

A educação profissional no Brasil na perversa confluência de dois projetos políticos: cidadania e participação

Professional education in Brazil in the perverse confluence of two political projects: citizenship and participation.

Recebido: 17/06/2021 | **Revisado:** 26/06/2023 | **Aceito:** 27/06/2023 | **Publicado:** 26/03/2024

Carolina Soares Mendes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8929-7266>

Instituto Federal de Brasília

E-mail: carolinasmendes@gmail.com

Como citar: MENDES, C. S.; A educação profissional no Brasil na perversa confluência de dois projetos políticos: cidadania e participação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-21, e12692, Mar. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Procura-se perceber como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram (re)estruturados e desenvolvem suas atividades dentro da perversa confluência de dois projetos políticos: democrático-participativo e neoliberal. Os IFs contribuem para a organização do trabalho em atendimento às demandas do capital, podendo tender a aprofundamento ou busca por superação da colonialidade. A partir de marco legal nacional estabelecido entre 1995 e 2021 para a educação profissional e tecnológica, analisa-se como os IFs se inscrevem na perversa confluência enquanto projeto orientado a concepções de caráter inclusivo, emancipatório e de promoção de cidadania.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Projetos políticos; Marco legal; Participação; Cidadania.

Abstract

The text seeks to understand how the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs) were (re)structured and develop their activities within the perverse confluence of two political projects: one participatory-democratic and the other neoliberal. The IFs contribute to the organization of work in response to the demands of capital, and may tend to deepen or seek to overcome coloniality. Based on the national legal framework established between 1995 and 2021 for professional and technological education, the aim is to analyze how the IFs are inscribed in the perverse confluence as a project oriented towards inclusive, emancipatory and of citizenship promotion concepts.

Keywords: Professional and technological education; Political projects; Legal framework; Participation; Citizenship.

1 INTRODUÇÃO

A despeito da ampliação do acesso à educação, não se pode desconsiderar que a Rede Federal (re)estruturou-se sobre a confluência perversa entre os projetos democrático-participativo e neoliberal (DAGNINO, 2004) e marcadamente sobre tensionamentos de formações para a cidadania e para o mundo do trabalho. Assim, observando que a (re)estruturação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pretendeu imprimir concepções de caráter inclusivo, emancipatório e de promoção de cidadania e ainda estudos que têm demonstrado os efeitos da ampliação da escolarização e do acesso à educação sobre a desigualdade (ARRETCHE, 2018), busco responder à questão: como os IFs se inscrevem na perversa confluência de neoliberalismo e democracia a partir de um projeto de ampliação de acesso à educação profissional e tecnológica (EPT)? Neste sentido, parto da perspectiva de que instituições de ensino enquanto materialização de políticas públicas estão inscritas na lógica da colonialidade e não deixam de ser reprodutoras da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 2020), contribuindo para a manutenção da organização do trabalho racializado em atendimento às demandas do capital, e podendo tender a processos de aprofundamento ou de busca pela superação da colonialidade.

Apoio-me na crise discursiva das noções de participação e cidadania detalhada por Dagnino (2004). A autora argumenta que a confluência perversa estabelece-se a partir de dois projetos políticos distintos que concorrem no espaço político brasileiro a partir da redemocratização, de vertentes neoliberal e democrático-participativa, refletindo-se em uma crise discursiva e na disputa de significados que acionam uma sociedade civil ativa e propositiva. Neste sentido, referências aparentemente comuns, como participação, sociedade civil, cidadania, democracia, e seu uso por ambos projetos – a partir de deslocamentos de significados – contribuem para obscurecer diferenças, diluir nuances e reduzir antagonismos. No caso da participação, Dagnino verifica a “adoção [pelo viés neoliberal] de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social” (DAGNINO, 2004, p. 151) dentro da qual o que se espera dos participantes

[...] é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e a execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas [da vertente democrático-participativa]. (DAGNINO, 2004, p. 152)

Quanto à cidadania, caso de deslocamento de significado que Dagnino considera mais dramático, dentro do viés neoliberal “reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção [...], se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado” (2004, p. 155), em oposição à “constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam se consolidar como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social” (2004, p. 154) que fora construída pelos movimentos sociais a partir dos anos

1970.

Assim, embora a (re)estruturação dos IFs tenha como marco a Lei nº 11.892/2008, é necessário perceber não só a conjuntura sobre a qual esta reorganização se constituiu, mas ainda o fato de que o projeto de sociedade que se pretendia implantar naquele momento foi proposto a instituições já estabelecidas, com largo histórico e que haviam passado por diferentes ordenamentos legais. Diante disto, trago notas sobre a gênese da educação profissional no Brasil e em que ponto se encontrava antes da redemocratização, destacando posteriormente três períodos que se seguiram com diferentes alinhamentos ideológicos, buscando a partir dos significados de participação e cidadania perceber como os projetos políticos democrático-participativo e neoliberal se imprimiram em normativos da EPT nestes intervalos.

