



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina, *Campus* Florianópolis
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional (ProfFEPT)



**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS FUNDAMENTOS FORMATIVOS
DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO
BRASIL: INCORPORAÇÕES E SILENCIAMENTOS DISCURSIVOS**

Dissertação de Mestrado
CLARICE ZANETTI

Florianópolis, SC
2026

CLARICE ZANETTI

**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS FUNDAMENTOS FORMATIVOS
DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO
BRASIL: INCORPORAÇÕES E SILENCIAMENTOS DISCURSIVOS**

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para obtenção de Diploma do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Profa. Eliane Juraski Camillo, Dra.

Florianópolis, SC

2026

Ficha de Identificação da obra elaborada pelo autor, através do cadastro de ficha de identificação disponível no portal discente do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGAA, do IFSC.

Zanetti, Clarice

A Privatização da Educação nos Fundamentos Formativos das Licenciaturas dos Institutos Federais da Região Sul do Brasil: incorporações e silenciamentos discursivos / Clarice Zanetti ; orientador(a): Eliane Juraski Camillo. -- Florianópolis : 2026. 132 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis. Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Privatização da Educação; Institutos Federais; Formação Docente. I. Camillo, Eliane Juraski. II. Instituto Federal de Santa Catarina, Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CLARICE ZANETTI

**A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS FUNDAMENTOS FORMATIVOS
DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO
BRASIL: INCORPORAÇÕES E SILENCIAMENTOS DISCURSIVOS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de Mestra em Educação
Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de
Educação de Santa Catarina - Câmpus Florianópolis

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE JURASKI CAMILLO**
Data: 07/10/2026 12:49:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Eliane Juraski Camillo
Instituto Federal Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA RAMALHO BRITTES**
Data: 13/10/2026 12:49:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Letícia Ramalho Brittes - Membro interna
Instituto Federal Farroupilha - IFFAR

Documento assinado digitalmente
 **ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI**
Data: 13/10/2026 10:55:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini - Membro externa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

CLARICE ZANETTI

**PALESTRA INTITULADA: A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS
PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO**

Este Produto Educacional foi julgado e aprovado
para a obtenção do título de Mestra em Educação
Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Santa
Catarina - Câmpus Florianópolis

Orientadora: Professora Dra. Eliane Juraski Camillo

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ELIANE JURASKI CAMILLO

Data: 07/10/2026 12:51:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Eliane Juraski Camillo

Instituto Federal Santa Catarina



Documento assinado digitalmente

LETICIA RAMALHO BRITTES

Data: 13/10/2026 12:50:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Letícia Ramalho Brittes - Membro interna

Instituto Federal Farroupilha - IFFAR



Documento assinado digitalmente

ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI

Data: 01/10/2026 20:53:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

.....
Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini - Membro externa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Professora Dra. Eliane Juraski Camillo, pela orientação, incentivo e confiança durante o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando-me um novo olhar para a educação: mais cuidadoso, mais crítico e menos ingênuo.

Aos/Às professores/as do ProfEPT/IFSC, pelos conhecimentos compartilhados, pelo compromisso com uma formação crítica e emancipatória e pelas reflexões que ampliaram minha compreensão sobre a educação, o trabalho e a sociedade.

Às Professoras Dra. Letícia Ramalho Brittes e Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, membras da banca examinadora, pela generosidade de dedicar seu tempo à leitura e apreciação desta pesquisa.

Aos/Às colegas da Turma 7 do ProfEPT/IFSC, grupo diverso com o qual compartilhei o percurso do mestrado, ampliando nossa visão de mundo, reconstruindo vínculos afetivos importantes para nossa formação humana.

Por fim, o agradecimento especial vai aos meus queridos filhos Bianca Cristina Ogliari e Edson Roberto Ogliari Jr., por serem meus parceiros de caminhada, meus grandes incentivadores e celebrarem minhas conquistas de forma genuína.

“Agradecer, de coração, enriquece quem oferece e quem recebe”
(Luís Roberto Barroso, 2016)

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a privatização da educação e seus reflexos nos fundamentos formativos das licenciaturas dos Institutos Federais (IFs) da Região Sul do Brasil (IFPR, IFC, IFSC, IFFar, IFSul e IFRS). O estudo parte do problema de que, embora essas instituições possuam um caráter público e popular, a discussão crítica sobre o avanço neoliberal e a influência de agentes externos pode estar marginal ou ausente nos currículos de formação inicial. O objetivo geral foi analisar como a temática da privatização é abordada nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), considerando o contexto das parcerias público-privadas (PPPs). A metodologia adotada possui abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa documental e no levantamento bibliográfico, utilizando a Análise de Conteúdo com categorias *apriorísticas* seguindo as orientações de Uwe Flick. A fundamentação teórica ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no materialismo histórico-dialético, amparando-se em autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos para a defesa do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral e omnilateral. Para a análise crítica do empresariamento da educação e da atuação das *think tanks* como aparelhos privados de hegemonia, o estudo dialoga com as contribuições de Christian Laval, Vera Peroni, Eneida Shiroma, Theresa Adrião. Os resultados revelam um evidente "silenciamento terminológico" nos documentos institucionais; embora haja adesão formal à PHC, termos que denunciam as investidas do capital raramente são citados de forma explícita, aparecendo de maneira diluída sob críticas genéricas ao neoliberalismo. Identificou-se, simultaneamente, a incorporação de um vocabulário gerencialista, sugerindo a penetração da racionalidade mercantil via lógica da Nova Gestão Pública. Como resultado prático, elaborou-se um Produto Educacional no formato de palestra formativa, voltada a servidores e estudantes do IFSC São José, com a finalidade de instrumentalizá-los sobre o avanço das políticas neoliberais e romper com o silenciamento identificado. A pesquisa conclui que a ausência de uma denúncia explícita dos processos de privatização "por dentro" do Estado fragiliza a autonomia pedagógica, reforçando a urgência de fortalecer a resistência à racionalidade neoliberal na formação docente.

Palavras-chave: Privatização da Educação; Institutos Federais; Formação Docente.

ABSTRACT

This research investigates the privatization of education and its impact on the foundational aspects of teacher training programs at the Federal Institutes (IFs) in Southern Brazil (IFPR, IFC, IFSC, IFFar, IFSul, and IFRS). The study addresses the issue that, despite the public and popular nature of these institutions, critical discussion regarding the neoliberal advance and the influence of external agents may be marginal or absent from initial teacher training curricula. The general objective was to analyze how the topic of privatization is addressed in Institutional Development Plans (PDIs) and Pedagogical Course Projects (PPCs), considering the context of public-private partnerships (PPPs). The methodology employs a qualitative approach based on document analysis and a literature review, utilizing Content Analysis with a priori categories in accordance with Uwe Flick's guidelines. The theoretical framework is grounded in Historical-Critical Pedagogy (PHC) and historical-dialectical materialism, drawing on authors such as Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, and Marise Ramos to advocate for labor as an educational principle and for integral, omnilateral human development. To critically analyze the corporatization of education and the role of think tanks as private apparatuses of hegemony, the study engages with the contributions of Christian Laval, Vera Peroni, Eneida Shiroma, and Theresa Adrião. The results reveal an evident "terminological silencing" in institutional documents; although there is formal adherence to PHC, terms that denounce the incursions of capital are rarely cited explicitly, appearing instead in a diluted form within generic criticisms of neoliberalism. Simultaneously, the study identified the incorporation of managerialist vocabulary, suggesting the penetration of market rationality via the logic of New Public Management. As a practical outcome, an educational product was developed in the form of a training lecture aimed at staff and students at IFSC São José, with the goal of equipping them to understand the advance of neoliberal policies and breaking the silence surrounding the issue. The research concludes that the lack of explicit criticism regarding privatization processes occurring "from within" the State undermines pedagogical autonomy, underscoring the urgent need to strengthen resistance to neoliberal rationality in teacher education.

Keywords: Privatization of Education; Federal Institutes; Teacher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Definições de <i>Think Tanks</i>	40
Tabela 02: Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes	43
Tabela 03: Levantamento de trabalhos acadêmicos	53
Tabela 04: Relação de licenciaturas ofertadas no IFPR	69
Tabela 05: Relação de licenciaturas ofertadas no IFC	71
Tabela 08: Relação de licenciaturas ofertadas no IFSul	75
Tabela 09: Relação de licenciaturas ofertadas no IFRS	76
Tabela 10: Principais autores/as referenciados/as no IFPR que abordam a temática em estudo	78
Tabela 11: Principais autores/as referenciados/as no IFC que abordam a temática em estudo	80
Tabela 12: Principais autores/as referenciados/as no IFSC que abordam a temática em estudo	82
Tabela 13: Principais autores/as referenciados/as no IFFar que abordam a temática em estudo	84
Tabela 14: Principais autores/as referenciados/as no IFSul que abordam a temática em estudo	85
Tabela 15: Principais autores/as referenciados/as no IFRS que abordam a temática em estudo	87
Tabela 16: Síntese comparativa entre os IFs analisados	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Convite da palestra Produto Educacional	106
Figura 02: Palestrante Andrea do Rocio Caldas durante a Palestra no IFSC - Câmpus São José	107
Figura 03: Registro realizado durante a aplicação do PE	108
Figura 04: Registro das profissionais envolvidas na organização da palestra	109

LISTA DE SIGLAS

APCN: Avaliação de Propostas de Cursos Novos (Documento Orientador da Capes)

APHs: Aparelhos Privados de Hegemonia

BM: Banco Mundial

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE: Conselhos Estaduais de Educação

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRFB: Constituição da República Federativa do Brasil

EAA: Escolas de Aprendizes Artífices

EPCT: Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

IF: Instituto Federal

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

IFC: Instituto Federal Catarinense

IFFar: Instituto Federal Farroupilha.

IFPR: Instituto Federal do Paraná

IFRS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina

IFSul: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)

MEC: Ministério da Educação

MHD: Materialismo Histórico-Dialético

NGP: Nova Gestão Pública

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PE: Produto Educacional

PHC: Pedagogia Histórico-Crítica

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPP: Parceria Público-Privada

PR: Paraná

ProfEPT: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

PRONATEC: Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS: Rio Grande do Sul

SC: Santa Catarina

STEM: *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (mencionado como tendência educacional)

TPE: Movimento Todos pela Educação

UCs: Unidades Curriculares

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTFPR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE	20
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO: NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO	26
2.2.1 A Criação dos Institutos Federais e as Contradições da Expansão Pública	39
2.3 PRIVATIZAÇÃO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO	44
2.3.1 As think tanks como aparelhos privados de hegemonia na política educacional	48
2.4 AS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS COMO CAMINHO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	58
2.4.1 Levantamento de estudos empíricos sobre as PPPs no campo da educação no Brasil	63
2.4 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: SILENCIAMENTO DA CRÍTICA À PRIVATIZAÇÃO	66
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	75
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DADOS DA PESQUISA	78
4.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS IFS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	78
4.1.1 Instituto Federal do Paraná (IFPR)	78
4.1.2 Instituto Federal Catarinense (IFC)	80
4.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Santa Catarina (IFSC)	81
4.1.4 Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	82
4.1.5 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)	84
4.1.6 Instituto Federal do Rio Grande do Sul	85
4.2 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFPR	87
4.3 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFC	89
4.4 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFSC	91
4.5 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFFAR	93
4.6 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFSUL	94

4.7 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFRS	96
4.8 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS IFs	98
5. PRODUTO EDUCACIONAL	103
5.1 CARACTERIZAÇÃO E FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	103
5.2 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
5.3 APLICAÇÃO, ANÁLISE E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	106
5.3.1 Detalhamento da aplicação do PE - Palestra	107
5.3.2 Processo de avaliação e validação do Produto Educacional (PE)	111
6. CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	131

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das políticas neoliberais tem transformado profundamente a gestão e o financiamento dos serviços públicos, incluindo a educação. Sob a lógica de mercado, a privatização emerge como uma solução apresentada para superar os desafios financeiros e operacionais enfrentados pelos sistemas educacionais públicos. Nesse contexto, as instituições e empresas privadas, por diferentes meios, entre eles as parcerias público-privadas (PPPs), ganharam destaque como uma alternativa estratégica para promover a colaboração entre o setor público e privado, prometendo eficiência, inovação e ampliação do acesso à educação. Autores como Christian Laval alertam que esse cenário resulta em uma "degradação mundial das condições de trabalho e na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas" (Laval, 2019. p. 9).

Conforme Peroni (2021), é histórica a influência dos grupos vinculados ao setor financeiro, organismos internacionais e instituições empresariais na elaboração das políticas educacionais e sempre justificando a defesa da ordem econômica e atender a lógica de mercado. Nesse cenário, a autonomia das escolas diante dos inúmeros interesses sociais torna-se sempre relativa, uma vez que os sistemas de ensino estabelecem diretrizes e normas que devem ser articuladas à função principal da escola que é a formação integral dos/as sujeitos/as.

Contudo, a influência de grupos financeiros e *think tanks* têm impulsionado uma mercantilização do ensino, sob a qual a educação deixa de ser um direito para se tornar um investimento produtivo ou mercadoria. No Brasil, embora a maioria da educação seja pública, observamos uma crescente influência mercantil sobre o conteúdo pedagógico e a gestão, um processo que se alinha a um "projeto de restauração de classes" (Harvey, 2008, *apud* Peroni, 2021) que consolida desigualdades e reforça estruturas de poder.

Esta pesquisa é fruto de minha trajetória de vida, alicerçada na consciência política despertada durante o processo de redemocratização do Brasil, influenciada pela convivência com movimentos sociais e pela defesa dos direitos humanos e da classe trabalhadora. A experiência como docente em escolas de periferia

permitiu-me testemunhar as desigualdades estruturais e a precariedade enfrentada pelos/as estudantes, o que consolidou minha percepção da educação como um espaço de disputa de classes.

Além disso, a necessidade de cursar o ensino superior em uma instituição privada, por falta de opções públicas em minha região, e a consequente atuação no movimento estudantil contra abusos financeiros, solidificaram minha postura crítica frente à mercantilização do ensino. Esse percurso de vida, aliado à atuação profissional na gestão da rede estadual, justifica a escolha por investigar o avanço das políticas neoliberais e a urgência de uma formação docente que resista à lógica do mercado e promova a função social da escola pública.

Originalmente, esta pesquisa pretendia analisar a expansão das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na rede estadual de Santa Catarina. Contudo, diante da negativa de acesso aos dados oficiais pela Secretaria de Estado da Educação, o percurso investigativo foi reorganizado para focar na formação de professores e professoras. Esse redirecionamento revelou uma lacuna fundamental: a possibilidade de que, embora os Institutos Federais possuam um caráter público e popular, a discussão sobre as políticas de privatização e o avanço neoliberal esteja marginal ou ausente nos currículos de formação inicial. A lacuna reside, portanto, no risco de que os/as futuros/as docentes estejam sendo formados/as sem o embasamento crítico necessário para compreender e resistir à mercantilização do ensino e à influência de agentes externos, como as *think tanks*, que reconfiguram a educação pública contemporânea.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Em que medida os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das licenciaturas dos Institutos Federais dos estados da Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) incorporam, em seus fundamentos, conteúdos e propostas formativas, uma reflexão crítica sobre as políticas de privatização da educação na perspectiva neoliberal, a influência das *think tanks* e o avanço das parcerias público-privadas?

O objetivo geral desta pesquisa, foi analisar a abordagem da temática da privatização da educação, nos Planos de Desenvolvimento Institucional, doravante PDI e Projetos Pedagógicos de Cursos, doravante PPCs das licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais da Região Sul do Brasil, considerando o contexto das políticas neoliberais e das parcerias público-privadas. A pesquisa proposta está

vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, doravante ProfEPT, inserindo-se na linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", e no Macroprojeto 5 - "Organização do currículo integrado na EPT".

Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar e analisar as bases teóricas sobre o neoliberalismo, a reforma do Estado e as estratégias de privatização da educação no Brasil, com foco na atuação de organismos internacionais (Banco Mundial) e *think tanks*. (ii) mapear os Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais da Região Sul (IFPR, IFSC, IFC, IFRS, IFSul e IFFar), identificando as bases filosóficas e a presença de termos correlatos à mercantilização e privatização do ensino. (iii) analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das licenciaturas desses Institutos, verificando a incidência de temáticas voltadas às parcerias público-privadas e ao contexto neoliberal nas ementas e bibliografias das Unidades Curriculares (UCs). (iv) avaliar em que medida os documentos institucionais e pedagógicos incorporam uma reflexão crítica sobre a influência de agentes externos na formação de professores/as, identificando possíveis silenciamentos ou resistências discursivas. (v) elaborar um produto educacional, no formato de palestra, visando à formação continuada de servidores/as do câmpus São José do Instituto Federal Santa Catarina - IFSC sobre as políticas de privatização da educação e formação docente nos Institutos Federais a partir da análise dos PDIs e PPCs no contexto neoliberal.

Para fundamentar teoricamente esta investigação, o estudo dialoga com autores/as que discutem a educação profissional em uma perspectiva integral, emancipatória e crítica, como Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Fernanda Vasconcellos e Gaudêncio Frigotto. No campo das análises sobre o avanço do neoliberalismo, a reforma do Estado e o empresariamento da educação, a fundamentação ancora-se nas contribuições de Vitor Henrique Paro, Vera Peroni, Christian Laval, Pierre Dardot, Pablo Gentili, Eneida Shiroma, José Francisco Puello-Socarrás, Thereza Adrião e Meyer. Além disso, para a compreensão histórica da criação dos Institutos Federais e dos desafios da formação docente e organização curricular, recorre-se aos estudos de Vitor, Xavier, Henrique Novaes, Júlio Okumura, Borges, Heloísa Lück e Machado, Olinda Evangelista.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa

documental e no levantamento bibliográfico de autores/as que discutem o empresariamento da educação. O recorte geográfico na Região Sul justifica-se pela relevância desses Institutos Federais na formação docente regional.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, assim organizados:

Capítulo 01 - Introdução: apresenta uma abordagem geral da temática em estudo, constando os objetivos, a justificativa, a hipótese e o problema de pesquisa.

Capítulo 02 - Fundamentação Teórica: apresenta o referencial teórico fundamentado na Pedagogia Histórico-crítica e no materialismo histórico dialético; aborda as políticas neoliberais de privatização da educação em suas variadas formas e sob influência do capital, entre elas as parcerias público privadas e a influência de agentes externos nas políticas educacionais e as implicações das políticas neoliberais na formação de professores/as.

Capítulo 03 - Metodologia da Pesquisa: detalha o percurso metodológico baseado na abordagem qualitativa de Uwe Flick (2013) e nas diretrizes metodológicas de Marconi e Lakatos (2022) e Severino (2017).

Capítulo 04 - Apresentação e análise: apresenta o levantamento e a análise dos PDIs e PPCs dos Institutos Federais da região Sul do Brasil, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Capítulo 05 - Produto educacional: apresenta a organização e o desenvolvimento e aplicação do produto educacional do tipo Palestra como resultados da pesquisa.

Capítulo 06 - Conclusões e Considerações finais: apresentando, a partir de todos os estudos realizados quais foram as conclusões levantadas e quais são as considerações apontadas.

Isso posto, a estrutura aqui delineada organiza um percurso de pesquisa que pretende romper com o silenciamento terminológico identificado na formação docente dos Institutos Federais da Região Sul, considerando que os mesmos não são instituições neutras. Mais do que uma análise documental, essa pesquisa assume um caráter de resistência referenciada. Ao desvelar as marcas da lógica mercantil nos currículos, reafirmamos o compromisso com a formação *omnilateral* e com a Pedagogia Histórico-Crítica como base para a transformação social.

Para dar início a esse processo de desvelamento, o capítulo seguinte estabelece as bases teóricas que sustentam essa investigação, centrando-se na relação entre trabalho e educação e nos reflexos do empresariamento sobre as políticas educacionais brasileiras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema central desta pesquisa - a abordagem da privatização da educação nos PDIs dos Institutos Federais e nos PPCs das licenciaturas dos institutos Federais a Região Sul do Brasil e seu possível silenciamento – começou a ser estudado a partir da hipótese de uma possível lacuna na formação inicial docente. Este estudo partiu da hipótese de que, embora os Institutos Federais possuam um caráter público e popular, a discussão crítica sobre as políticas de privatização e o avanço neoliberal poderia estar marginal ou ausente nos currículos de formação de professores/as. Tal lacuna, se confirmada, representaria um risco concreto: o de que futuros/as docentes fossem formados/as sem o embasamento teórico necessário para compreender e resistir à mercantilização do ensino e à influência de agentes externos que reconfiguram a educação pública contemporânea.

Para fundamentar essa análise, é necessário enfrentar, inicialmente, um problema estrutural que atravessa a história da educação brasileira: a dualidade entre formação intelectual e formação para o trabalho. Neste sentido, o texto que segue ancora-se na concepção de trabalho como princípio educativo, conforme proposto por Saviani (2007), e articula os conceitos de escola unitária (Gramsci), *omnilateralidade* e politecnia como pilares de uma proposta político-pedagógica integradora, contraposta à lógica fragmentadora do capital. Tendo em vista que este trabalho está fundamentado no materialismo histórico-dialético, consideramos necessária essa abordagem inicial, seguindo posteriormente com as discussões da pesquisa em si.

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE

A compreensão da educação integral, na perspectiva sócio-histórica, exige o enfrentamento de um problema estrutural que atravessa a história da educação brasileira: a dualidade entre formação intelectual e formação para o trabalho. Neste sentido, o texto que segue fundamenta-se na concepção de trabalho como princípio educativo, conforme proposto por Saviani (2007), e articula os conceitos de escola

unitária (Gramsci), *omnilateralidade* e politecnia como pilares de uma proposta político-pedagógica integradora. Para tanto, partimos da crítica à dualidade histórica da educação no Brasil, analisamos suas determinações sociais e institucionais e, por fim, apresentamos os fundamentos ontológicos e epistemológicos de uma educação que integra trabalho, ciência e cultura, visando à formação plena do ser humano.

A educação é frequentemente discutida e destacada como um meio de democratizar as sociedades, dando acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e construindo novos. Além disso, acredita-se que por meio da educação, é possível, também, construir novas formas de agir no mundo. A educação profissional e tecnológica está diretamente relacionada com as ações de intervenção na sociedade por meio do trabalho, no contexto da formação integral do ser humano. No contexto da formação integral, o trabalho deve ser para além do capital, mas pensando como princípio educativo, conforme proposto por Saviani (2007).

Nessa perspectiva, ao estabelecer a relação entre trabalho e educação, Saviani (200, p. 154) afirma:

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

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Cabe aqui apresentar uma definição de educação proposta pelo autor, como: “a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte à parte, ou seja, tanto do educando como do educador” (Saviani, 2021, p.18). Poderíamos dizer, nesse sentido, que a promoção da pessoa humana se dá pela educação, sendo essa específica dos seres humanos, assim transcendendo às suas condições situacionais nas relações com outros seres humanos em diferentes graus de maturação.

Neste sentido, podemos dizer que os seres humanos vão construindo história

e sendo definidos por ela, por meio das interações sociais, e nesse processo apropriando-se de conhecimentos, considerando aqui uma concepção teórica fundamentada na abordagem filosófica do materialismo histórico-dialético¹. Esse processo é intrinsecamente social e histórico, conforme aponta Marilena Chauí (1995, p. 414, *apud* Bressan e Brzezinski, 2022).

[...] O modo de reprodução de vida material determina o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente, determina sua consciência (Chauí, 1995, p. 414, *apud* Bressan e Brzezinski, 2022, p. 5).

Lucila Machado (2023), fazendo referência a Saviani (1998), propõe pensar o ensino a base do fenômeno do trabalho, considerando que a sociedade está assentada sobre o pilar do modo de organização do processo de produção da existência humana, acreditando que todo o sistema educacional se estrutura a partir daí. Portanto, a educação e a origem do ser humano coincidem, pois o ser social se educa no ato de produzir sua própria vida. Porém, a relação da educação por meio de escolas aconteceu a partir dessa divisão da sociedade em classes², conforme afirma Saviani (2021). Antes disso o trabalho era coletivo e a educação ia acontecendo pela necessidade de produção da existência, considerando que “o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la... ele necessita ser educado” (Saviani, 2021. p. 241).

Contrariando a perspectiva de formação integral defendida pelos autores acima mencionados, a história da educação no Brasil, desde o período colonial com os Jesuítas, é contrária ao explicitado acima, pois sempre esteve voltada a atender a elite. Quando ofertada ao povo, era com objetivo de prepará-lo para que viessem a servir a burguesia, sempre no sentido de dependência e dominação. A burguesia se serviu do trabalho escravo, enquanto podia se dedicar ao trabalho intelectual, da

¹ Materialismo, porque na sociedade capitalista dividida em classes sociais, as relações de produção determinam a forma de ser e de pensar do homem. Histórico, porque a ação concreta depende dos seres humanos do seu tempo e é dialético, porque o processo histórico é movido por contradições (Bressan e Brzezinski, 2022, p. 5).

² Classes: E o que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho de outra. Se uma parte da sociedade apossar-se de toda a terra, temos a classe dos proprietários da terra e a classe dos camponeses. Se uma parte da sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletários [Lenin, 1997, p.212]- Extraído de Saviani, (2021, p. 242).

mesma forma que as civilizações antigas, conforme apresenta Saviani (2021), havendo assim uma dualidade na relação de trabalho, se valendo de um processo histórico, como afirma Ivo Tonet (2009. p. 10; *apud* Saviani, 2021, p. 211): “Ora, como o trabalho é fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar histórico, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação”. No caso das escolas, fazendo críticas sobre a relação entre educação e sociedade de classes, segundo Saviani (2021, p. 245), tornou-se:

(...) um aparelho a serviço dos interesses das classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela inculcação da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura das sociedades de classes (Saviani, 2021,p. 245).

Portanto, a dualidade histórica na educação brasileira não é um fenômeno isolado, mas possui raízes profundas na estrutura secular da sociedade de classes e no processo de implantação do capitalismo no país, como apontam Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) ao referir-se a concepção de educação integral: “ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas”. Assim, a dualidade educacional é o reflexo da dualidade de classes na sociedade brasileira, em que o sistema educativo é segmentado para atender a interesses econômicos e manter a hierarquia social vigente.

Essa dualidade não se manifesta apenas no plano histórico e teórico, mas também na própria organização institucional do ensino. Quando se trata da oferta, a Educação no Brasil é organizada, administrada e gerenciada pelo Governo Federal, pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios, pela iniciativa privada e por fundações educacionais. Tanto na rede pública como em outros órgãos ou instituições que a ofertam, devem seguir os parâmetros determinados pelo Estado e as legislações que a regem, normatizadas pelo Conselho Nacional (CNE) e Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Atualmente, embora a educação seja regulamentada pelo Estado, autores como Gaudêncio Frigotto criticam a ausência de um projeto de sociedade real, transformando a educação em uma ferramenta que serve basicamente ao capital. Afirma assim, que:

A educação básica, superior e profissional se define no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e por isso não pode ser tomada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória (Frigotto, 2010, p. 21).

Sustentando a compreensão de educação integral como “aquela que integra trabalho, ciência e cultura -, tendo o trabalho como princípio educativo, não sendo necessariamente profissionalizante”, Ciavatta e Ramos (2011, p. 32) consideram que mesmo com as tentativas contemporâneas de integração, a dualidade permanece devido à resistência de padrões pedagógicos conservadores, ao desconhecimento conceitual de propostas integradoras e à falta de condições materiais nas escolas (Ciavatta e Ramos, 2011).

Considerando que até então apontamos críticas ao dualismo na educação, passamos à abordagem da educação unitária, formação integral e *omnilateral* e trabalho como princípio educativo defendida pelos/as autores/as mencionados/as.

Partimos do ideário de Gramsci sobre a superação da fragmentação do sistema de ensino, fundamentada na integração entre formação intelectual e para o trabalho com o conceito de escola unitária que propõe uma escola humanista em sentido amplo, capaz de levar o/a jovem à maturidade, autonomia e a capacidade de criação intelectual e prática:

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar - se - a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p.33).

A partir das definições de Gramsci, se pode dizer que a educação unitária utiliza o trabalho não como treinamento para tarefas manuais, mas como princípio educativo. Isso significa compreender o trabalho como a mediação fundamental pela qual o ser humano produz sua própria existência, cultura e conhecimento.

Saviani (2007, p.154), partindo das condições efetivas e reais para a definição do surgimento do ser humano como ser racional, apresenta: “Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”. Neste sentido, como já referenciado inicialmente, se o ser humano se produz pelo trabalho, ele também precisa *aprender* a se produzir. A educação

não é um acréscimo, mas coincide com a própria origem do ser humano. Ainda nas palavras de Saviani (2007, p. 154): "A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo". Assim o ser social se educa no ato de trabalhar. É portanto uma identidade plena em que os seres humanos aprendem a trabalhar trabalhando, sendo este, portanto, o fundamento ontológico-histórico do ser social proposto pelo autor.

Neste sentido, encontramos nos textos de Ciavatta e Ramos (2011 e 2012), Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2014), Frigotto(2009), Oliveira e Frigotto (2023), Libâneo (2017), convergência com a proposta de educação integral enquanto um projeto político-pedagógico unitário que busca superar a dualidade histórica, fundamentando-se na formação *omnilateral*, que busca o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades e sentidos humanos, recusando a redução do ser humano a mera força de trabalho alienada.

Complementarmente, a politecnia não se limita ao ensino de múltiplas técnicas, mas foca na compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, permitindo ao/à estudante realizar escolhas conscientes e autônomas, sendo assim a base pedagógica necessária para formação *omnilateral*.

Saviani (2007) complementa a compreensão desses conceitos ao situá-los na relação ontológica-histórica entre trabalhos e educação, defendendo a superação da cisão entre o "fazer" e o "saber". Para o autor, a essência humana não é algo dado, mas produzida historicamente pelo trabalho, o que torna o processo educativo inseparável da produção da existência.

Assim, a partir das referências citadas, compreendemos que "o trabalho como princípio educativo" é o elo que sustenta ambos os conceitos. A politecnia é a forma como o trabalho se organiza no currículo para que o/a estudante compreenda a mediação fundamental pela qual o ser humano produz cultura e conhecimento. Ao compreender essa mediação de forma profunda e crítica (politecnia), o/a educando/a desenvolve todas as suas dimensões humanas (*omnilateralidade*).

Após essa breve discussão sobre educação, trabalho e politecnia a partir de uma perspectiva histórica nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que é a base que ancora essa pesquisa, seguimos a apresentação dos estudos sobre a temática principal.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO: NEOLIBERALISMO, PRIVATIZAÇÃO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

No Brasil, a história da Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, é relativamente recente em relação a países considerados de primeiro mundo, como por exemplo, países europeus. Porém, a concepção do ensino no Brasil está intimamente relacionada ao escravismo colonial, ao patrimonialismo e ao patriarcalismo, que estruturam o Estado brasileiro desde o início de sua formação (Castro e Medeiros, 2023). Essa referência de Castro se dá a partir de Florestan Fernandes, em que afirma que o patrimonialismo e o patriarcalismo são relações sociais de empoderamento, pautadas no controle da administração estatal, e o escravismo colonial é um fenômeno estruturante da desigualdade de classes da sociedade brasileira (Castro e Medeiros, 2023).

