base* (MEC, 2018) e dos *Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos* (MEC, 2020), pontuamos:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, **a escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida**. (ME, 2018, p. 464, grifo do autor).

O trecho acima refere-se às finalidades do Ensino Médio que, segundo o documento, devem ser recontextualizadas. Para tanto, indicam a construção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Ibid., p. 14). Cabe aqui uma breve indagação: a quais desafios o documento se refere? Afirma-se ali que

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de **tomada de decisão ao longo da vida**. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (Ibid., p. 472-3, grifo do autor).

Os desafios aos quais o documento se refere resumem-se ao que denominam como “complexidade da sociedade contemporânea”. Entendemos que, muito embora a BNCC designe a noção de aprofundamento pelos Itinerários Formativos, o que se estabelece é a

orientação a um conjunto de aprendizagens que, no final, tende à formação por competências, justificada pelo projeto de vida do estudante.

No que diz respeito aos *Referenciais Curriculares* para o NEM, estabelece-se para a Parte Diversificada, independentemente do Itinerário Formativo “escolhido”, os respectivos eixos estruturantes⁶: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Estes devem fundamentar a BNCC e a habilidades específicas de cada itinerário, como se vê na Figura 1 (a seguir).

Figura 1 - Tabela de Habilidades dos Itinerários Formativos associadas à BNCC

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO: (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.				
PROCESSOS CRIATIVOS	HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO: (EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. (EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.				
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL: (EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade. (EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.				
EMPREENDEDORISMO	HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA: (EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade. (EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade. (EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.				

Fonte: MEC (2020)

Podemos, através dos elementos citados acima que as noções de adaptação, as dimensões da polivalência, do saber-fazer, do protagonismo juvenil, da autonomia são em seu conjunto amálgamas de uma concepção de mundo permeada pela racionalidade neoliberal. Obter por meio da educação estas dimensões é deslocar a formação para responsabilidade do sujeito, revestido pela meritocracia e da “luta pelo mais forte”. Não é à toa que a insistência pelas “competências e habilidades” deve fundamentar a formação dos estudantes. Quanto a isto, atentamo-nos a reflexão apresentada por Foucault:

⁶ Os eixos estruturantes no NEM se referem às temáticas que os Itinerários Formativos podem adotar a depender de cada unidade escolar e a depender dos sistemas de ensino.

É verdade, mas, como vocês veem, ele o é como um deslocamento considerável, pois, na concepção clássica do *homo oeconomicus*, esse homem econômico é o quê? Pois bem, é o homem da troca, é o parceiro, é um dos dois parceiros no processo de troca. E esse *homo oeconomicus* parceiro da troca implica, evidentemente, uma análise do que ele é, uma decomposição dos seus comportamentos e maneiras de fazer em termos de utilidade, que se referem, é claro, a uma problemática das necessidades, já que é a partir dessas necessidades que poderá ser caracterizada ou definida, ou em todo caso poderá ser fundada, uma utilidade que trará o processo de troca. (FOUCAULT, 2012, p. 310)

Em diálogo ao que foi apresentado por Foucault às dimensões e características mobilizadas pelo NEM, entendemos que as noções de competência e habilidade modelam a subjetividade requerida pelo neoliberalismo. Conforme já indicado anteriormente, a compreensão de que o sujeito, ao se tornar portador de capital, faz nascer o ideário de que ele é uma espécie de empresa. Assim, sob a tônica de trazer em boa parte do currículo do NEM noções que remetem o desenvolvimento de determinadas características presentes no mundo empresarial, é efetivar um projeto societário que culmina na noção do *homo oeconomicus*. Para Foucault, é por este caminho que as políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais dos países de capitalismo avançado tendiam à época de suas análises. Agora, a grande problemática que incorre sobre os países de capitalismo periférico, objetivados na flexibilização e na precarização do trabalho, nota-se que os indivíduos assumem deliberadamente a forma-empresa como prática e objetivo de vida. Para isso, a educação serve como o fio condutor que permite ratificar certas condutas e práticas sociais. Contudo, se para a educação de nível médio estabelecem-se estas dimensões, o que recai especificamente para o V Itinerário Formativo?

Em referência ao V Itinerário Formativo, a LDB estabelece que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poder[á] ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 2018, Art. 36). No entanto, a primeira forma, compreendida como “articulada”, pode ser: integrada, com matrícula única na mesma instituição, possibilitando a habilitação profissional, e concomitante, com matrículas distintas na mesma ou “em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado” (BRASIL, 2018, Art. 36-C, II).