2 NOTAS PRÉVIAS À REDEMOCRATIZAÇÃO

As instituições públicas promotoras de educação profissional, ao materializar a ação do Estado, “articula[m]-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]” (AZEVEDO, 2004, p. 60), estando diretamente associadas à difusão e valorização de determinados saberes e em articulação ao mundo do trabalho. Conquanto sejam produto de determinações do momento histórico no qual foram instituídas e (re)estruturadas, não se pode deixar de notar que estas instituições estão inscritas na modernidade/colonialidade e são reprodutoras da colonialidade do poder e do saber. Os estudos decoloniais apontam para “una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto em Europa como em el resto del mundo” (QUIJANO, 2020, p. 884). Neste sentido, embora promovam o acesso ao conhecimento, instituições de ensino não deixam de contribuir para o posicionamento de sujeitos especialmente a partir do reforço a processos de racialização e subalternização, promovendo, por conseguinte, a manutenção da estrutura social e da organização do trabalho em atendimento às demandas do capital.

Desde sua gênese, a formação profissional no Brasil tem se apoiado na imposição e reprodução de epistemologia específica, eurocentrada e colonial e ainda articulada à necessidade de enquadramento de sujeitos em determinada esfera da sociedade. Oficialmente instituída em 1909¹, a educação profissional estruturou-se em um cenário de reconfiguração do trabalho no país que se industrializava e cuja população afluía aos centros urbanos.

[...] a importância das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) se cumpria e apontava para a possibilidade de contribuir para a inserção dos menores pobres, a partir do trabalho e, com isso, superar a necessidade de afastá-los do convívio social isolando-os em reformatórios; neste sentido, as novas instituições cumpririam a dupla função: “orientação social” e formação para o trabalho. (INSTITUTO..., 2012, p. 34)

¹ O Decreto presidencial nº 7.566/1909 instituiu as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, localizadas em 19 capitais.

Posteriormente, a educação profissional sofreu alterações significativas no período da ditadura militar, sendo marcada por reforma do ensino superior e o reordenamento do ensino em 1º e 2º graus nas décadas de 1960 e 1970. Embora o discurso promovesse reconhecimento do ensino técnico-profissionalizante, Carlos, Cavalcante e Neta (2018) chamam a atenção para sua função na manutenção da desigualdade social e no aprofundamento da dualidade educacional, com ensino público de viés profissional direcionado para a classe trabalhadora e a migração das elites para o ensino privado de vertente propedêutica – para acesso ao ensino superior. Assim, a reestruturação do ensino atendeu às demandas do capital preservando restrições de acesso ao ensino superior pelas classes trabalhadoras e contribuindo para a manutenção da estrutura social.

A década de 1980, por sua vez, foi marcada pela emergência de propostas contra-hegemônicas, pelas ambiguidades da transição democrática e pela heterogeneidade dos atores políticos, o que reverberou em tentativas de elaborar propostas educacionais transformadoras (SAVIANI, 2008). Assim, ainda que legislação na primeira metade do período tenha indicado alterações e detalhamentos aos normativos anteriores, a EPT e os sistemas de ensino somente sofreram novas modificações estruturais após a redemocratização, marcada pela Constituição de 1988 (CF 1988) e, na área educacional, pela lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) que a ela se seguiu em 1996.

Tabela 1: Principais marcos legais da EPT entre 1995 e 2021

Governo	Marcos legais
Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002)	Lei nº 9.394/1996 Decreto nº 2.208/1997 Resolução CNE/CEB nº 04/1999
Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010)	Decreto nº 5.154/2004 Decreto nº 5.224/2004 Resolução CNE/CEB nº 01/2005 Lei nº 11.741/2008 Lei nº 11.892/2008 Resolução CNE/CEB nº 04/2010
Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2016)	Lei nº 12.513/2011 Resolução CNE/CEB nº 06/2012 Decreto nº 8.268/2014
Michel Temer (2016 a 2018)	Lei nº 13.415/2017
Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022)	Resolução CNE/CP nº 01/2021

Fonte: elaboração própria.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O CIDADÃO TRABALHADOR

A CF 1988 permitiu o início de uma trajetória de inclusão de *outsiders* que,

no campo da educação, materializou-se na paulatina universalização do acesso ao ensino fundamental e no aumento das taxas de escolarização verificado expressivamente a partir dos anos 1990 e que Arretche (2018) avalia significar um deslocamento dos efeitos na renda da família para os níveis médio e superior. Regulamentações anteriores à CF 1988 haviam preservado restrições de acesso ao ensino superior e apresentado a formação profissional como a opção para as classes trabalhadoras (CARLOS; CAVALCANTE; NETA, 2018) e, neste sentido, novos direcionamentos e determinações para a educação profissional operaram para manter os incluídos *outsiders* em sua condição dentro da estrutura social. Krugel e Junior (2021) avaliam que, ainda que não trate em específico da educação profissional, a CF 1988 resultou de amplo processo de disputa entre o campo progressista e o campo neoliberal, originando texto que reflete um projeto educacional para a formação humana e para o trabalho. A partir da promulgação da CF 1988, estabeleceu-se então debate sobre a LDB, que se materializaria somente em 1996, sob influência do movimento de reforma então vigente.