A educação profissional no Brasil constitui-se historicamente como espaço privilegiado de materialização das disputas em torno do papel do Estado, da formação para o trabalho e dos projetos societários em disputa. Longe de representar apenas uma modalidade de ensino voltada à qualificação técnica, ela expressa, em cada período histórico, as determinações estruturais do modo de produção capitalista e suas formas de organização do trabalho.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, compreendemos que as políticas educacionais não são neutras nem meramente técnicas, mas resultam de mediações entre Estado, capital e classes sociais. Nesse sentido, as transformações ocorridas na educação profissional, especialmente a partir da década de 1990, articulam-se ao processo mais amplo de reestruturação produtiva, à crise do Estado desenvolvimentista e à consolidação do neoliberalismo como racionalidade política e econômica.

Quando tratamos da relação da iniciativa privada com a administração estatal, temos que ter em mente que historicamente, a educação no Brasil sempre teve vínculo direto com a iniciativa privada, amparadas pelas Constituições e era ofertada pela Igreja, servindo à elite. A justificativa dos privatistas sempre foi a ineficiência do Estado no atendimento à educação, sem padrão de qualidade, disseminando que a qualidade estava nas instituições privadas (Vizzotto, 2021). Neste sentido, defendem

que:

[...] as organizações do setor público devem aproveitar sua participação nas estruturas de parcerias para aprender com a cultura organizacional, as qualidades e os valores do setor privado, tais como flexibilidade, abertura às demandas sociais, incentivos à inovação e eficiência (Robertson; Venger, 2012, p. 1142; *apud* Vizzotto, 2021, p. 47).

Essa defesa seguiu na promulgação da Constituição de 1988 e se explicitou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, tendo em vista que a década de 1990, com a reforma do Estado, as política de privatização foram ampliadas em decorrência do avanço do neoliberalismo.

A reforma da educação profissional nos anos 1990, a introdução de mecanismos gerenciais, a ampliação de parcerias público-privadas e a incorporação da lógica da empregabilidade expressam a crescente subsunção da educação às exigências do mercado, considerada por Freitas (2018), como “reforma empresarial da educação”. Esse movimento intensifica o processo de empresariamento da educação, redefinindo não apenas sua organização institucional, mas também os sentidos da formação docente. Freitas (2018. p. 42) considera como objetivos dos reformadores “a retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” .

É nesse contexto que se insere a criação dos Institutos Federais, cuja expansão ocorre em meio a contradições: de um lado, a ampliação do acesso público; de outro, a permanência — e em certos aspectos o aprofundamento — de diretrizes alinhadas à racionalidade neoliberal.

Compreender esse percurso histórico é fundamental para analisar como, e em que medida, a temática da privatização da educação aparece (ou é silenciada) nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas dos Institutos Federais da Região Sul. Afinal, a formação docente não se realiza à margem das disputas estruturais que atravessam a política educacional brasileira, mas é parte constitutiva delas.

As discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, especialmente no contexto do trabalho, ganharam maior aprofundamento após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Esses marcos legais trouxeram mudanças significativas para o campo educacional, impulsionando transformações estruturais e conceituais.

No entanto, é fundamental realizar um resgate histórico que antecede esse período, considerando que a configuração atual da EPT é resultado de um processo histórico gradual e contínuo, moldado por demandas sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo.

O tratamento historicizado dos fenômenos envolve diferentes temporalidades, tanto em relação ao tema de estudo, quanto ao espaço-tempo em que ocorrem os acontecimentos tratados e aos sujeitos em foco nas pesquisas. Ter como fundamento o método da economia política e a história como produção social da existência significa considerar os objetos, fenômenos e acontecimentos na totalidade social de que fazem parte. São as mediações, isto é, os processos sociais complexos que os constituem enquanto tais, são as contradições que se apresentam pelas ações e interesses que se opõem entre os diferentes sujeitos, grupos e classes sociais (CIAVATTA *et al.*, 2019, p. 23).

Partindo do Brasil Colônia, com a transferência da família Real para o Brasil, em 1808, houve avanços na estrutura e organização da educação, com o objetivo de atender as necessidades da Corte. Nesse contexto, foram fundadas instituições culturais e científicas, bem como criados novos cursos superiores para a formação de profissionais qualificados que pudessem responder às demandas da época. Foi nesse período que se estabeleceu o Colégio das Fábricas, o primeiro estabelecimento público de educação destinado a artífices e aprendizes. Contudo, foi na república que as discussões sobre a formação dos cidadãos brasileiros passaram a ocorrer, período em que o país ingressou na modernidade, caracterizada pelas relações capitalistas de produção (Castro e Medeiros, 2023).

De acordo com Manfredi (2022), durante o período do Império, as práticas socioeducativas promovidas tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada refletiam duas concepções distintas, embora complementares. A primeira tinha um caráter assistencialista, voltada para os pobres e desfavorecidos, visando amenizar os impactos da pobreza por meio do trabalho. A segunda concepção tratava a educação como um meio de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e capaz de legitimar a dignidade associada à condição de pobreza.

No início do século XX, o Governo Federal implementou uma política voltada à formação profissional por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha. Como parte dessa iniciativa, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), estabelecendo o

primeiro sistema nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (Souza; Silva, 2022).

Ainda, Souza e Silva (2022) destacam que não por acaso a criação dessas escolas está vinculada aos movimentos sociais e sindicais que estavam acontecendo à época, principalmente por imigrantes, que constituíram a principal mão de obra, e citam as justificativas apontados para a publicação do Decreto nº 7.566/1909:

[...] o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909; *apud* Souza; Silva, 2022, p. 241).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham como base o ensino dos ofícios, ofertando cursos nas áreas de alfaiataria, carpintaria, marcenaria, sapataria e atividades agrícolas. Foram criadas para atender a classe trabalhadora, o proletariado, com o objetivo de capacitar para o trabalho tácito, manual, sob a justificativa de afastá-los da ociosidade, dos vícios e dos crimes (Gomes 2017). Nesse contexto, a dualidade entre as classes sociais, permanecia bem marcada, uma vez que os/as filhos/as das elites eram encaminhados para a formação propedêutica, preparando-se para assumir as funções de mando (Ciavatta e Ramos, 2011).

O processo de contrarrevolução de 1930 no Brasil intensificou a preocupação da elite com o conhecimento como ferramenta para a conquista e manutenção do poder. Durante os quinze anos de governo de Getúlio Vargas, ocorreram transformações significativas na sociedade brasileira, marcadas por um processo de industrialização conduzido pelo Estado e financiado por investimentos públicos, anteriormente voltados ao setor cafeeiro. Esse processo marcou a urbanização do país, considerando, também, a precarização dos trabalhos na agricultura, que impulsionaram o êxodo rural, moldando as grandes cidades brasileiras. A industrialização e urbanização representaram a modernização dos meios de produção e dos espaços urbanos, interpretada no discurso liberal como "progresso", associando-o à melhoria contínua e à articulação dos sistemas urbanos dentro da dinâmica capitalista. Essas mudanças na sociedade estimularam novas demandas

por educação, alterando sua organização e estrutura nos diferentes níveis de ensino, a fim de atender às novas demandas decorrentes da urbanização (Castro e Medeiros, 2023).

Durante esse período, foi estabelecida uma estrutura orgânica e legal para a educação, marcada pela promulgação de leis voltadas à educação profissional e ao ensino secundário, bem como pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Contudo, observava-se a ausência de equivalência entre os cursos de caráter propedêutico e o ensino secundário, evidenciando a fragmentação do sistema educacional (Ciavatta e Ramos, 2011). Porém, as autoras afirmam que:

Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (Ciavatta e Ramos, 2011. p.30).

Essa análise evidencia a dualidade intrínseca da educação, que priorizava a formação voltada para as demandas do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla voltada ao mundo do trabalho, como afirma Ramos (2014, p. 14): “(...) a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909”.

No período em que o Brasil estava em uma ditadura, entre as décadas de 1960 e metade da década de 1980, sob comando do regime militar, prevaleceu a Lei nº 4.024/1961, considerada a primeira LDB e a lei nº 6.692/1971, orientando a educação básica e a educação profissional (Ramos, 2014).

A década de 1980, marcada pelo processo de redemocratização e pelo fim da ditadura militar, testemunhou uma relativa expansão da educação profissional, sobretudo com a ampliação da rede federal. Contudo, esse período também foi caracterizado por crises econômicas de alcance nacional e global, acompanhadas de incertezas quanto aos rumos da economia, da política e das questões sociais (Ramos, 2014).

Com o fim da ditadura militar, foi instalado no país o Congresso Nacional Constituinte, em 1987. No âmbito governamental, as discussões sobre educação concentravam-se em promover uma formação voltada para atender às demandas da modernização, com ênfase em objetivos de caráter econômico. Em contrapartida, os movimentos sociais e a comunidade educacional direcionaram seus esforços para defender a educação como um princípio formativo mais amplo, pautado na concepção de uma formação politécnica, em oposição a uma abordagem limitada a um mero “adestramento” (Ramos, 2014).

Para Demerval Saviani, a politecnia refere-se a uma concepção de educação que busca articular o ensino com o trabalho, promovendo uma formação integral do indivíduo. Essa abordagem adota o trabalho como princípio educativo, com o objetivo de superar a dualidade histórica entre a educação propedêutica, voltada à formação geral, e a educação profissional, direcionada ao mercado de trabalho. Na visão de Saviani, a politecnia transcende a mera preparação técnica, desenvolvendo nos indivíduos uma compreensão ampla dos processos produtivos e das dinâmicas sociais, habilitando-os a atuar de maneira crítica e transformadora (Saviani, 2012). Saviani explica o conceito da seguinte maneira:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2012, p. 180).

Para ele, a politecnia fundamenta-se na ideia de que a educação deve oferecer aos estudantes o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que embasam o processo produtivo, permitindo-lhes compreender e intervir conscientemente nas relações de trabalho e na sociedade. Essa concepção está diretamente associada à luta por uma educação emancipatória, capaz de formar sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, preparados/as para transformar a realidade social (Saviani, 2012).

A história da educação profissional no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) promulgada em 1988, é marcada por um período de redemocratização do país e por disputas em torno de projetos educacionais. A nova Constituição trouxe expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, com base nos direitos ali inscritos que, no entanto, não se realizaram plenamente (Ramos, 2014).

A CRFB destacou os direitos individuais e os direitos sociais e a educação passa a ser um direito social e subjetivo, como podemos ver a seguir:

Art.6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [Redação do texto original –revogada pela EC 26/2000] (Brasil,1988. Apud Vasconcelos e Frigotto, 2023. P.141)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 26/2000 [revogada pela EC 64/2010]). (Brasil, 2000. Apud Vasconcelos e Frigotto, 2023. P.142).

Nos artigos 205 a 214, o texto constitucional estabelece os princípios, objetivos e diretrizes que orientam a educação no país, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade o dever compartilhado de promovê-la. Esses dispositivos normativos, que ao longo dos anos foram sendo alterados por emendas constitucionais, tratam da universalização do acesso, da igualdade de oportunidades, da qualidade do ensino e do financiamento público, além de abordar a colaboração entre os entes federativos e os direitos e deveres relacionados à gestão educacional. Assim, a Constituição de 1988 configura a educação como um pilar central para a consolidação da cidadania e o progresso do Brasil, fornecendo o arcabouço legal para a formulação de políticas públicas educacionais. Entretanto, é importante destacar, neste ponto, o artigo 213, que possibilita a transferência de recurso para instituições que não sejam estatais, como podemos observar na íntegra lei:

Art. 213 Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo ser dirigidos à escola comunitárias, confessionais ou filantrópicas**, definidas em leis, que:

- I.Comproven finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II.Assegurem a destinação de seus patrimônios a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública na localidade de residência do educando, ficando o Poder Público obrigada a inserir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. [...] (Brasil, 1988. Apud Vasconcelos e Frigotto, 2023. p.146-147).(grifos nossos)

A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo, com

a defesa de uma formação humana integral para a superação da dualidade. No entanto, a implementação de políticas neoliberais, a partir da década de 1990, trouxe retrocessos, com a desvalorização da educação básica e o foco na formação de competências para o mercado. Para Laval (2019), as políticas educacionais neoliberais tratam a educação como um bem predominantemente privado, atribuindo-lhe um valor essencialmente econômico.

A partir da CRFB/1988, iniciaram-se os debates para a aprovação de uma nova LDB. A sociedade civil e intelectuais da educação se organizam na busca de uma educação politécnica e *omnilateral*, um tratamento unitário para a educação desde a pré escola ao ensino médio. Defendiam “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2014, p. 38).

O Deputado Octávio Elíseo apresentou um projeto para a nova LDB, com as reivindicações dos movimentos sociais. Uma proposta mais democrática, com mais qualidade e mais acessível. Na parte da educação profissional, tratava de uma escola unitária e politécnica.

Havia a defesa da concepção de educação politécnica, que buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade e integrando ciência, cultura, humanismo e tecnologia. No entanto, essa concepção foi derrotada pela aprovação do projeto de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que tinha um caráter minimalista (Ramos, 2014).

Na década de 1990, tanto a educação em geral quanto a educação profissional foi profundamente marcada pela influência da perspectiva neoliberal. A política educacional seguiu a premissa do Estado mínimo, resultando em pouco investimento na estrutura federal de educação profissional. O governo focou na "Revolução Gerenciada", onde o Ministério da Educação exercia funções de coordenação e gerenciamento, descentralizando a execução para estados, municípios e, prioritariamente, para a iniciativa privada. Nesse contexto, a educação passou a ser tratada como uma mercadoria e a escola como um ambiente do "mercado educacional" (Silva, 2019; Fernandes *et al*, 2023).

No governo de Fernando Collor de Mello, o Brasil adotou reformas neoliberais que impactaram a educação profissional. Já o governo de Fernando Henrique Cardoso implementou reformas na educação profissional, com base nas orientações

do Banco Mundial. A principal mudança foi a separação entre o ensino médio e a educação profissional, com a aprovação do Decreto n. 2.208/97.

A era da produtividade e da flexibilização do mundo do trabalho; o lugar do trabalho flexível, que faz o ser humanos perder direitos em lugar de manter-se empregável; a educação para a empregabilidade, ancorada em competências que atendem as perspectivas do mercado; os efeitos do mercado e da hegemonia do capital nos currículos e nas propostas educacionais: eis aspectos que impõem uma outra forma de olhar para a educação na virada do século XX para o XXI (Fernandes et al, 2023, p. 263).

O Decreto n. 2.208/97 regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB e o parágrafo 2º do artigo 36, definindo os níveis da educação profissional como básico, técnico e tecnológico, e estabelecendo que o nível técnico deveria ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio, com oferta de forma concomitante ou sequencial. Ciavatta e Ramos (2011, p.30), apontam que:

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competência, descritos como comportamentos esperados em situação de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo os objetivos operacionais do ensino coerente com os padrões taylorista-fordista de produção.

As autoras também destacam que a educação profissional era voltada para a classe trabalhadora, resultando em um esvaziamento dos conteúdos, com o objetivo de promover a adaptação "*psico-física*" dos trabalhadores (Ciavatta e Ramos, 2011).