A relação clássica que fundamenta a relação público-privada é apenas um dos vetores que se apresentam de forma objetiva para o V Itinerário Formativo. Queremos afirmar que a para além da intercomplementaridade, a transmutação da formação por competências para as denominadas “competências socioemocionais” foi indicada como elementos fundamentais para

a estruturação do NEM. Temos pelo documento produzido pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) a seguinte definição:

Nossa estrutura define como competências socioemocionais “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagens formais e informais, e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo” (OCDE, 2015, p. 35)

Ao analisar as definições descritas pelos defensores das competências socioemocionais, principalmente as indicadas pelo IAS (2016) em que, como já indicamos, estava na base do MEC desde o governo Lula, destacamos:

Quadro 1 – Síntese das competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS IAS		
Intrapessoais	Interpessoais	Gerais
Saber reconhecer emoções	Apreciar a perspectiva dos outros	Saber tomar decisões responsáveis
Conhecer as próprias capacidades, fraquezas, personalidade, valores, crenças e motivações	Compreender normas e saber identificar oportunidades e recursos disponíveis	
Compreender como você é percebido e interpretado por outras pessoas	Estabelecer e manter relações	
Saber gerenciar emoções, pensamentos e comportamento	Gerenciar construtivamente problemas em relações	
Estabelecer metas, motivar-se e alcançar objetivos		

Fonte: IAS (2016)

Podemos por via da descrição da OCDE e da síntese das competências socioemocionais do IAS indicar ao que Brown (2015) definiu como práticas de economicização, privatização e financialização. Afinal, percebe-se que o neoliberalismo atua em espaços que tradicionalmente não eram pensados como potencialmente econômicos. Para a autora,

O neoliberalismo é a racionalidade por meio da qual o capitalismo finalmente engole a humanidade - não apenas com sua máquina de mercantilização compulsória e expansão voltada para o lucro, mas por sua forma de valoração (Brown, 2015, p. 44, tradução nossa).

Outro elemento de fundamental importância presente na Resolução n.º 3/2021 é expresso no art. 20, que indica “a estruturação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio”:

o domínio intelectual das tecnologias pertinentes aos eixos tecnológicos e às áreas tecnológicas contempladas no curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e de aprendizagem, promovendo a capacidade permanente de mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, indispensáveis para a constituição de novas competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico (Brasil, 2021, Art. 20).

Entendemos que o papel da EPT de nível médio é sintetizado por “mobilização, articulação e integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” considerados fundamentais para “constituições de novas competências profissionais”. Como apontou Schultz (1973, p. 147) “deve-se, ainda, afirmar que a nossa tarefa como educadores é fornecer instrução que há de melhor e servir aos estudantes em ajustar as suas capacitações à economia em mutação rápida que terão de viver”.

De modo geral, esta estrutura que direciona os dispositivos legais que referendam o V Itinerário Formativo – e não só ele, mas todo o NEM – apenas legitima o caráter da reforma: a fragmentação da formação. A disponibilização de uma carga horária reduzida para a formação geral e, em contrapartida, o aumento da parte diversificada, fundamentada na formação de competências socioemocionais, resultam no tipo de formação que sustenta o NEM e, sobretudo, o V Itinerário Formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sucinta descrição dos ciclos políticos e econômicos teve por propósito demonstrar não só a contínua lógica reformista impressa na história da educação profissional brasileira, mas também, teve por propósito indicar os paradigmas sob as quais estavam ancoradas. O estreitamento das políticas educacionais aos interesses do mercado, tiveram por princípio uma formação orquestrada à lógica da precarização do trabalho. No entanto, a questão que pode ser verificada diante dos fatos e das análises apresentadas, reside no encaminhamento das políticas educacionais em direção à racionalidade neoliberal. Portanto, nossa compreensão acerca do V Itinerário Formativo em correspondência às mutações do modo de produção capitalista expressa a racionalidade de um projeto societário que se constituiu e que se petrificou.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Terceirização e capitalismo no Brasil: um par perfeito. **Rev. TST**, Brasília, v. 80, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em:
https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/71031/005_alves.pdf?sequenc .
Acesso em: 27 jul. 2023.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. Rev. Amp. Boitempo: São Paulo, 2020.

ANTUNES, R.; AUGUSTO PINTO, G. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Col. Questões da nossa época, 58)

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> . Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 27 jul. 2023.

BROWN, W. **Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2017.

CASTRO, C. de M. O secundário: esquecido em um desvão de ensino? **Textos para discussão. MEC-INEP**, v. 1, n. 2, abr. 1997. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3775/3505> . Acesso em: 27 jul. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade em educação. **Ensino de Humanidades Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, mai.-ago. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> Acesso em: 27 jul. 2023

FERRETTI, C. J., SILVA JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pBLzLCJtm7jXPpWktzHDBXy/?lang=pt> Acesso em: 12 jan. 2023.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Acesso em: 27 jul. 2023.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Sobre o desenvolvimento de competências nas escolas**. São Paulo: Edulab21; Insper, 2016. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/IAS_Livro_TomandoNota.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

JACOMELI, M. R. M.; BARAO, G. de O. D.; GONCALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 32-57, set. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000300032&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2023.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec** [2011]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 27 jul. 2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos**. 2020. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec** [2011]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 30 jul. 2023.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais/OCDE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.opee.com.br/competencias-para-o-progresso-social/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. Acesso em: 30 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.