A reforma do ensino promovida pelo governo federal entre 1995 e 2001 esteve alinhada com ordenamentos do Consenso de Washington, advogando “a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2008, p. 438). Saviani (2008) considera que houve a implementação de concepção pedagógica de viés neotecnicista, com a busca de controle de resultados materializada na demanda por eficiência e produtividade. A avaliação converteu-se no principal papel do Estado e determinou o direcionamento de recursos – o que se refletiu na indicação de um sistema nacional de avaliação na LDB/1996.

Neste sentido, é possível no próprio texto da LDB/1996 notar espaço para interpretações contraditórias e direcionamentos outros associados à confluência perversa e a deslocamentos de significados.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII - **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de **padrão de qualidade**;

[...]

XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**. (BRASIL, 1996, grifos meus)

O exercício da cidadania encontra-se, à primeira vista, vinculado a um ensino cujos princípios possuem vertente democrático-participativa, com a perspectiva de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito e gestão democrática. Neste sentido, a proposta de gestão democrática, apresentada no art. 14 da lei, parece fundamentada no exercício da participação em processos decisórios, como a

elaboração de projeto pedagógico – embora restrita a profissionais da educação –, e na composição de conselhos escolares – ainda que não definida sua amplitude de ação. Todavia, a noção de cidadania aparece também imediatamente articulada à qualificação para o trabalho, o que é reforçado pela vinculação explícita entre educação escolar e trabalho que consta no rol de princípios, abrindo caminho para conexões do ensino com o capital e o mercado a partir da concepção de trabalho que se assuma. Vale ainda notar a determinação de garantia de padrão de **qualidade** como princípio, termo que também se presta a deslocamentos discursivos e que na perspectiva neoliberal reforça a busca por resultados – reverberando em avaliações de massa que acabam por regular o próprio ensino.

Com relação à educação profissional, a LDB/1996 determinava em seu art. 39 que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Nos quatro artigos que compunham a seção da formação profissional não havia referência à formação para a cidadania ou para a participação aliada à perspectiva de profissionalização. Fica explícito o direcionamento para a inserção e reconhecimento do sujeito no universo do trabalho, ficando a formação para a cidadania e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico restritos à seção do ensino médio. Como assevera Amorim, “a LDB foi evasiva como o foi a CF 1998, quanto à temática da relação trabalho e educação na perspectiva de uma formação integrada” (2015, p. 16), o que permitiu a manutenção da desarticulação entre formação profissional e formação geral ratificada pelo Decreto nº 2.208/1997.

O decreto, ao tratar dos objetivos da educação profissional, evidenciava alinhamento ao projeto neoliberal direcionando a qualificação para o atendimento de demandas do trabalho e de atividades produtivas.

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas **para o exercício de atividades produtivas**;
- II - proporcionar a formação de profissionais, **aptos a exercerem atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar **o trabalhador** em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a **sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho**. (BRASIL, 1997, grifos meus).

Além disso, ao permitir pelo decreto a oferta desta modalidade de ensino somente em forma concomitante ou sequencial, o governo comprometeu-se “com uma formação profissional desarticulada com a formação geral, princípio este norteado pelo neoliberalismo que minimiza o papel do Estado diante das políticas públicas de garantia dos direitos sociais, para atender à macroeconomia e exigências do mercado de trabalho” (AMORIM, 2016, p. 17).

Quanto à crise discursiva, há no Decreto nº 2.208/1997 somente uma menção à noção de cidadania (art. 4º), indicando direcionamento da educação profissional de nível básico “ao cidadão trabalhador” no sentido de sua reprofissionalização, qualificação e atualização para o “o exercício de funções

demandadas pelo mundo do trabalho” (BRASIL, 1997). O cidadão e, por conseguinte, a cidadania são reconhecidos nas entrelinhas do texto pela vinculação dos sujeitos ao trabalho; de outra maneira, a cidadania é aqui compreendida em função do exercício do trabalho.

Embora não haja recorrência do termo cidadão trabalhador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB nº 04/1999), percebe-se sua articulação com o Decreto nº 2.208/1997 e que a concepção de cidadania em função do trabalho se mantém. A vinculação com o trabalho fica expressa no objetivo de “garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de **aptidões para a vida produtiva e social**” (BRASIL, 1999, grifo meu), e dentre os critérios para a organização e planejamento de curso determina-se o “I – atendimento às demandas dos **cidadãos**, do **mercado** e da **sociedade**” (BRASIL, 1999, grifo meu), termos que aparecem vazios de significado na resolução e, assim, passíveis de direcionamentos convenientes ao projeto político em curso.