Ainda sobre a desvinculação entre o ensino médio e o técnico Saviani (2011, *apud* Souza e Silva, 2022, p. 253), diz que:

[...] significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação a Lei 5.692/71, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando assim, a "dualidade de sistema" próprios das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é essa dualidade que se retornou com o Decreto nº 2,208, de 17 de abril de 1997.

Frigotto e Ciavatta (2003) analisam o Decreto nº 2.208/1997 como um reflexo da doutrina neoliberal e neoconservadora que orientou as reformas sociais da década de 1990, em um contexto em que a globalização era apresentada de forma ideologicamente positiva. Segundo os pesquisadores, as transformações ocorridas

entre o final do século XX e o início do século XXI resultaram de reformas impulsionadas por organismos internacionais e regionais, alinhados aos interesses do mercado. Souza e Silva (2022) destacam que tais mudanças visavam garantir a rentabilidade do capital, beneficiando corporações transnacionais e nações economicamente hegemônicas.

O Art. 213 da CRFB estabelece que "os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas" (BRASIL, 1988/2006 a, n.p.), evidenciando a possibilidade de repasse de verbas para instituições privadas sem fins lucrativos. Esse princípio é reforçado pela LDB (Lei n.º 9.394/1996), cujo Art. 3º prevê a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino como um dos fundamentos do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996). Para Santos (2017, p. 231-232):

(...) o governo, ao abrir à iniciativa privada este nicho de mercado, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica no moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama Estado mínimo.

Nesse contexto, Pontes (2020) argumenta que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, diversas mudanças impactaram a educação básica. Entre elas, destaca-se a crescente centralização da educação como instrumento de desenvolvimento econômico e formação para o trabalho. Além disso, observa-se a manutenção da dualidade social, na qual a educação privada é gerida por grandes empresas, enquanto a educação pública enfrenta dificuldades devido à falta de investimentos adequados. A autora também aponta que as reformas educacionais implementadas favoreceram a expansão das instituições privadas, promovendo a oligopolização da oferta educacional e a mercantilização da educação, consolidando o domínio do setor privado sobre o ensino público.

Com a ascensão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuja orientação política estava mais alinhada a diretrizes sociais, houve a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004. Essa mudança possibilitou a organização da educação profissional de forma integrada ao ensino médio. No entanto, manteve-se a estrutura prevista no decreto anterior,

garantindo a continuidade das modalidades de formação profissional concomitante e subsequente (Souza e Silva, 2022). Ramos (2014, p. 73-74), apresenta um resumo dos princípios deste decreto em que buscou uma articulação de educação profissional e educação básica:

a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organizadamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e como os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas de educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a educação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º. do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Segundo a autora, havia a expectativa de que a sociedade, por meio da mobilização, reivindicasse um ensino médio unitário e politécnico, fundamentado na ciência, no trabalho e na cultura. No entanto, esse movimento não se concretizou. Pelo contrário, ocorreu uma fragmentação do ensino médio, processo no qual o próprio Ministério da Educação teve um papel colaborativo (Ramos, 2014).

Corroborando com o enunciado, Pacheco (2012) diz que com o Decreto 5.154/04 buscava-se uma alternativa viável e transitória: um ensino médio que integrasse formação geral e profissional, garantindo a base científica, cultural e tecnológica necessária para a educação politécnica, sem desconsiderar as demandas do mercado de trabalho. Porém, o conteúdo do Decreto 5.154/04 foi incorporado à LDB pela Lei 11.741/08 em 2008. Com isso, Pacheco (2012, p. 30) afirma:

Mais do que técnica legislativa, a inclusão da Seção IV-A demonstra a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não uma modalidade educacional.

Esse foi um período de grande ampliação, expansão e interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica, ampliando suas funções também

para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico (Ramos, 2014). “Estes estão distribuídos em 589 campi e atuam junto com outras instituições para atender à demanda educacional em todos os Estados e regiões do País” (Castro *et al*, 2020, p. 20).

Com a implementação da educação profissional integrada ao ensino médio, por meio do Decreto nº 6.302/2007, criou-se diversos programas entre eles:

- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem): criado por meio da Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, tinha foco em jovens de 18 a 24 anos de idade, que não haviam concluído o ensino fundamental. Buscava reintegrar os jovens na escola e oferecer qualificação profissional. Em 2008 foi ampliada a faixa etária para 15 a 29 anos de idade, por meio da Lei nº 11.692.
- O programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): com início em 2011, já com a gestão da presidenta Dilma Rousseff, foi instituído por meio da Lei nº 12.513/11, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país, por meio de incentivo financeiro. Poderiam ingressar jovens e adultos estudantes de ensino médio, ou que já haviam concluído, recebendo auxílio financeiro por meio de bolsa. As ações eram compartilhadas entre União, Estados e Municípios.
- Programa Brasil Profissionalizado (...) que teve como objetivo expandir a educação profissional nos estados por meio de educação profissional integrada ao ensino médio, criado por meio do Decreto nº 6.302/2007. Nesse contexto, torna-se relevante analisar se os estados promoveram uma educação tecnológica alinhada aos princípios científicos da produção social ou se reforçaram a lógica de formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho.

No ano de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, com validade de dez anos, com as seguintes diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (Vide ADI 5668)
IV - melhoria da qualidade da educação;
V - **formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;**
VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).(grifos nossos).

A lei evidencia a melhoria para a formação profissional e em duas metas, 10 e 11, destacam a educação profissional:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (...)

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.(...)
(Brasil, 2014, p. 69-70).

Em 2017, após o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, instaurou-se um governo extremista, conservador, de caráter ideológico fundamentalista, favorável à meritocracia e negacionista da ciência. Criou-se no país um embate entre conservadores e liberais com desmonte nas políticas públicas voltadas para o social. Uma das primeiras medidas adotadas na área da educação foi a edição da Portaria nº 1.145/2016, que instituiu o Programa de Fomento à Educação em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Posteriormente, essa iniciativa foi convertida na Medida Provisória nº 746/2016, com o objetivo de incentivar a implementação de escolas de tempo integral. Em 2017, a medida foi consolidada com a promulgação da Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro, alterando significativamente o currículo do ensino médio (Vasconcelos, 2023).

Vasconcelos (2023) afirma que houve um desmonte no ensino médio integrado, em especial nas educação profissional e tecnológica. Uma das primeiras medidas foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Outra medida foi a tentativa de mudança nos materiais didáticos, buscando livros

com neutralidade em temas considerados ideológicos. Essa iniciativa manifestou-se na proibição de termos como “gênero”, considerados influências ideológicas. A ideia por trás dessa medida é a de que a educação deve ser isenta de influências ideológicas que possam ser vistas como doutrinação, permitindo que os/as alunos/as tenham uma formação mais "objetiva" e "imparcial".

Nessa perspectiva, Coimbra e Souza (2020) dizem ser um movimento que promove uma redução da política, dissociando-a da educação, retornando a uma visão de educação como fenômeno estritamente técnico-pedagógico. A face verdadeira do movimento revela-se autoritária e conservadora, contrapondo-se a uma concepção emancipatória e democrática de educação pautada na formação do/a cidadão/cidadã crítico/a.

Mesmo com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022, cujo governo retomou algumas políticas de esquerda com foco no social e na democracia, muitos políticos de direita e extrema-direita foram eleitos para os poderes executivo e legislativo nos estados brasileiros, mantendo esse *modus operandi* de desmonte das políticas educacionais integradas.

2.2.1 A Criação dos Institutos Federais e as Contradições da Expansão Pública

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Integram essa rede os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, todos fundamentados no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012). (Brasil, 2008).

A legislação conceitua a Rede Federal de EPCT como um sistema integrado de instituições com fins comuns, que atuam de modo colaborativo e articulam suas

iniciativas a partir das necessidades de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. O caráter federal decorre de sua abrangência nacional e de sua vinculação administrativa e financeira à esfera federal. O termo educação define sua razão de ser, voltada para processos formativos, enquanto os adjetivos da educação profissional, científica e tecnológica demarcam seu compromisso com uma formação que integra teoria e prática, fundamentada no diálogo entre ciência, tecnologia e profissionalização. Esse conjunto de atributos e finalidades, estabelecido em lei, orienta tanto as dinâmicas internas da rede quanto sua interação com o entorno (Vidor *et al*, 2011).

Nesse contexto, a Extensão na Rede Federal EPCT é compreendida como uma prática transformadora que abre caminho para a socialização do conhecimento gerado no ambiente acadêmico e das vivências institucionais. Essa abordagem proporciona, direta ou indiretamente, o benefício de diversos setores da sociedade, configurando-se como uma ação que supera concepções tradicionais tanto de acesso quanto de participação (Xavier, *et al*, 2012).

Os Institutos Federais constituem instituições educacionais pluricurriculares e com atuação *multicampi*, que atuam nos níveis superior, básico e profissional. Sua especialização reside na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino, fundamentando-se na integração entre saberes técnicos, tecnológicos e as práticas pedagógicas, como podemos observar no Artigo 2º da Lei que os instituiu:

Art. 2º Os Institutos Federais são **instituições de educação superior, básica e profissional**, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, **os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.**

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (grifos nossos), (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais também promovem a oferta educacional de acordo com

a Lei nº 11.892/08, da seguinte forma:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;**
- c) c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (Brasil, 2008). (grifos nossos)

A extensão nos IFs visa contribuir com o desenvolvimento local, regional e nacional dos diferentes setores econômicos populares, sociais e culturais da sociedade, participando do processo de desenvolvimento do país. Segundo Galli *et al* (2012,p. 22) “A extensão contextualiza o currículo da formação profissional na área geográfica de influência das instituições, requerendo políticas que sintonizam a EPCT com o território, suas organizações e suas populações.” Nesse sentido, os autores apontam, tendo em vista que uma das finalidades dos IFs “é orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais...” (Galli *et al*, 2012, p. 40).

A interação com a comunidade se materializa na construção de acordos e colaborações para a execução de projetos. Os cursos de extensão, que abrangem formação inicial, continuada e qualificação profissional, permitem que os Institutos Federais ofereçam uma oferta constante de capacitação, direcionada a múltiplos segmentos e alinhada às necessidades da sociedade e do setor produtivo (Galli *et al*, 2012).

Entretanto, os autores Secco *et al* (2013) trazem considerações de Pacheco (2009), em que diz:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura

curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (PACHECO, 2009 *apud* Secco *et al*, 2013, p. 34).

Recordamos Laval (2019), que critica a transformação da educação, que deixa de se centrar na formação integral do ser humano — como trabalhador/a, cidadão/ã e indivíduo pleno — para atender prioritariamente aos imperativos econômicos: “Não existe educação sem ideais humano, sem ideia de excelência humana” (Laval, 2019, p. 67). Segundo o autor, a educação contemporânea redefine o ser humano como “recurso humano” e consumidor, priorizando categorias econômicas sobre valores humanistas. Essa mudança reflete a industrialização e a mercadorização da existência, que afastam a educação de seus ideais republicanos e humanistas, subordinando-a a finalidades econômicas e pragmáticas.

Quando nos perguntamos qual é o “polo da educação” atual, segundo a expressão de Durkheim, isto é, o ideal e ao mesmo tempo uno e diverso que resume a “alma” de um sistema educacional, temos de nos voltar para as categorias econômicas que permitem pensar a pessoa como um “recurso humano” e um consumidor que deve ser atendido. (Laval, 2019, p. 67)

Esse deslocamento aponta para a necessidade de repensar os fundamentos que orientam a educação em uma sociedade marcada por transformações econômicas e sociais. “Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” afirmam Galli *et al* (2013) referenciando Pacheco (2009).

Elieser Pacheco, em seu livro intitulado *Institutos Federais - uma revolução na educação profissional e tecnológica*, publicado em 2011, considerou um “modelo absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (Pacheco, 2011, p.13). Considera também, que:

Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 400 campi espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, **licenciaturas (20% das vagas)** e graduações tecnológicas, Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe. Banco de imagens do ministério da educação 14 podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Pacheco, 2011 p. 13) (grifos nossos).

A proposta político-pedagógica dos IFs estrutura sua oferta educacional com base em três grandes eixos: educação básica (com destaque para o ensino médio integrado à educação profissional), educação profissional técnica e educação superior (incluindo graduações tecnológicas, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação). Paralelamente, garantem a formação inicial e continuada de trabalhadores/as. Dois princípios fundamentais — a transversalidade e a verticalização conferem singularidade ao desenho curricular IFs (Pacheco, 2011).

No que se refere à verticalização, o autor traz um olhar positivo, tendo em vista “a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica” (Pacheco, 2011, p. 25). Quanto à transversalidade, esta promove a verticalização curricular ao adotar o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos orientadores na seleção, organização e aplicação dos conteúdos e métodos pedagógicos (Pacheco, 2011).

Tendo em vista que o presente estudo aborda os cursos graduação ofertados pelos IFs, e entendendo que a Lei nº 11.892/2008, no artigo 7º e 8º estabelece que:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

[...]

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

[...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, **e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.** (Brasil, 2008) (Grifos nossos).

Na concepção de Pacheco (2011), os avanços no sentido da verticalização favorecem a formação de professores/as na superação de uma escola dual e fragmentada, e que da forma como está posto a organização curricular dos IFs torna-se um indicativo de singular produção de conhecimentos, afirmando que: “A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização” (Pacheco, 2011, p. 26).

Os autores Henrique T. Novaes e Julio H. Okumura (2024), assim como Novaes, consideram a criação dos IFs importante diante das desigualdade existentes no país, no entanto fazem uma crítica relevante:

Além de lutarmos pela expansão com qualidade do ensino médio e superior, os Institutos Federais deverão alterar radicalmente o sentido da educação, isto é, os propósitos do ensino, da pesquisa e da extensão. A formação para o mercado de trabalho, a agenda do empreendedorismo, do produtivismo, do mimetismo científico deverão ser problematizadas, dando origem a outros pilares de um possível e necessário sistema educacional para além do capital, baseado no trabalho emancipado e na completa desmercantilização da sociedade (Novaes e Okumura, 2024, p. 34).

De acordo com Silva (2019), a principal característica neodesenvolvimentista³ (conceito adotado em seus estudos) do governos Lula até o governo de Dilma na política de educação profissional foi o protagonismo do Estado, que assumiu a responsabilidade de investir no setor, expandir a Rede Federal de Educação Profissional, realizar concursos públicos para docentes e técnicos/as, e ampliar a presença institucional nos municípios. No entanto, a autora aponta que apesar desse movimento representar uma ruptura com as orientações do governo FHC, as políticas educacionais implementadas mantiveram-se fortemente influenciadas por concepções alinhadas aos interesses do mercado, como o modelo de competências. Nesse sentido, a formação profissional continuou orientada predominantemente pela lógica do trabalho capitalista, em detrimento de perspectivas da formação humana integral.

Percebemos que nesse contexto é fundamental que a formação docente, incluindo a formação inicial, esteja alinhada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira, de modo a acompanhar as rápidas mudanças científicas e sociais e não ser totalmente atropelada pelas políticas neoliberais. Novaes e Okumura (2024) afirmam que os IFs proporcionam melhores condições de trabalho aos/às docentes, mas essa é uma parcela pequena diante da realidade brasileira e que mudanças “somente serão possíveis a partir de movimentos sociais e populares que poderão reivindicar uma universidade para além do capital” (Novaes e Okumura, 2024 p. 43), no entanto considera que as universidades e IFs não tem esse poder para concretizar esse projeto.