Quanto à participação, reitera-se na Resolução CNE/CEB nº 04/1999 a previsão de construção participativa de projetos pedagógicos e planos de curso conforme a LDB. Há ainda a previsão de participação de educadores ou da comunidade educacional, de empregadores e trabalhadores na revisão e atualização do que, posteriormente, estruturou-se como um catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT) e ainda no sistema nacional de certificação profissional ali proposto. No entanto, em ambos os casos, o texto parece apontar para participação no sentido da consulta ou da operacionalização do processo pelos sujeitos educadores, empregadores e trabalhadores – não aleatoriamente definidos em razão de sua relação ao mundo do trabalho –, e não para sua efetiva ação no processo decisório.

Assim, embora os documentos que fundamentaram a Nova República tenham partido de noções de cidadania e participação de viés democrático-participativo, os tensionamentos e as disputas no (re)ordenamento da educação profissional deslocaram seu sentido para uma vertente neoliberal, acentuando o reconhecimento da cidadania por sua vinculação à esfera do trabalho e esvaziando a participação como atuação em processos decisórios.

4 FORMANDO E QUALIFICANDO CIDADÃOS COM VISTAS À ATUAÇÃO PROFSSIONAL

Na conjuntura da ascensão do Partido dos Trabalhadores à presidência do país, instaurou-se grande expectativa de um giro democrático-participativo, em vista do histórico do partido e das bandeiras levantadas ao longo de campanhas políticas. Assim, também em atendimento à pressão de setores da comunidade educacional, a política para a educação profissional ganhou novos contornos, a começar pelo Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015). Saviani, em análise incipiente deste governo, considera que “as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas [...] nos dois mandatos presidenciais de FHC” (2008, p. 451), o que pode ser em alguma medida percebido no teor do decreto de 2004.

O normativo abriu espaço para a superação da cisão entre a formação profissional e a formação geral de nível médio que vigorara no período anterior, permitindo a oferta de educação profissional em forma integrada “mais voltada para

uma concepção ampla de formação humana, mas, ainda assim, permite, também, a oferta do modelo de formação tecnicista e direcionada para o ingresso rápido do indivíduo no mercado de trabalho” (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 723). Assim, embora o normativo não revise pressupostos anteriores ou ressignifique objetivos para a EPT construídos ao longo do governo precedente, Amorim (2016) percebe avanço em relação ao decreto de 1997 na medida em que prevê que os cursos sejam preferencialmente articulados “com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a **elevação do nível de escolaridade do trabalhador** [...]” (BRASIL, 2004a, grifo meu).

Verifica-se então ao longo dos mandatos de Lula da Silva e Dilma Rouseff uma profusão de normativos que reorientam e redefinem a educação profissional, passando por alterações na LDB/1996, transformação e (re)estruturação das escolas técnicas federais inicialmente em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e posteriormente em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), revisão e atualização de diretrizes curriculares na perspectiva de configuração da EPT como parte da formação básica, além do estabelecimento de programas que fomentam e dão visibilidade à formação profissional.

Incidindo sobre a LDB/1996, a Lei nº 11.741/2008 teve o objetivo de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e de jovens e adultos, inscrevendo nas Diretrizes e Bases da Educação as alterações que já haviam sido promovidas pelo Decreto nº 5.154/2004, o que demonstrou “grande avanço na discussão e mobilização por parte da sociedade civil e políticos, o que legitimou e transformou uma política transitória de governo em política permanente de Estado” (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 275), garantindo maior estabilidade à proposta de EPT que se buscava materializar – visto que ao ser considerada parte da educação básica a educação profissional de nível médio passou a ser um direito dos cidadãos brasileiros.

Neste sentido, a alteração da LDB/1996 abriu espaço para a Lei nº 11.892/2008, promovendo a estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e sua expansão. Assim, a (re)estruturação das instituições existentes ampliou sua atuação (para além da formação em nível médio) e sua presença no território nacional. Desta maneira, a interiorização buscou permitir que comunidades com pouco acesso à educação formal de nível médio e superior tivessem a estrutura de um IF estabelecida e “disponível” para a população local².

Tabela 2: Expansão da Rede Federal – 1909 a 2014

Rede Federal	Norte							Nordeste							Centro-Oeste				Sudeste				Sul			Total			
	AC	AM	RR	RO	PA	AP	TO	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	MT	MS	GO	DF	MG	ES	RJ	SP	PR		SC	RS	
1909	—	01	—	—	01	—	—	01	01	01	01	01	01	01	01	01	—	01	—	01	01	01	01	01	01	01	01	—	19
Ampliação até 2002	—	03	02	01	06	—	02	04	04	04	04	05	05	04	02	08	02	—	05	—	21	05	07	02	07	07	12	122	
Expansão 2003 a 2014	05	10	03	06	12	04	06	22	15	24	16	12	15	11	07	26	10	10	16	10	33	13	25	34	22	23	28	418	
Total até 2014	05	14	05	07	19	04	08	27	20	29	21	18	21	16	10	35	13	10	22	10	55	19	33	37	30	31	40	559	

²Segundo site do MEC "O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país", razão pela qual inicialmente priorizou-se sua instalação em localidades onde ainda não existiam. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>

Fonte: Elaboração própria a partir de Mapas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2012).

Esperava-se que o modelo de EPT delineado se diferenciasse daquele que vigorara até então, buscando imprimir um viés de inclusão social emancipatória à formação dos sujeitos. Assumia-se, “portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010b, p. 14). No entanto, embora finalidades e objetivos expressos na lei de “criação” dos IFs tenham ganhado amplitude para além de demandas do mundo do trabalho, tampouco foi possível superar completamente relações e vinculações anteriormente estabelecidas.

Art. 6º Os Institutos Federais 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**;

[...]

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;

[...]

VIII - realizar e estimular **a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico**; (BRASIL, 2008b, grifos meus)

A noção de cidadania na Lei nº 11.892/2008, ainda que não determinada pelo trabalho, mantém forte vínculo com a atuação no mundo profissional. Note-se ainda a perspectiva desenvolvimentista expressa no rol de finalidades que, embora ampliada para além da economia – contemplando setores sociais, culturais e até em atenção a questões ambientais –, não deixa de ser uma das facetas do capital e de como a modernidade/colonialidade segue em operação sobre os sujeitos. Neste sentido, a noção de desenvolvimento é apropriada tanto pelos projetos democrático-participativo e neoliberal não só como termo comum, mas ainda como entendimento partilhado – não se prestando a ressignificação que supere o paradigma de exploração dos indivíduos.

Estas contradições se mantêm nos objetivos atribuídos aos IFs no mesmo normativo. Embora percebam-se ganhos na ênfase a uma formação que integre educação geral e educação profissional e no atendimento a jovens e adultos, verifica-se que a emancipação do cidadão encontra-se, no documento, determinada não exatamente pelo trabalho mas definitivamente pelo desenvolvimento

socioeconômico – em lugar de uma noção de cidadania fundamentada na constituição de sujeitos a partir de “um laço constitutivo entre cultura e política” (DAGNINO, 2004, p. 153).

Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para **o público da educação de jovens e adultos**;

[...]

V - estimular e apoiar **processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional**; (BRASIL, 2008b, grifos meus)

Quanto à participação, o normativo parece dirigir-se a um viés mais democrático-participativo na composição do Conselho Superior, órgão máximo de caráter consultivo e deliberativo. Prevê-se uma representação diversa “dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica” (BRASIL, 2008b). Todavia não se pode deixar de considerar a infinidade de significados que acompanham o termo sociedade civil – já apontados por Dagnino (2004) – e que podem refletir tendências diferentes e até mesmo antagônicas com relação a sujeitos e instituições que venham a compor o conselho.

O último documento deste período aqui observado é a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Analisando esta resolução e o parecer que a subsidiou, Soares Junior considera as tensões que marcaram sua construção e verifica que o documento apresenta “elementos de formação de trabalhadores em duas perspectivas distintas: um que se aproxima de uma concepção ampliada de formação humana, [...] e o segundo, que aponta para uma formação unilateral do homem [...]” (2020, p. 73), o que reitera as contradições identificadas nos demais documentos. Destaca-se ainda a manutenção da ênfase na articulação da educação profissional com o ensino médio na perspectiva de formação integral e de superação da dualidade que por tanto tempo marcou esta formação, com especial menção à modalidade direcionada a jovens e adultos.

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao **exercício profissional e da cidadania**, com base nos **fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais**.

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas,

visando à formação integral do estudante;

[...]

III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo **a pesquisa como princípio pedagógico**;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, **considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos** da aprendizagem;

[...]

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à **superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular**;

[...]

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo **observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais**, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - **reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades**, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

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

[...]

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, **construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar**,

[...]

XVI - fortalecimento do **regime de colaboração** entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à **melhoria dos indicadores** educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do **pluralismo** de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012, grifos meus)

A respeito dos aspectos discursivos, a resolução, especialmente em seus princípios e não livre de contradições, consegue imprimir viés mais democrático-participativo em relação aos outros normativos analisados, o que é notado em passagens com determinações referentes aos currículos. Verifica-se no art. 18 uma dissociação mais clara entre profissão e cidadania, que reverbera no critério de

“atendimento às demandas socioeconômico-ambientais **dos cidadãos e do mundo do trabalho**, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade” (BRASIL, 2012, grifo meu) para o planejamento e a organização dos cursos, e que pode ser questionada ainda que represente um avanço em relação à concepção de cidadão trabalhador. Observam-se nos princípios das diretrizes entendimentos de trabalho e pesquisa alinhados a uma perspectiva de formação humana (SOARES JUNIOR, 2020), e o reconhecimento de sujeitos, diversidades e identidades na perspectiva de uma formação integral que aponta para mais articulação com a noção de cidadania democrático-participativa. Entretanto, notam-se alinhamentos recorrentes com as demandas de mercado na ênfase dada seja ao empreendedorismo e a determinações dos arranjos produtivos (SOARES JUNIOR, 2020), seja a uma formação flexível que garanta “o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais **requeridas pela natureza do trabalho** [...] e em condições de **responder, de forma original e criativa**, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional” (BRASIL, 2012, grifos meus).