³ Neodesenvolvimentismo é uma corrente de pensamento e um conjunto de medidas, influenciadas pela perspectiva da social democracia, as quais visam organizar a atividade econômica do capitalismo diante das incertezas e das experiências neoliberais (BRESSER-PEREIRA, 2016, apud Silva, 2019. p. 124)

2.3 PRIVATIZAÇÃO E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO

Privatização é um processo pelo qual bens, serviços ou funções do Estado são transferidos para a iniciativa privada, com o objetivo de melhorar a eficiência e reduzir a intervenção estatal na economia. Essa transferência pode ocorrer por meio de concessões, privatizações diretas ou Parcerias Público-Privadas (PPPs). No caso específico da educação, a privatização se refere à participação do setor privado na gestão, financiamento, infraestrutura e operação de serviços educacionais, com o objetivo de aumentar a eficiência e melhorar a qualidade do ensino, muitas vezes na perspectiva de um modelo de mercado competitivo.

Segundo Paro (2015), duas grandes ameaças comprometem o direito à educação: a predominância da lógica mercantil que orienta as políticas educacionais e o amadorismo daqueles que lidam com questões educacionais. Ele explica que a lógica mercantil se manifesta nas políticas educacionais de duas formas principais: uma voltada diretamente para a resolução de questões econômicas e outra que, embora não esteja diretamente relacionada a essas questões, segue o mesmo paradigma na busca por soluções.

Para seguir na discussão, é importante que deixemos claro a diferença nos conceitos de público e privado. Paro (2015) apresenta o seguintes conceitos:

(...) o público é o domínio da universalidade de direitos e deveres de cidadãos, responsáveis diante dos demais cidadãos e da sociedade organizada no Estado democrático (Paro, 2015, p. 56)
O privado por sua vez é o âmbito da particularidade de indivíduos e grupos com seus interesses e idiosincrasias, e também supõem direitos e deveres protegidos pelo estado. Todo o cidadão precisa ter a garantia de uma vida privada com ideias, crenças, atos e decisões que não são públicas, nem passíveis de monitoramento por parte do Estado, fazendo parte apenas de seu círculo privado de relações (Paro, 2015, p. 59-60).

O sentido de público e privado para fins deste trabalho refere-se a oferta de serviços, que no caso do serviço público ofertado pelo Estado e o serviço privado ofertado pela iniciativa privada. Considerando que em alguns casos a oferta ocorre de forma compartilhada, no formato de parceria, as chamadas Parcerias Público-Privadas, doravante PPPs.

Com o advento do Liberalismo⁴ e Neoliberalismo⁵, cada vez mais a iniciativa privada vem se aproximando e influenciando as políticas educacionais com o intuito de usufruir dos recursos financeiros e influenciar a formação dos/as cidadãos/ãs para atender às necessidades do mercado, num formato de servidão, tanto como força de trabalho, como consumidor/a. Não há uma troca justa entre empregado/a e empregador⁶. Nesse sentido, a escola passa a fornecer “capital humano” às empresas, no sentido proposto por Dardot e Laval (2016), assim descrita:

O sujeito é visto como proprietário de “capital humano”, capital que ele precisa acumular por escolhas esclarecidas, amadurecidas por um cálculo responsável de custos e benefícios. Os resultados obtidos na vida são frutos de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo e não implicam nenhuma compensação em caso de fracasso, exceto as previstas nos contratos de seguro privado facultativo (Dardot e Laval, 2016. p. 346)

Assim, a educação deixa de ter como interesse principal o valor profissional, social, cultural e político do saber, mesmo que interpretado de diferentes formas ideológicas, “hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos da competitividade da economia globalizada” (Laval, 2019.p. 18). Há um estímulo para que os indivíduos ajam com ideal de “empreendedor”, pensando basicamente em como obter lucros (Apple *et al.*, 2011). Laval, complementa, considerando, também, que:

Essa mutação da escola não é fruto de um complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem muitas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas” (Laval, 2019, p. 19). (grifos do autor)

Como exemplo de influências na elaboração de políticas educacionais, considerando o montante de financiamentos aos países em desenvolvimento, podemos citar o Banco Mundial, doravante BM. Haddad e Warde (2007), alertavam, ainda na década de 1990, para as estratégias do BM e estas deveriam ser pontos de “atenção e preocupação”, tendo em vista o alinhamento do Brasil nos processos de

⁴ Liberalismo no sentido dos “novos liberais” que diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo) (Freitas, 2018, p. 14).

⁵ Neoliberalismo - no sentido da retomada do liberalismo clássico do século XIX (liberalismo econômico e autoritarismo social) (Freitas, 2018, p. 13).

⁶Optamos por deixar no masculino e não grafamos com dupla grafia para o masculino e feminino - "empregador/a" - porque no modo de produção do capitalismo, a maioria esmagadora dos grandes empresários são homens, já que este modo de produção tem o patriarcado como um dos pilares, conforme já anunciado nesta dissertação.

globalização e ajustando-se ao “mundo dos pequenos donos do capital”.

Nesse contexto, sob o olhar do neoliberalismo a educação baseia-se na concepção do “livre mercado” em que o avanço e a melhoria da eficácia se dá quando há concorrência, produzindo-se assim “uma sociedade melhor” (Freitas, 2018). Ainda, “Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social” (Freitas, 2018. p. 31), principalmente se forem bons empreendedores/as, justificando maior liberdade.

Utilizando-se dos resultados das avaliações de larga escala, cobra-se das escolas eficácia no seu público, cobrando alterações comportamentais por meio de competências socioemocionais e engajamento produtivo (Catini, Mello e Shiroma, 2026).

Nessa direção, Peroni (2015) afirma que tanto o neoliberalismo como a terceira via⁷ entendem que “o Estado é o verdadeiro culpado pela crise atual,” sendo os modelos propostos pelo mercado os de maior qualidade. Assim, na visão neoliberal, a educação somente seria eficiente se estivesse no comando da iniciativa privada, sem controle do Estado. A concorrência traria eficiência. O/A cidadão/ã passaria a ser cliente e não usuário/a do serviço público.

Peroni (2021) aponta que Puello-Socarras (2008) já afirmava que o neoliberalismo se reinventa e se prolonga, e que:

Para o autor, nesse contexto, o Estado redefine seu papel: de Estado mínimo para Estado empresarial” (...) O foco da mudança é o empreendedorismo, o “Estado empreendedor”, que não é mais o executor de políticas sociais, repassa para o indivíduo, através da meritocracia e da competitividade, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso (Peroni, 2021, p. 21-22).

Essa reconfiguração do neoliberalismo produz impactos significativos no campo educacional, influenciando concepções curriculares e práticas pedagógicas. Ao analisarem a relação da educação por competências e o neoliberalismo, Mordente e Portugal (2025) afirmam que o neoliberalismo escolar afeta a qualidade da educação brasileira ao reorganizá-la sob uma lógica utilitarista, tratando o ensino como uma mercadoria e submetendo as instituições educacionais aos interesses do mercado financeiro e empresarial. Nessa perspectiva, os autores argumentam que, “o problema reside na redução da formação socioemocional a pacotes pedagógicos formatados para consumo, desconectados da enorme variedade das realidades

⁷ Terceira Via apresentada por Giddens, também chamada por ele de “esquerda modernizadora” ou “social democracia modernizadora”, diz respeito a uma proposta, localizada num centro político capaz de dar respostas a questões que a oposição esquerda-direita não consegue responder.

escolares e mediados por interesses econômicos que objetivam modos de viver subalternos” (Mordente e Portugal, 2025, p. 84).

Nesse contexto, cada vez mais a iniciativa privada vem direcionando as políticas públicas e adentram o sistema de várias formas, justificando a melhoria na qualidade da educação, como poderemos ver nos textos que seguem.

2.3.1 Os *think tanks* como aparelhos privados de hegemonia⁸ na política educacional

O setor privado interfere e atua no público de várias maneiras, sob as quais sujeitos individuais e coletivos, organizados local e globalmente exercem influências diversas, que vão desde o setor financeiro, organismos internacionais, governamentais como “projetos de Classe”. Na educação, direcionam diretrizes, conteúdos educacionais e gestão da educação (Peroni, 2015), produzem relatórios buscando justificar reformas educacionais, “divulgando e exaltando como verdades” (Freitas, 2018).

Para compreender a crescente influência de atores privados na formulação das políticas educacionais brasileiras, é imprescindível analisar o papel dos *think tanks*. Embora o termo, de origem inglesa, possa ser traduzido de formas variadas como "grupo de reflexão", "laboratório de ideias" ou "centro de pensamento" (conforme sistematizado na tabela 01, seu significado operacional vai muito além dessas definições literais.

Tabela 01: Definições de *Think Tanks*

Google Tradutor	Grupo de reflexão
Dicionário Reverso	Grupo de reflexão; grupo de pensadores; laboratório de ideia
Página de Pesquisa Google	<i>Think Tanks</i> (ou "tanques de pensamento") são organizações, institutos ou centros de pesquisa especializados em analisar temas complexos como política, economia, tecnologia e questões sociais. Eles funcionam como pontes entre o conhecimento acadêmico e a elaboração de políticas públicas, produzindo estudos, análises e recomendações baseadas em evidências para

⁸ Uma tese é hegemônica quando é facilmente aceita e justificada, sem muitos esforços, fazendo convergir para si o apoio da mídia, empresários, políticos, acadêmicos e educadores (Freitas, 2018. p. 125).

	subsidiar tomadores de decisão.
<i>Wikipédia</i>	Um laboratório de ideias, think tank, gabinete estratégico, centro de pensamento ou centro de reflexão, é uma instituição de pesquisa composta por especialistas que realizam investigações e defesas sobre tópicos reflexiva cuja função é a reflexão intelectual sobre assuntos de política social, estratégia política, economia, assuntos militares, de tecnologia e cultura. A maioria dos think tanks são organizações não-governamentais, mas algumas são agências semi-autônomas possuindo laços com o governo, partidos políticos, empresas ou militares.
Site oficial Fundação Getúlio Vargas (FGV)	<i>Think tanks</i> são instituições que fazem a ponte entre o conhecimento acadêmico/científico e as políticas públicas. Para isso, desenvolvem pesquisas aplicadas aos problemas da sociedade, produzem análises conjunturais e geram recomendações baseadas em evidências. A finalidade do trabalho de um <i>think tank</i> é contribuir para o debate público e melhorar a qualidade das decisões tomadas tanto na esfera pública, como, também, na esfera privada
<i>FIA Business School</i>	Um <i>think tank</i> é uma organização preocupada em criar e disseminar conhecimento sobre os mais variados temas, como política, economia, saúde, segurança, ciência, entre outros. Normalmente, é associado a uma ponte entre os centros de ensino e as comunidades responsáveis por colocar em prática os estudos desenvolvidos

Fonte: elaboração própria

Embora as definições institucionais foquem na função técnica de “ponte” entre academia e gestão, a literatura crítica recente desvela a natureza política dessas organizações como aparelhos de disputa hegemônica.

Secchi e Ito (2016, p. 335), no estudo sobre a dinâmica entre *think tanks* e universidades no Brasil, as apresentam como “Organizações especializadas em produzir análises políticas públicas (*policy analysis*) e defender causas ou políticas (*policy advocacy*) entendidas como de relevância coletiva”. Num sentido mais comum de entendimento, os autores trazem que:

São organizações que produzem recomendações para governos e para a sociedade em geral, dando instrumentalização técnico-política para decisões em diversas áreas de políticas públicas, como educação, saúde, segurança, gestão, meio ambiente, relações internacionais, etc (Secchi e Ito, 2016, p. 335).

No entanto, em perspectiva mais técnica, as *think tanks*, para Secchi e Ito (2016, p. 335), referenciando (Medvetz, 2012; Rigolin e Hayashi, 2012),

apresentam-se como “mecanismos para exercício de poder simbólico”. E estas “são instituições que utilizam linguagem e metodologia tecnicamente sofisticadas para exercício de poder, por meio da produção, da difusão e da reciclagem de ideias e símbolos na sociedade”.

Os autores defendem que os *think tank* colaboram na geração de conhecimento voltado para políticas públicas. Por meio da análise de organizações como o Ipea, Cebri e IFHC, os autores identificam uma relação predominantemente cooperativa, porém marcada pela dependência dos *think tanks* em relação ao capital humano acadêmico.

O texto ressalta que, enquanto as universidades focam na construção teórica, estas priorizam a aplicação prática e a influência direta nas decisões governamentais. Apontam que é necessário simplificar os processos burocráticos nas universidades para facilitar convênios e promover a popularização do próprio conceito de “*think tank*” nos meios jornalísticos e acadêmicos. Eles concluem que o fortalecimento dessas conexões é essencial para a democratização e a eficácia das soluções oferecidas aos problemas públicos brasileiros.

Em um artigo publicado na revista *Le Monde diplomatique* Brasil, Camila Rocha (2017), traz a seguinte definição para os *think tanks*:

Os think tanks podem ser definidos como instituições permanentes de pesquisa e/ou divulgação de ideias que procuram informar e influenciar instâncias governamentais e a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas. O modo de atuação dos think tanks costuma ser pautado por sua localização em um espectro que vai do “profissionalismo politicamente desinteressado” em um extremo ao “ativismo ideologicamente orientado” em outro. Nesse sentido, estariam mais próximas do primeiro polo instituições de viés mais acadêmico, como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e mais próximos do extremo oposto os think tanks liberais e ultraliberais que atuam no país (Rocha, 2017. p. 3).

A partir dessa compreensão conceitual, Rocha (2017), em estudo publicado na Revista Digital de Ciências *Sociales*, analisa o processo histórico de formação e consolidação dos *Think tanks* pró-mercado no Brasil. A autora demonstra como essas organizações desempenharam papel fundamental na difusão das ideias neoliberais entre as décadas de 1980 e 1990, atuando na produção intelectual, na formação de lideranças e na construção de redes de influência política empresarial. Como evidenciado a seguir, a trajetória dessas instituições revela estratégias sistemáticas de disseminação do pensamento liberal no país:

- 1980 - houve uma primeira tentativa por José Stelle, inspirado por modelos norte-americanos, tentou fundar um instituto liberal no Brasil, mas enfrentou resistência de empresários que consideravam não haver “massa crítica” ou apoio para o projeto na época.
- 1983 - Donald Stewart Jr. fundou o Instituto Liberal (IL) com o objetivo de traduzir e publicar obras pró-mercado. Estavam entre os participantes os empresários Jorge Gerdau Johanpeter, Antônio Ermínio de Moraes e Paulo Villares.
- 1984 - Os irmãos Willian e Winston Ling fundaram o Instituto de Estudos Empresariais (IEE), em Porto Alegre, com o objetivo de promover educação liberal para uma nova geração de empresários. Organizaram o Fórum da Liberdade, palestras universitárias e o método de "corpo-a-corpo" para leitura de obras liberais.
- 1992 - Paulo Rebello de Castro fundou o Instituto Atlântico, numa abordagem mais popular focada no “capitalismo popular” e na privatização da previdência buscando o convencimento da força sindical.

A autora destaca em sua pesquisa que, mesmo enfrentando períodos de declínio financeiro da época, essas entidades deixaram um legado permanente na institucionalização do pensamento liberal e na formação acadêmica e política brasileira, que assim descreve:

Outros legados importantes da atuação dos think tanks, especialmente do Instituto Liberal, se referem à educação. Nesse sentido foram importantes as traduções de livros de autores pró-mercado para o português e sua divulgação e disponibilização para venda ou consulta gratuita nos Institutos Liberais, os quais poderiam ser acessados pelo público em geral. Além disso, o Instituto Liberal foi responsável pela formação de quadros de elite acadêmica, professores e pesquisadores principalmente na área de economia, e nesse sentido a atuação de Og Leme foi essencial, pois foi através de Leme que vários estudantes brasileiros conseguiram bolsas de estudo e/ou acesso a estudos de pós-graduação na Universidade de Chicago e outras instituições americanas, impactando uma geração, ou mais, da inteligência brasileira (...) (Rocha, 2017. p. 117).