Ainda como avanço, percebe-se uma perspectiva de participação da comunidade escolar mais direcionada a sua inserção em processos decisórios quando o projeto político-pedagógico é tido como instrumento de trabalho desta comunidade e sua construção é estabelecida a partir de movimento de concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão. Entretanto, no que tange à participação, as demais passagens da resolução vão pouco além de referenciar a LDB/1996 na determinação de que as instituições formulem coletiva e participativamente seus projetos político-pedagógicos e planos de curso, ou de prever a participação (restrita) de redes, instituições e órgãos voltados para a educação profissional na atualização do CNTC, abrindo mão de regulamentar determinações que possam fomentar e garantir a participação em processos decisórios.

Embora, nos governos do período, tenha-se percebido paulatina ampliação do alinhamento dos documentos balizadores da EPT com um projeto democrático-participativo, a observação dos normativos a partir da crise discursiva que acompanha as noções de cidadania e participação reforça como a dinâmica educacional de fundo neoliberal fomentada por determinações do Consenso de Washington

permeou toda a década de 1990 e os governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2014) deram continuidade a essas políticas, de corte neoliberal. Frustraram-se as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, que não se realizaram, mesmo que tenham criado algumas mudanças pontuais em atendimento às pressões de setores da sociedade civil organizada. (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2015, p. 80)

5 COMPETÊNCIAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL E DA CIDADANIA

A conjuntura de forças que assumiu o Estado brasileiro a partir de 2016 na figura de Michel Temer alterou a ordem política via Emenda Constitucional 95/2016, impondo “austeridade expansionista” (TAVARES; SILVA, 2020), fundada na redução das despesas pelo período de 20 anos e sem perspectivas de atenuações em

decorrência de variáveis. Tavares e Silva chamam a atenção para o fato de que este Novo Regime Fiscal, conquanto atenda a anseios de setores sociais diante de um contexto de crise econômica – que inclusive os mobilizou pela cassação da presidenta Dilma Roussef – não deixa de estar alinhado com um “pensamento econômico para o qual os tributos não devem ser utilizados como instrumentos redistributivos” (2020, p. 3). Os autores avaliam que este regime fiscal incorrerá em alteração na ordem política e nas relações de poder na sociedade, alertando que gestões de austeridade ameaçam as democracias ao condicionar seus regimes políticos, provocar o esvaziamento das decisões coletivas sobre os gastos e, por conseguinte, desmobilizar politicamente os cidadãos – o que pode contribuir para o alargamento do projeto neoliberal na confluência perversa apontada por Dagnino (2004).

Segundo Bodião (2018) a aprovação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) se articula no bojo de projeto político marcado não só pelo Novo Regime Fiscal, mas ainda por alterações na legislação trabalhista – com vistas a “modernizar” as relações entre capital e trabalho – e mudanças no regime previdenciário. A lei de 2017 passa a configurar-se como a nova política de Estado, representando significativas mudanças para o ensino médio como um todo e também para a EPT, particularmente em como esta se articula com a formação geral e é considerada um possível itinerário formativo complementar à parte diversificada estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 36 [...]

§3º A critério dos sistemas de ensino, **poderá ser composto itinerário formativo integrado**, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos [...]

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de **vivências práticas de trabalho no setor produtivo** ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre **aprendizagem profissional**;

II - a possibilidade de **concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

[...]

§8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, **realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

[...]

§11 Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão **reconhecer competências e firmar convênios** com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

[...]

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

[...]

§12 As escolas deverão **orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional** previstas no caput. (BRASIL, 2017, grifos meus).

Observa-se a retomada de acentuada vinculação entre esta modalidade de ensino e o mundo do trabalho e seu setor produtivo, ainda que um itinerário integrado seja autorizado a critério dos sistemas de ensino. Considere-se também que o normativo incentiva a antecipação da entrada dos estudantes no mundo do trabalho para o período da própria formação, ao incentivar vivências práticas de trabalho no setor produtivo e de aprendizagem profissional, bem como a concessão de certificados intermediários de qualificação e o reconhecimento de experiências de trabalho para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio – práticas estratégicas no caso da educação de jovens e adultos, mas que podem reverberar na saída antecipada do espaço escolar de estudantes em turmas regulares. Nota-se ainda direcionamento no sentido da terceirização da formação técnica e profissional, por meio de parcerias e convênios, visto ser “bem provável que as escolas das redes públicas se restrinjam aos itinerários que mais se ajustem aos perfis dos professores que dispõem nas suas lotações” (BODIÃO, 2018, p. 122), acarretando na transferência da responsabilidade por esta formação e na acentuação de assimetrias entre redes de ensino.

Considerando como limitações dos sistemas de ensino podem refletir nas possibilidades e efetivações do Novo Ensino Médio, Bodião ainda alerta para, no processo de reorganização curricular, “o risco de empobrecimento do arcabouço cultural e científico talvez aumente quando as definições dos itinerários [e da parte diversificada] tiverem que se defrontar com as reais “possibilidades dos sistemas de ensino [...]” (2018, 114). Esta situação é agravada pela ausência de previsão orçamentária que permita a materialização da reforma como um todo, considerando que recursos são determinados em função de matrículas e não de cargas horárias e que “boa parte dos estados do nordeste e norte sequer têm conseguido custear as atuais despesas da educação básica com recursos próprios, necessitando, sempre, dos valores referentes aos complementos da União” (BODIÃO, 2018, p. 118). O único fomento específico, previsto para a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral pelo prazo máximo de dez anos, tem recursos que “correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual” (BRASIL, 2017). Como então esperar possíveis – ainda que improváveis – melhorias da reconfiguração do ensino médio sobre o pano de fundo de austeridade do Novo Regime Fiscal?

Considerando a crise discursiva, a Lei nº 13.425/2017 não faz qualquer menção às noções de cidadania ou participação naquilo em que altera a LDB/1996. No entanto, considerando que os maiores deslocamentos no sentido de um projeto democrático-participativo observados no período precedente foram impressos em normativos outros, pode-se perceber a retomada e acentuação da configuração dual de desarticulação entre a formação profissional e a formação geral que abriu espaço para o cidadão trabalhador almejado pelo Decreto nº 2.208/1997. A conjuntura que se seguiu foi marcada pelo acompanhamento da BNCC do ensino médio, tanto por suas implicações no necessário reordenamento curricular quanto pelo prazo de

implementação destas alterações ter sido determinado em relação à data de publicação da própria base. Em paralelo, sob as constrações decorrentes do Novo Regime Fiscal e as inseguranças orçamentárias dele decorrentes, verificou-se maior estabilização – senão paralisação – da expansão da Rede Federal.

Tabela 3: Expansão da Rede Federal – 2014 e 2019

Rede Federal	Norte							Nordeste							Centro-Oeste				Sudeste				Sul			Total		
	AC	AM	RR	RO	PA	AP	TO	MA	PI	CE	RN	PB	PE	AL	SE	BA	MT	MS	GO	DF	MG	ES	RJ	SP	PR		SC	RS
Total até 2014	05	14	05	07	19	04	08	27	20	29	21	18	21	16	10	35	13	10	22	10	55	19	33	37	30	31	40	559
Total em 2019	06	16	06	10	20	06	12	31	23	32	24	24	24	17	09	37	19	10	26	10	73	22	50	37	26 ³	38	45	653

Fonte: Elaboração própria a partir de Mapas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2012) e dados da plataforma Nilo Peçanha

No cenário nacional, a disputa presidencial em 2018 evidenciou grande polarização entre os projetos políticos de viés democrático-participativo e neoliberal enquanto congregadores dos anseios de parcelas da população brasileira, sendo eleito candidato de discurso neoliberal que flertava com projeto autoritário – que aparentava estar latente e que apenas formalmente respeita as instituições democráticas (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006). Neste contexto e em vista da reconfiguração da educação profissional à luz do Novo Ensino Médio e da aprovação da BNCC do ensino médio, empreendeu-se revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo sido publicada a Resolução CNE/CP nº 01 de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Estas diretrizes passam a orientar, em um único documento, não só a educação profissional de nível médio mas também a educação tecnológica de nível superior, reforçando o alijamento da formação profissional em perspectiva dual de formação – ainda que autorize sua articulação com etapas e modalidades da educação básica e do ensino superior. Ademais, esta junção contribui para a apresentação da EPT como uma vertente outra de formação, diversa daquela de nível médio ou superior, recuperando tendência de diversificação de instituições/modalidades de formação que foi promovida por organismos internacionais na década de 1990 em alinhamento com o Consenso de Washington (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2015).

No interior das diretrizes de 2021 é possível perceber passagens nas quais permanecem orientações da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e que, inclusive, se articulam com entendimento democrático-participativo de cidadania, como o reconhecimento de identidades de gênero e étnico-raciais ou a autonomia institucional para a concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do projeto político pedagógico como instrumento da comunidade escolar, abrindo espaço para a participação no processo decisório. Entretanto em diversos dos princípios listados percebem-se alterações e acréscimos no sentido de uma maior vinculação a qualificação para e inserção no mundo do trabalho em detrimento de uma formação integral.

³Os dados da Plataforma Nilo Peçanha incluem IFs, CEFETs, Escolas Técnicas Vinculadas e Colégio Pedro II, mas desconsideram 13 unidades das Universidade Federal Tecnológica do Paraná computadas pela fonte consultada para dados até 2014.

Tabela 4: Comparação entre princípios orientadores de duas Diretrizes para a EPT

Resolução CNE/CEB nº 06/2012	Resolução CNE/CP nº 01/2021
I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante ;	I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes ;
II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional ;	III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ;
III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;	IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular , visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico- ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo ;	X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;
X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades , considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;	XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;
	XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho ;
XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados , incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação , visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;	XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica , visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e
	VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo ;
	XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.