Mais do que iniciativas isoladas, essas organizações contribuíram para a construção de uma infraestrutura intelectual voltada à legitimação das ideias de mercado. Segundo Rocha (2017), sua influência ultrapassou o debate econômico e alcançou o campo educacional, tanto por meio da circulação de obras pró-mercado quanto pela formação de quadros acadêmicos e políticos alinhados a essa perspectiva.

Diante disso, observamos que, embora os conceitos e definições apresentados as caracterizem como instituições voltadas à análise de problemas públicos e à elaboração de propostas para a solução, os *think tanks* podem ser compreendidos, de forma introdutória, como grupos privados que estudam e analisam políticas públicas e privadas em diferentes áreas, produzindo recomendações e justificativas para mudanças institucionais, frequentemente associados a discursos de eficiência, inovação e racionalização dos serviços prestados.

No entanto, para além dessa caracterização geral, importa neste estudo uma análise crítica da atuação dos *think tanks* na educação pública. De maneira geral, as pesquisas sobre o tema revelam crescente preocupação com os impactos desses grupos na definição de agendas, na formulação de políticas educacionais e na difusão de concepções que aproximam a educação à lógica de mercado. É justamente nessa perspectiva que se torna relevante compreender como tais organizações vêm influenciando os rumos das políticas públicas educacionais e os projetos de formação em disputa na sociedade contemporânea.

Considerando a crescente presença desses atores na definição das agendas educacionais, buscamos compreender como a produção acadêmica brasileira tem analisado criticamente sua atuação. Para isso, realizamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores "*think tanks*" and "educação" para uma análise crítica. A pesquisa localizou quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado na CAPES, das quais uma dissertação não estava autorizada a sua publicação; duas teses e 3 dissertações na BDTD, sendo que somente uma tese não aparecia na CAPES. O levantamento, sistematizado na tabela abaixo, abrange pesquisas desenvolvidas entre 2021 e 2023, em cinco instituições de ensino superior do país.

Tabela 02: Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Autor/a	Título	Tipo de trabalho	Instituição
---------	--------	------------------	-------------

Lucas Felicetti Rezende	O Que Se Planta Se Colhe: os entrelaces da Atlas Network com o Movimento Escola Sem Partido	Dissertação	Universidade Federal De Minas Gerais
Evandro Coggo Cristofolletti	Disputando Hegemonia no Ensino Superior e na Universidade: a atuação das think tanks liberais brasileiras na academia	Tese	Universidade Estadual De Campinas
Priscila Cristina Do Nascimento	As Ideias de Inovações Educacionais da Fundação Lemann: Cartel Educacional e ação privatista (2011 – 2021)	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Gustavo Oliveira Pugliese	STEM Education No Contexto das Reformas Educacionais: os efeitos das políticas de educação globalizantes no currículo e na profissionalização docente	Tese	Universidade de São Paulo
João Abel Pasini Leandro	Pensamentos (Neo)Liberais Sobre Educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)	Dissertação	Universidade do Vale Do Rio dos Sinos
Camila A. V. Antunes	Thinks tanks de advocacy e o mercado de ideias na Educação brasileira	Tese	Universidade de São Paulo

Fonte: elaboração própria

Na dissertação de mestrado de Lucas F. Rezende (2021), analisam-se os vínculos entre a *Atlas Network* e o movimento Escola sem Partido (ESP). Por meio de uma abordagem etnográfica, o estudo demonstra como redes de *think tanks* neoliberais e neoconservadores articularam discursos contra a "doutrinação" com o objetivo de influenciar a educação no Brasil. O autor destaca uma crítica relevante apresentada pelos liberais: a de que o ESP recorre ao aparato estatal para solucionar um problema gerado pelo próprio Estado. Em oposição a uma "escola sem partido", propõem uma "escola sem Estado", na qual a prioridade seria a privatização do ensino mediante sistemas de *vouchers* e o *homeschooling*, argumentando que, em um contexto de escolas privadas, as famílias poderiam escolher instituições alinhadas a seus valores, sem depender de uma lei nacional de caráter censório (Rezende, 2021).

A análise de Rezende (2021) demonstra que os *think tanks* não operam meramente como centros de pesquisa, mas como atores políticos estratégicos que

gerem o conhecimento para moldar o senso comum.

Corroborando com essa visão, a pesquisa de João Abel Pasini Leandro (2021) investiga a disseminação do ideário neoliberal e neoconservador no campo educacional brasileiro, com foco no Instituto de Estudos Empresariais (IEE). O estudo observa um discurso que opera para deslegitimar o papel do Estado como provedor direto da educação, defendendo que a rede pública deve ser tratada como "cliente" de tecnologias e métodos de gestão privada. Leandro (2021) conceitua os *think tanks* como organizações civis privadas, sem fins lucrativos, que funcionam como centros de formulação e difusão de ideias, com o objetivo estratégico de influenciar a opinião pública e as políticas governamentais. Não se tratam, portanto, de centros de estudo neutros, mas de ferramentas políticas fundamentais para a manutenção e expansão da racionalidade neoliberal na gestão da vida pública.

Essa atuação não se restringe à educação básica. A tese de doutorado de Evandro Coggo Cristofolletti (2021) investiga como os *think tanks* liberais atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, contribuindo para a mercantilização e a privatização das universidades públicas. O estudo conclui que essas organizações empregam narrativas que acusam a universidade pública de promover uma "doutrinação de esquerda" com o objetivo de deslegitimá-la e, assim, justificar cortes orçamentários e reformas orientadas para a privatização. Para Cristofolletti (2021), essa estratégia visa a construção de um modelo de sociedade alinhado aos princípios neoliberais, onde conhecimento e educação passam a ser tratados como mercadorias. O autor conceitua os *think tanks* (traduzidas literalmente como "tanques de pensamento") sob uma perspectiva política e sociológica que ultrapassa a ideia de meros centros de pesquisa, caracterizando-as fundamentalmente como aparelhos privados de hegemonia (APHs).

No campo do currículo, a tese de doutorado de Gustavo Oliveira Pugliese (2021) analisa criticamente o movimento STEM como uma tendência político-ideológica neoliberal que subordina a educação ao mercado de trabalho. O estudo evidencia que a disseminação do STEM no Brasil decorre de uma nova governança educacional protagonizada por *think tanks*, que o autor caracteriza como "aparelhos privados de hegemonia" e "hierarquias" híbridas. Associadas à "filantropia de risco" (*venture philanthropy*), essas organizações influenciam políticas públicas e currículos, promovendo um modelo educacional universalizante e

aculturalizado, focado em competências mercadológicas. Para Pugliese (2021), os *think tanks* ressignificam a docência ao reduzir o/a professor/a a um/uma mero/a executor/a de planos de aula pré-fabricados, esvaziando sua autonomia e julgamento crítico.

Essa lógica de atuação também é evidenciada no estudo de Priscila C. do N. Fegadolli (2023), que investiga a atuação da Fundação Lemann na educação pública brasileira. A análise crítica a imposição de uma agenda neoliberal e meritocrática, demonstrando como interesses privados influenciam a formulação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e fomentam o mercado de tecnologias educacionais, legitimando-o sob o discurso da inovação. Segundo a autora, Jorge Paulo Lemann aplica à educação a lógica empresarial, transferindo princípios de gestão corporativa e de mercado tanto para o sistema público quanto privado de ensino. Essa atuação, caracterizada como "filantropocapitalismo", utiliza o poderio econômico para moldar políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais.

O trabalho enquadra *think tanks* como aparelhos privados de hegemonia, mecanismos que permitem a elites financeiras exercer influência política e definir os rumos da educação nacional sem a mediação do debate democrático ou do escrutínio eleitoral. Nesse contexto, a Fundação Lemann é analisada precisamente como um *think tank* que opera sob essa lógica (Fegadolli, 2023).

A análise de Camila A. V. Antunes (2024) revela que essas organizações operam como centros de reflexão estratégica, integrando capitais acadêmicos, políticos e midiáticos para direcionar a agenda da Educação Básica, dados esses que também apareceram nos demais trabalhos analisados. Para a autora, os *think tanks* de *advocacy* influenciam a educação básica no Brasil ao se posicionarem em um "*mercado de ideias*" e no campo do poder, utilizando recursos simbólicos dos campos acadêmico, midiático, político e econômico: "tais organizações participam do campo do poder fazendo interface entre interesses públicos e privados e dando afeição - a direção simbólica - de como a sociedade deve significar os problemas educacionais" (Antunes, p. 156).

Secchi e Ito (2016) também fazem a referência da simbologia do poder, mas não de forma crítica.

A estratégia central desses *think tanks* é a mobilização de conhecimentos de diversas naturezas, denominados genericamente como "evidências", para conquistar vantagens competitivas no campo do Estado. Esse uso visa racionalizar

processos decisórios e conferir legitimidade científica às recomendações de políticas públicas, utilizando para isso produção científica, produção técnica e sistematização de boas práticas. Apresenta como exemplo a Fundação Lemann, que é composta por diversas organizações que se complementam: enquanto uma foca em formação de lideranças, outras desenvolvem conteúdos técnico-pedagógicos ou infraestrutura tecnológica. Essa cooperação permite uma atuação sistêmica, incidindo sobre currículos, formação de professores/as, materiais didáticos e avaliação, simultaneamente, sendo habilidosos em identificar "janelas de oportunidade" para promover mudanças (Antunes, 2024).

A perspectiva teórica que emerge desses estudos é aprofundada por Valdelaine Mendes (2021). A autora buscou compreender como os *think tanks* pró-mercado se constituem para influenciar o conteúdo das políticas educacionais brasileiras de forma a reduzir o papel do Estado e a limitar a gestão democrática da educação. Para a autora, os *think tanks* operam através da difusão de ideias em meios de comunicação e redes sociais, pela formação de quadros para ocupação de funções públicas e pela articulação com grupos empresariais. Um ponto central da sua crítica é que “o argumento do bem público e da qualificação dos serviços é usado por essas organizações para fazer valer seus interesses e conseguir penetrar na administração pública, independente do grupo eleito” (Mendes, 2021, p. 92).

Seguindo esse mesmo argumento, Antunes (2024) refere-se ao fato de que os *think tanks* executam o trabalho técnico que originalmente pertenceria a servidores/as públicos/as de carreira, promovendo uma substituição gradual dessas funções. A autora destaca que essas organizações propõem e executam projetos privados dentro do Estado sem assumir os custos e o ônus que envolvem a manutenção da máquina pública a longo prazo, criando uma dependência de lideranças e consultorias externas, impedindo que o Estado desenvolva seu próprio corpo técnico qualificado.

A autora alerta que eles produzem relatórios estatísticos e pesquisas que são lançados na grande imprensa como "verdades científicas" para justificar reformas com viés empresarial, colocando-se como apatidários e apolíticos, escondendo a intencionalidade de legitimar interesse do capital no interior das instituições educacionais.

Tais organizações não foram eleitas, nem passaram pelo crivo da

discussão popular sobre sua atuação em diferentes áreas e esferas do governo, mas constituem-se como verdadeiros agentes públicos, fazendo valer os interesses dos grupos que representam. (...) As organizações atuam desvinculadas a partidos e vão criando modos de atuação no serviço público que, em um primeiro momento, causam estranhamento à população, mas, na medida em que são insistentemente implantadas e executadas, passam a ser percebidas com naturalidade (Mendes, 2021, p. 94).

Essa estratégia de invisibilidade contribui para que tais termos não constem explicitamente nos documentos institucionais, embora a lógica neoliberal esteja presente nas entrelinhas, como no vocabulário de "excelência" e "otimização", por exemplo.

Ratificando as definições dos/as demais autores/as, Vera Peroni (2021), define os *think tanks* como "intelectuais orgânicos" vinculados ao capital e ao neoconservadorismo, que disputam a pauta educativa, sendo organizações permanentes de pesquisa que buscam influenciar instâncias governamentais e a opinião pública para a adoção de determinada política.

Observamos nos referenciais analisados que os *think tanks* apresentam-se como defensores da participação da sociedade civil para combater modelos de gestão impostos de cima para baixo, quando, na verdade, representam apenas os interesses de grupos econômicos específicos. Atuam de forma permanente, independentemente dos ciclos eleitorais, constituindo-se como verdadeiros agentes públicos não eleitos que definem agendas sem passar pelo crivo da discussão popular ou do controle social, moldando a educação não como um direito, mas como uma mercadoria alinhada aos preceitos do mercado.

Em síntese, os *think tanks*, não se configuram como centros de pesquisa neutros ou meros facilitadores do diálogo entre academia e gestão pública. Pelo contrário, a literatura crítica aqui sistematizada demonstra que essas organizações atuam como aparelhos privados de hegemonia, produzindo e difundindo conhecimentos estratégicos para moldar o senso comum, deslegitimar o Estado provedor e orientar as políticas educacionais, conforme interesses de grupos econômicos específicos, sem passar pelo crivo do controle democrático ou da deliberação popular. Freitas (2018), diz haver um "rancor neoliberal" ao serviço público.

Essa atuação sistemática cria um ambiente fértil para a implantação de mecanismos de transferência do público para o privado. É precisamente nesse contexto que as parcerias público-privadas (PPPs) emergem como um dos principais

instrumentos operacionais desse projeto, pois, sob o discurso da eficiência, da inovação e da complementaridade, viabilizam a privatização da educação por meio da gestão privada de escolas, da terceirização de serviços e da introdução da lógica mercantil no interior do sistema público de ensino. Compartilhamos da afirmação de Freitas (2018, p. 126) quando diz que; “A ideia de um país que coloca seu sistema de ensino na lógica do mercado deveria, por si, ser perturbadora”.

Como podemos observar, as intervenções dos *think tanks* são contrárias à defesa de um ensino público em duplo sentido “estatal e popular”, conforme defende Saviani:

Deve ser estatal na forma de um sistema nacional no qual se articulam as responsabilidades da União, estados e municípios; e deve ser popular no sentido de que seu funcionamento seja controlado por conselhos representativos dos profissionais da educação e das demais categorias de trabalhadores produtivos (Saviani, 2021, p. 262).

Essas organizações, nem defendem o ensino público, tampouco popular, tendo em vista atuar para atender ao interesse do capital por vários meios, incluindo o incentivo às PPPs, sendo esse o tema da próxima sessão deste trabalho.

2.4 AS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS COMO CAMINHO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Bernardo Meyer, na sua obra “Parcerias Público Privadas: “uma estratégia governamental”, afirma que as PPPs possuem várias definições aceitas:

Em alguns países, o termo tem tido uma repercussão mais ampla abrangendo toda e qualquer forma de colaboração entre atores públicos e privados. Em outros, como no Brasil, o termo se refere a um tipo específico de contrato entre atores públicos e privados, com características próprias (Meyer, 2021, p. 26).

Ademais, o autor observa que tais parcerias não se limitam a empresas privadas, podendo incluir também organizações da sociedade civil, como organizações não governamentais, comunitárias, voluntárias, entre outras de natureza similar.

É importante aqui apresentarmos o que a legislação brasileira define como PPP por meio da Lei 11.079 de 2004, em seu Art. 2º: “Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (Brasil, 2004, *apud* Meyer, 2021, p.26).

Ainda, segundo Meyer:

Fica claro que as PPPs não são sinônimo de privatização como identificado em alguns discursos políticos ou matérias jornalísticas, afinal os ativos concedidos retornam ao controle estatal ao final do período contratual, não havendo, portanto, alienação do patrimônio estatal. O que se pode destacar é que as PPPs constituem-se em uma estratégia de desestatização, uma vez que envolve a redução da influência do governo na gestão de seus ativos com a parceria com atores não estatais (Meyer, 2021, p. 27).

O autor, referenciando Muzzacato (2004), diz ser fundamental destacar a importância de estabelecer PPPs que sejam mutuamente benéficas, e não exploratórias. Ou seja, é essencial que essas colaborações gerem benefícios concretos para todos os envolvidos, e não apenas para um dos lados. Para garantir esse equilíbrio, é necessário implementar sistemas eficazes de monitoramento e avaliação, assegurando que os resultados sejam positivos para todas as partes participantes (Meyer, 2021).

Nesse sentido, podemos dizer que as PPPs podem ser definidas como uma forma de colaboração ou como a concretização de contratos administrativos estabelecidos entre o setor público e o setor privado, visando à execução de projetos que atendam a demandas de interesse público. Nessas parcerias, o setor público frequentemente assume total ou parcialmente responsabilidade pelo financiamento, enquanto a operacionalização dos serviços é delegada ao setor privado. No âmbito educacional, as PPPs podem abranger desde a construção e manutenção de unidades escolares até a gestão de recursos e a provisão de tecnologias e insumos voltados para a educação.

Nos estudos de Adrião (2021), identificou-se que, no estado de São Paulo, diversos governos têm desenvolvido e implementado diretrizes educacionais fundamentadas em princípios liberais, os quais promovem políticas de privatização como uma estratégia para enfrentar a alegada ineficiência e ineficácia da rede pública. Essa abordagem busca implementar novos modelos de gestão pública na área da educação. Entre os atores privados envolvidos nesse contexto, destacam-se institutos e fundações, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), associações, empresas, organizações não governamentais (ONGs), agências internacionais, organizações financeiras internacionais, organizações sociais, entre outros.

A autora destaca a influência do Estado de São Paulo na formulação de políticas educacionais em nível nacional. Como exemplo, a autora menciona a

presença de ex-integrantes dos governos estaduais de São Paulo em cargos estratégicos na esfera federal (Adrião, 2021). A autora observou, também, as relações que se estabelecem entre os governos e o empresariado:

Percebe-se também que as relações de reciprocidade entre governo e setor empresarial são evidenciadas na presença de integrantes dos governos em instâncias de governança das organizações privadas. A recíproca também é identificada, quando expoentes do setor privado passam a ocupar cargos governamentais. Esse vaivém em postos de influência é conhecido como “porta giratória” (*revolving door*) e corresponde a situações em que os gestores ou servidores públicos assumem postos como lobistas ou consultores na área de sua atividade anterior criando implicações como conflitos de interesse (Adrião, 2021. p. 386).

É fundamental destacar a reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, e consolidada nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período, abriu-se caminho para a flexibilização do monopólio estatal na oferta da educação pública, conforme apontado por Peroni (2003; *apud* Adrião 2022). Essa transformação foi vista como uma medida estratégica para enfrentar a crise da época, redefinindo os parâmetros da gestão pública, como destacam Medeiros e Rodrigues (2014). Os/As autores/as destacam que, a partir da reforma da aparelhagem estatal, as políticas públicas passaram a apresentar novas dinâmicas, conforme citado por Neves (2004):

As políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central, executadas por parceiros da nova sociedade civil e posteriormente avaliada por esse núcleo central, dinâmica da chamada administração gerencial. As políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais. Passam a se constituir em serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente (Neves, 2004, p. 31; *apud*, Medeiros e Rodrigues, 2014, p. 230).

Pereira (2022), em sua pesquisa no doutorado, analisou a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de um município do Pará e o Instituto Natura na formação continuada de professores/as, com foco em suas implicações na autonomia e no reconhecimento docente. Os resultados evidenciam que, a partir das reformas neoliberais dos anos 1990, as PPPs intensificaram a intervenção empresarial na educação e na formação de professores/as, apoiadas por orientações de organismos internacionais e pelo movimento "*Todos pela Educação*" no Brasil. Além disso, o arcabouço jurídico das PPPs tem permitido a entrada de

empresas nas escolas públicas por meio de projetos formativos que impactam pais/mães, alunos/as e professores/as, reforçando a lógica gerencial⁹ na educação. No caso do município analisado, a autora constatou que a formação continuada oferecida pelo Instituto Natura, especialmente por meio do Projeto Trilhas, tem reconfigurado a prática docente, promovendo uma cultura performática que reduz a formação a um instrumento de controle e prescrição do trabalho pedagógico.

Segundo Adrião (2022), o setor privado tem assumido um papel cada vez mais relevante no cenário educacional brasileiro, seja pelo crescimento no número de matrículas, pela diversidade de organizações e empresas envolvidas ou pela introdução de novas modalidades de privatização no ensino básico. Além disso, destaca-se a atuação desses agentes na formulação de políticas voltadas para a educação pública. A autora também entende que esse envolvimento do setor privado não é como forma de ampliar o atendimento “aos mais pobres e excluídos”, mas sim por conta das “forças do mercado,” em que os direitos sociais tornam-se mercadorias. Afirma que:

Não é, pois trivial o chamamento frequente a setores da esfera privada (empresas, fundações, institutos, etc.) para que integrem campanhas, movimentos, rede e colegiados governamentais com vistas a “comporem” o esforço da sociedade pela garantia e ampliação do direito à educação e a uma educação de qualidade para todos (Adrião, 2022, p. 49)

É mencionado neste contexto a atuação do Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto de Co-responsabilidade Educacional, Fundação Lemann e da rede de empresários “Todos pela Educação”.

Freitas (2018) alerta que o neoliberalismo não se incomoda que o sistema público atenda a população desfavorecida, pois entendem que é preciso atendê-los para “evitar o pior”, mas o Estado não pode intervir no mercado educacional que vai moldando e oferecendo soluções que se alinham as modelos empresariais.

Justificando atender às demandas sociais e uma administração mais flexível e com maior participação dos/as cidadãos/ãs, o empresariado ganhou espaço, participando da implementação das políticas por meio de parcerias público privadas. Essas parcerias foram legalmente instituídas em 2004, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.079 de 30 de dezembro

⁹ Lógica gerencial: paradigma de administração pública inspirado no setor privado, centrado em eficiência, descentralização, flexibilidade, controle de resultados e *accountability*, em oposição à rigidez do modelo burocrático (Secchi, 2009; Clad, 1998).

(Medeiros e Rodrigues, 2014). Esta lei institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diretrizes a serem observadas:

Art. 4º - Na contratação de parceria público-privada serão observadas as seguintes diretrizes:

- I. eficiência no cumprimento das missões do Estado e no emprego dos recursos da sociedade.
- II. respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos entes privados incumbidos da sua execução.
- III. indelegabilidade das funções de regulação, jurisdicional, do exercício de poder de polícia e de outras atividades exclusivas do Estado.
- IV. responsabilidade fiscal na celebração e execução das parcerias.
- V. transparência dos procedimentos e das decisões.
- VI. repartição objetiva dos riscos das partes.
- VII. sustentabilidade financeira e vantagens socioeconômicas dos projetos de parceria (Brasil, 2004).

De acordo com Peroni *et. al.* (2009), é necessário analisar as parcerias público-privadas levando em conta o “*tempo e o espaço*”, considerando suas diversas dimensões. E esta relação faz parte das mudanças da sociedade e da economia como um processo (Peroni, 2015). Nesse contexto, Dale (1994, p. 112; *apud* Peroni *et. al.*, 2009, p. 763) afirma:

(...) o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2022) intitulada “Educação pública a serviço do capital para a burguesia: um estudo a partir do Prêmio Itaú-Unicef (1995-2019)”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) analisou as ações da Fundação Itaú Social vinculadas à educação pública por meio de parcerias público-privadas, com foco no “Prêmio Itaú-Unicef”. Com o objetivo de compreender as motivações das empresas privadas em busca participação no campo da educação pública, a autora conclui que o Prêmio Itaú-Unicef, em sua estrutura, reforça a hegemonia dominante, com o Estado, ao estabelecer parcerias, contribuindo para a reprodução da hegemonia burguesa, especialmente no âmbito financeiro. Além disso, a pesquisa destaca que as formações realizadas pelo Instituto Itaú Social para os/as docentes também refletem essa lógica, consolidando o domínio das iniciativas privadas sobre a educação pública.

Com a reforma do Estado, o modelo gerencial de gestão passou a predominar na administração pública, incluindo os espaços educacionais, seguindo a lógica empresarial. Nesse contexto, os/as usuários/as foram tratados/as como clientes, com a participação ativa do empresariado na definição das políticas públicas. Apesar de se defender uma atuação democrática, a operacionalização não segue esses princípios, já que a comunidade escolar é convidada a participar, mas as ações são previamente planejadas, priorizando a eficiência e a produtividade (Medeiros e Rodrigues, 2014).

2.4.1 Levantamento de estudos empíricos sobre as PPPs no campo da educação no Brasil

Para compreender como as PPPs têm se materializado no campo educacional brasileiro, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), realizamos um levantamento sistemático de estudos empíricos recentes. Utilizamos os descritores "privatização da educação", "parcerias público-privadas" e "Educação Profissional e Tecnológica" nas seguintes bases: *Google Acadêmico*, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos CAPES e Portal de Teses e Dissertações CAPES. Os resultados estão sistematizados a seguir.

Tabela 03: Levantamento de trabalhos acadêmicos

Base de Dados	Tipo de documento	Autor/a/ano de publicação	Título
<i>Google Acadêmico</i>	Artigo	Gomes e Esquinsani, 2024	As parcerias público-privadas no contexto da educação profissional
<i>Google Acadêmico</i>	Artigo	Pereira e Lelis, 2022	Parcerias público-privadas ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil: o caminho da privatização do currículo escolar
<i>Google Acadêmico</i>	Artigo	Pioli e Sala, 2022	A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação
<i>Google Acadêmico</i>	Artigo	Costa, 2021	A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação
<i>Google</i>	Artigo	Costa e Caetano, 2021	Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral

Acadêmico			ao empreendedorismo.
Google Acadêmico	Dissertação	Mota, 2024	As relações público-privadas no processo de implementação da política do novo ensino médio no Amazonas
Google Acadêmico	Dissertação	Almeida, 2022	Reflexos das políticas de austeridade nas diretrizes do Banco Mundial para a educação profissional no Brasil
BTD/CAPE S	Dissertação	Moraes, 2023	As parcerias na educação mineira: um estudo sobre o Projeto Trilhas de Futuro
BDTD	Dissertação	Rodrigues, 2023	Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO

Fonte: elaboração própria

A análise da literatura demonstra que a expansão das PPPs não é um fenômeno isolado, mas o desdobramento da consolidação desde a reforma do estado de 1990.

A análise dos trabalhos selecionados evidencia que, embora com diferentes recortes empíricos e metodológicos, há um conjunto significativo de convergências teóricas e analíticas acerca do avanço das PPPs na educação brasileira, particularmente no Ensino Médio e na EPT. De modo geral, os estudos apontam para a crescente incorporação de princípios neoliberais na formulação e implementação das políticas educacionais, com implicações diretas para o papel do Estado, a organização curricular e a própria concepção de formação.

Nesse sentido, Gomes e Esquinsani (2024) identificam que as PPPs na EPT estão inseridas em um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, orientado pela lógica neoliberal, que privilegia a participação do setor privado e a adoção de práticas de mercado na educação. Essa perspectiva também é corroborada por Pereira e Lelis (2022), ao demonstrarem que, historicamente, as PPPs vêm contribuindo para a redução da educação à formação de força de trabalho, subordinando o currículo às demandas do setor produtivo. Ambos os estudos convergem ao indicar que tais parcerias tendem a tensionar o princípio da

formação integral, ao priorizar competências técnicas e produtivas.

Essa inflexão não é recente, como evidenciam Piolli e Sala (2022) e Costa (2021), ao situar suas análises no contexto das reformas do Estado iniciadas na década de 1990. Para esses autores, a adoção de princípios da Nova Gestão Pública ¹⁰consolidou mecanismos de privatização indireta da educação, seja por meio da terceirização de serviços, seja pela ampliação de parcerias com o setor privado. No caso específico do PRONATEC, analisado por Costa (2021), observa-se uma dinâmica contraditória: ao mesmo tempo em que o programa amplia o acesso à educação profissional, também intensifica a transferência de recursos públicos para instituições privadas, reforçando a tensão entre democratização e mercantilização.

Essa mesma lógica se expressa nas reformas mais recentes do Ensino Médio. Piolli e Sala (2022) destacam o protagonismo do setor empresarial na construção de consensos em torno da reforma, especialmente por meio da centralidade atribuída à BNCC e à flexibilização curricular. Em diálogo com essa análise, Costa e Caetano (2021) evidenciam a emergência de um novo *ethos* educacional, no qual o empreendedorismo se torna eixo estruturante da formação juvenil. Para as autoras, essa orientação implica um deslocamento da educação integral para uma formação voltada à adaptação às condições precarizadas do mercado de trabalho, reforçando a lógica de responsabilização individual.

A influência de agentes externos e organismos internacionais nesse processo é aprofundada por Almeida (2022), que demonstra o papel do BM na difusão de uma concepção de educação baseada na Teoria do Capital Humano. Essa perspectiva, ao defender a complementaridade entre Estado e mercado, contribuiu para a reconfiguração da educação profissional no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, incentivando sua oferta por meio de parcerias com o setor privado. Tal análise fornece um importante pano de fundo para compreender a continuidade histórica dessas políticas, que também se expressam em contextos mais recentes.

Nesse sentido, os estudos de Mota (2024), Moraes (2023) e Rodrigues (2023) permitem observar como essas diretrizes se concretizam em diferentes realidades estaduais. Mota (2024), ao analisar a implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas, evidencia a atuação de organizações privadas na gestão, no currículo e

¹⁰ Nova Gestão Pública: A Nova Gestão Pública (NGP) é uma teoria política e uma abordagem de políticas públicas que busca administrar as entidades públicas de maneira semelhante à de empresas privadas, entendendo que dessa forma pode aumentar a eficácia dos serviços. Esse modelo promove uma forma de gestão que promove as parcerias público-privadas (Cossio, 2018).

na formação docente, apontando para as contradições dessas parcerias. De forma semelhante, Moraes (2023), ao investigar o Projeto Trilhas de Futuro em Minas Gerais, identifica a forte presença de interesses empresariais na oferta da educação profissional, mediada por parcerias com instituições privadas e organizações do terceiro setor.

Já Rodrigues (2023), ao analisar a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Iungo, contribui ao evidenciar os impactos das PPPs no trabalho docente, especialmente no que se refere à padronização, ao controle pedagógico e à redução da autonomia dos/as professores/as. Esse enfoque complementa os demais estudos ao demonstrar que os efeitos das PPPs não se restringem ao financiamento ou à gestão, mas alcançam também o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas.

Os trabalhos analisados indicam que, embora as PPPs sejam frequentemente justificadas pela ampliação do acesso e pela melhoria da eficiência, seus efeitos têm sido associados à mercantilização da educação, ao esvaziamento da formação integral e à subordinação da escola aos interesses do capital. Ao mesmo tempo, as diferentes abordagens evidenciam a complexidade do fenômeno, reforçando a necessidade de aprofundar os debates que considerem suas múltiplas determinações e contradições.