Fonte: Elaboração própria (grifos meus).

A comparação ainda permite identificar apagamentos, como os das noções de sociedade, ambiente e territórios na proposta de articulação com o desenvolvimento socioeconômico e arranjos produtivos locais. Também ficam evidentes o deslocamento de significado do trabalho como princípio educativo, perdendo o alinhamento a uma formação humana, e a redução da perspectiva de reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, substituída pela observância de necessidades ou condições particulares. Finalmente, é possível notar a ênfase dada à inovação e à tecnologia como estratégias de inserção e desempenho no setor produtivo.

Com relação à noção de participação, percebe-se no documento de 2021 em geral a manutenção de sua baixa centralidade – já observada na Resolução CNE/CEB nº 06/2012 –, com o agravante de que a formulação e implantação coletiva e participativa de propostas pedagógicas deixa de fazer referência aos artigos 14 e 15 da LDB/1996, que tratam da gestão democrática e da autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares públicas. Por sua vez, no que diz respeito à cidadania, há usos esparsos do termo (e de cidadã/o) ao longo das diretrizes – a exemplo de sua quase ausência nos princípios. Assim, mesmo quando utilizada, a noção de cidadania parece ter seu sentido esvaziado em vista dos acréscimos e redirecionamentos efetuados, aparecendo quase como sinônimo da noção de indivíduo(s) ou da convivência em sociedade.

Art. 20. §1º [...] asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno **exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social**.

[...]

§1º A autorização de novo curso pelo respectivo órgão competente está condicionada ao atendimento de **aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade**, e às especificidades e demandas socioeconômico ambientais. (BRASIL, 2021, grifos meus)

Portanto, ainda que não se verifique com clareza o viés democrático-participativo no uso do termo, tampouco foi efetivado giro total para a perspectiva de cidadão-consumidor da vertente neoliberal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este texto, busquei compreender como os IFs se inscrevem na perversa confluência de neoliberalismo e democracia a partir de um projeto de ampliação de acesso à educação profissional e tecnológica. Considerando a crise discursiva quanto às noções de participação e, especialmente, de cidadania expressas nos normativos que se contrapuseram ou fundamentaram o acesso à

educação profissional, entre achados e decepções ficou para mim patente não só a heterogeneidade de viéses, mas também o possível movimento em direção a um projeto político democrático-participativo – ainda que moroso e na atual conjuntura pouco favorável.

Portanto, sem perder de vista os tensionamentos políticos e as lutas em curso, questiono em que medida o esvaziamento da noção de cidadania observado no mais recente documento analisado, aliado a sua ênfase no papel da educação profissional como uma modalidade diversificada de qualificação para exercício da profissão no mundo o trabalho – contribuindo para a manutenção da estrutura social e de relações de subalternização mediadas por formas específicas de trabalho –, configura-se menos como uma tendência neoliberal dentro da confluência perversa e mais como evidência do projeto autoritário em movimento. Ademais, recupero alerta de Tavares e Silva (2020) de que regimes de austeridade condicionam regimes políticos democráticos, provocando o esvaziamento das decisões coletivas e, por conseguinte, desmobilizando politicamente os cidadãos. Neste sentido, parece-me que já não podemos considerar somente a confluência perversa das vertentes democrático-participativa e neoliberal, sendo imperativo atentar para projeto autoritário que cada vez mais emerge na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.
- AMORIM, R. de F. Educação profissional e formação integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços, retrocessos e desafios. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 10, p. 12-21, 2016.
- ARRETCHE, M. Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: A inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, 2018: e339613.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- BODIÃO, I. da S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, abr./jun. 2018
- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 22 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília,

2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Decreto presidencial nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

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, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 03 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. [Brasília] *Portal* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**: indicadores de gestão – dados gerais. [Brasília] Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**:

concepção e diretrizes. [Brasília], 2010b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2021.

CARLOS, N. L. S. D.; CAVALCANTE I. F.; NETA O. M. de M. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 22 maio 2021.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, [Santa Catarina], v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>. Acesso em: 28 maio 2021.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. Para uma outra leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In: DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. (org.) **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 13-91.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

KRUGEL, V. C.; LEMOS JUNIOR, W. Políticas públicas para a educação profissional no Brasil (1988-1998). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10386, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10386. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10386>. Acesso em: 28 maio 2021.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 73–94, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7172. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>. Acesso em 22 maio 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020, p. 861-919

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SOARES JÚNIOR, N. E. As diretrizes curriculares da educação profissional no Governo Dilma: formação dual do trabalhador?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 61–75, 2020. DOI: 10.35699/2238-037X.2020.12517. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12517>. Acesso em: 18 abr. 2021.

TAVARES, F.; SILVA, G. A ciência política brasileira diante do novo regime fiscal: para uma agenda de pesquisas sobre democracia e austeridade. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 1-39, 2020: e20180320, 2020. DOI: 10.1590/001152582020207. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/artigos/?id=1164>. Acesso em: 18 abr. 2021.