2.4 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: SILENCIAMENTO DA CRÍTICA À PRIVATIZAÇÃO

A introdução do Brasil ao neoliberalismo, no período dos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, questionou a função da universidade pública e, ao mesmo tempo, impulsionou a educação como mercadoria lucrativa, expandindo-se entre os anos 1990 e 2000, mesmo durante os governos do PT, surgindo número expressivo de organizações da Sociedade Civil. Para Evangelista (2019, p. 13) descreve que: “Decorreu desse processo histórico um educador progressivamente soterrado pelos interesses burgueses, pelas demandas do capital”.

Decorrente dessa submissão aos interesses do capital, a própria identidade dos/as docentes passou a ser alvo de ataques. Nesse processo, a formação de professores/as foi questionada, sendo estes tratados como "não profissionais", e o

fracasso escolar apresentado como consequência direta dessa suposta inadequação. Nesse sentido, Shiroma *et al.* (2007, p. 82) apontam que "...o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma". Essa lógica levou, conseqüentemente, à reformulação dos currículos, que passaram a buscar a formação de "cidadãos produtivos", priorizando conteúdos mais práticos e de significado imediato.

Essa lógica de profissionalização para o mercado não arrefeceu nos anos 2000; ao contrário, expandiu-se por meio de políticas de acesso ao setor privado, como o PROUNI e o FIES" (Novaes e Okumura, 2024). Embora tenha havido uma reestruturação das federais via REUNI, a precarização do trabalho intelectual persistiu. A educação foi transformada em uma mercadoria lucrativa, submetida à lógica financeira e aos interesses de organismos internacionais, o que resultou na precarização do trabalho intelectual dos/as professores/as, consolidando a educação como uma "fábrica de diplomas" (Evangelista, 2019).

Freitas (2018) refere-se às reformas na educação como uma retomada ao tecnicismo, denominada pelo autor de "neotecnicismo". Trata-se de uma versão reformulada desse modelo, que passa a moldar o trabalho docente por meio do controle dos conteúdos a serem ensinados, definidos pelas bases curriculares. Nessa perspectiva, o autor argumenta que o neotecnicismo se fortalece ao incorporar novos aportes científicos e tecnológicos, ampliando seu alcance sobre os sistemas educacionais e redefinindo as práticas pedagógicas:

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, administração, Informação, entre outras, reinserindo em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da accountability meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo (...) o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si só, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2018 p. 105).

Nessa perspectiva, a privatização da educação não se restringe à gestão dos sistemas de ensino ou à definição curricular, mas alcança também a formação e a atuação dos professores. Conforme destaca Catini (2021) seus efeitos sobre o trabalho docente são complexos e multifacetados. Ocorrem um combate contra o modelo de formação de professoras/as nas universidades públicas, buscando

substituir uma base teórica, histórica e sociológica por técnicas puramente práticas de sala de aula. E nesse sentido, instituições privadas ofertam formação para professores, para que deixem de lado o conhecimento historicamente acumulado e passem a orientar projetos de vida, habilidades socioemocionais, deixando de lado a formação crítica e deslocando para um formato de treinamento (Catini, 2021).

Fazendo um resgate histórico, identificamos uma grande expansão na oferta de formação de professores/as a partir dos anos 2000, com a entrada do governo Lula, porém Ávila *et al* (2019) chamam a atenção quanto a qualidade da oferta, tendo um grande avanço da oferta na modalidade de educação a distância, principalmente incorporada pela iniciativa privada. Alertam, também, para a forma como os governos expõem esses dados quando fazem referência a expansão e a democratização do acesso ao ensino superior, sem considerar a grande redução de matrículas nas IES públicas e o grande aumento nas instituições privadas, em que “o capital vem obtendo maior valorização, em detrimento das necessidades formativas demandadas por sua atuação profissional, realçada aqui a relativa à formação humana da classe trabalhadora brasileira” (Ávila *et al*, 2019. p. 51), no que os autores consideram “o desterro docente”.

Essa transformação da educação em mercadoria não é um efeito colateral, mas, como aponta Selma Venco (2019), uma opção política deliberada de oferecer uma formação “descautelosa”. Tal estratégia atingiu seu ápice após o golpe de 2016, fundamentando-se no que Novaes e Okumura (2024) classificam como “produção da ignorância”. Um irracionalismo necessário para desarmar criticamente os/as docentes e fazer avançar a agenda do capital. Nas palavras dos autores:

Ao que tudo indica, o irracionalismo é a base que fundamenta a nova expansão do capitalismo financeirizado. Ele é imprescindível para amalgamar a sociedade da barbárie. Para nós, a produção da ignorância é fundamental para fazer avançar a agenda do capital monopolista (Novaes e Okumura, 2024, p. 46-47).

A exclusão dos/as profissionais do diálogo sobre essas reformas permitiu que o projeto societário capitalista ditasse novos rumos para a gestão pública. Domingos L. Lima Filho (2024) diz que o período foi marcado por um conjunto de reformas, entre elas, contrarreforma do ensino médio, implementadas sem diálogo com os/as profissionais da educação. Essa exclusão permitiu que reformadores empresariais da educação passassem a influenciar diretamente a definição de disciplinas, a

escolha de materiais didáticos e a gestão das redes públicas. Esse apontamento vai ao encontro das conclusões já apontadas anteriormente, no trabalho de Rodrigues (2023) sobre as PPPs. Tal dinâmica evidencia a força do projeto societário capitalista na formação da classe trabalhadora.

Para Triches (2017), os interesses do capital em relação a educação chegam às instituições por diversas formas, incluindo contato direto, muitas vezes a “portas fechadas” com representantes governamentais, nas comissões do aparelho estatal; por meio de criação de documentos que relacionam a educação e economia; ou por meio de discursos ideológicos, sempre de forma a crítica à qualidade da educação. A autora parte do pressuposto de que a formação docente se constitui em arena de disputa de projetos educativos de classe, amparando-se Gramsci (1981), que considera “que a escola , independente do nível, configura-se como Aparelho Privado de Hegemonia” (Triches, 2017, p. 235).

Exemplo nítido dessa interferência é o relatório da Unesco de 2021, que reconfigura o papel do/a professor/a: de transmissor de conhecimentos científicos para um mero “articulador de ecossistemas educacionais”, conforme identifica Shiroma (2025):

O professor é então redefinido como ator especializado, prático reflexivo, construtor de novas paisagens educacionais e articulador de ecossistemas em que ocorrem encontros pedagógicos compartilhados. Fazendo coro com outras agências multilaterais, a Comissão entende que a maioria das universidades formadoras necessita de “mudanças fundamentais nos programas e estratégias de formação de professores” (Unesco, 2021, p. 87), pois os atuais não são capazes de realizar a preparação inicial dos professores por conta própria (Shiroma, 2025. p.6)

Neste sentido, a autora descreve que, o projeto da Unesco desqualifica a universidade e a escola pública como únicas instâncias formadoras, com o argumento de que os programas atuais de formação inicial são incapazes de preparar professores/as sozinhos, recomendando que as universidades delegue tarefas de ensino a outras instituições ou centros tecnológicos. Propõe-se uma comunidade colaborativa que envolva empresas, lideranças locais e profissionais de outras áreas na preparação docente.

Seguindo nessa mesma percepção, Cossio (2018) apresenta a introdução da Nova Gestão Pública e do gerencialismo no interior do Estado como fator de grande influência na formação de professores/as, pois abre espaço para o setor empresarial atuar com o intuito de parcerias na execução de ações educativas. Orientada por conceitos como eficiência, eficácia, produtividade, meritocracia e avaliação por

resultados, a qualidade da educação é ressignificada sob a lógica empresarial. Libâneo (2017, p. 6) arremata que os professores são “compelidos ao caminho da educação de resultados por processos evidentes de manipulação política e tecno-organizacional”.

A desqualificação dos trabalhos dos/as professores/as e por consequência da má qualidade da educação é, também, apontada pelos meios de comunicação, quando fazem referência à baixa produtividade da indústria, ruim para o cenário econômico do país, de acordo com Triches (2017). Neste sentido, reforça que:

Como explica Marx (2012b), a força de trabalho não é a única a contribuir com a produtividade do trabalho³. Ele afirma que, para se obter mais-valia relativa, é necessário o aumento da produtividade, potencializando o capital constante ou variável e alterando pelo menos um dos elementos que a compõem: (...) mudança na formação e qualificação da força de trabalho, única capaz de gerar mais-valia (Triches, 2017. p. 236).

Compreendemos, com a autora, que a finalidade do aumento da produtividade e a internalização do projeto educativo capitalista é o aumento da mais-valia¹¹ e a manutenção da hegemonia e neste caso, cabe aos/as professores/as o trabalho de internalização e a preparação da força de trabalho, em que os currículos são pensados para o atendimento das demandas da economia local. Incluem, nesse sentido, os investimentos na formação de professores/as, partindo da formação inicial (Triches, 2017).

Como já apontado, o discurso propagado é o de que os/as professores/as não possuíam a qualificação adequada para a formação dessa demanda de formação. É nesse momento que, segundo Shiroma *et al* (2017), aparecem os reformuladores da educação como o Movimento Todos pela Educação (TPE), com *slogans* de incentivos à formação de professores/as e ao mesmo tempo reforçando a desqualificação e por óbvio, sendo eles os reformadores, os propositores das diretrizes da formação dos/as novos/as professores/as.

Para compreender a raiz dessas transformações que confrontam a função social da escola é indispensável atualizar o conceito de neoliberalismo. Conforme Puello-Socarrás (2021), vivemos um "novo neoliberalismo". Reforçando que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica antiga, mas a própria essência do capitalismo atual, sua fase específica e seu modo de funcionamento no

¹¹ “os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores, correspondendo, portanto, a trabalho não pago” (Saviani, 2021. p. 263)

mundo contemporâneo, dando sentido ao presente. E, segundo Libâneo (2017), na educação, as políticas neoliberais desmontaram as pretensões de uma educação integral, impondo uma educação imediatista com vistas a atender as necessidades que o mercado demanda. Longe de uma educação para promover uma emancipação humana, “os professores estão sendo instrumentalizados para difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada” (Shiroma *et al*, 2017. p. 20).

Complementarmente, Shiroma *et al* (2017. p. 23) compreende que:

A política educacional brasileira, articula-se organicamente à produção do trabalhador requerido pelo mercado e, por conseguinte, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos do país.

Atualizar o conceito de neoliberalismo não é um mero exercício acadêmico. É uma ferramenta política e intelectual indispensável. Somente ao redefinir claramente o que é o neoliberalismo hoje é que se pode questioná-lo de forma radical, isto é, indo até suas raízes. Esse questionamento deve ser duplo: abstrato (teórico) e prático (material), conectando a crítica das ideias à transformação da realidade concreta (Puello-Socarrás, 2021).

O autor analisa como essa fase se distingue do liberalismo clássico, uma vez que promove uma intervenção estatal ativa na conformação dos mercados e no estímulo ao empreendedorismo individual. O estudo destaca o percurso latino-americano, vinculando a gênese dessas políticas a regimes autoritários e ditaduras militares que funcionaram como laboratório para reformas de alcance global. Aborda ainda o surgimento de um “Estado Punitivo”, no qual a redução das políticas de proteção social ocorre paralelamente ao reforço do aparato penal e do controle disciplinar sobre as camadas populares. A governança pós-burocrática e a financeirização da vida cotidiana são processos que convertem o/a cidadão/ã em um “empresário de si mesmo” submetido à racionalidade do capital.

Essa racionalidade é reforçada por Marilena Chauí (2019), quando descreve o neoliberalismo como um sistema que promove o desmantelamento dos direitos sociais, transformando garantias fundamentais em mercadorias privatizadas. A filósofa argumenta que essa estrutura impõe uma ideologia na qual o indivíduo deixa de se perceber como trabalhador/a para se enxergar como um “empresário de si mesmo”. Essa mudança de mentalidade oculta as desigualdades de classe, forçando o/a cidadão/ã a assumir custos antes estatais, como educação e saúde,

em nome da competitividade. O resultado é um individualismo extremo que fragmenta a consciência coletiva e instaura a meritocracia como uma forma de aceitação da própria exploração. Assim, a sociedade passa a ser regida pela lógica do mercado, em que a identidade de classe é substituída por critérios superficiais de consumo e renda.

Posto isso, a análise a seguir buscará identificar se a defesa da educação pública nos documentos institucionais é acompanhada de uma denúncia efetiva dos processos de privatização ou se, pelo contrário, ocorre um silenciamento terminológico que camufla a incorporação da racionalidade mercantil no cerne da formação docente nos IFs do Sul do Brasil.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o percurso metodológico da pesquisa, por intermédio da qual buscamos a compreensão de como a privatização e mercantilização da educação é abordada ou silenciada nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais da Região Sul (IFPR, IFC, IFSC, IFRS, IFSul e IFFar), por meio de um estudo de natureza qualitativa, com foco na análise documental e levantamento bibliográfico. A análise abrange os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

Essa opção metodológica fundamenta-se nos conceitos de Flick (2013), para quem a pesquisa qualitativa se distancia da rigidez dos modelos teóricos preestabelecidos e da mensuração quantitativa típica das ciências naturais. Segundo o autor, nessa modalidade investigativa, privilegia-se a escolha proposital de casos por sua relevância e uma produção de dados aberta, visando a construção de um quadro abrangente e a reconstrução do fenômeno estudado. Nos casos desta pesquisa, os documentos escolhidos propositalmente são os PDIs dos Institutos selecionados e os PPCs de todos os cursos de licenciatura ofertados por essas instituições, considerando que eles representam o planejamento da oferta de formação.

Em consonância com essa perspectiva, o delineamento do percurso investigativo adota as diretrizes de Marconi e Lakatos (2022), as quais pressupõem que a pesquisa qualitativa deve articular o estabelecimento de objetivos claros à seleção criteriosa de informações. Para os autores, o método configura-se como um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que viabilizam o alcance dos objetivos propostos, garantindo que os instrumentos e técnicas de produção, no caso deste estudo, o levantamento bibliográfico e a análise documental, estejam intrinsecamente vinculados à natureza da problemática explorada (MARCONI; LAKATOS, 2022), assim:

Uma pesquisa qualitativa pressupõe o estabelecimento de um ou mais objetivos, a seleção das informações, a realização da pesquisa de campo. Em seguida, constroem-se, se necessário, as hipóteses que se ocuparão da explicação do problema identificado e define-se o campo e tudo o que será preciso para a recolha dos dados (Marconi e Lakatos

Sob essa perspectiva, a pesquisa assumiu um delineamento abrangente, combinando os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A etapa bibliográfica se concentrou na análise produções acadêmicas recentes e obras de referência que exploram as dimensões sócio-históricas da educação, o trabalho como princípio educativo, as reformas de Estado, com foco na educação, sob a égide do neoliberalismo e a influência de agentes externos, como o Banco Mundial, as *think tanks*, as parcerias público-privadas no Brasil e a formação dos/as professores/as sob influência das políticas neoliberais. Conforme argumenta Flick (2013, p. 42), “(...) você deve estar familiarizado com o campo onde transita e no qual deseja progredir; o encontro de novos *insights* precisa estar baseado no conhecimento já disponível”.

Todo esse arcabouço de estudos serviu para analisar os dados dos documentos, correlacionando os resultados com o referencial. Lozada e Nunes (2018, p. 158), reforçam que “O referencial teórico de uma pesquisa é a reunião de ideias de vários autores sobre o assunto pesquisado. Ele serve de embasamento para o desenvolvimento da pesquisa”. Para as autoras, a pesquisa bibliográfica não apenas compõe a base conceitual, mas corrobora para uma análise focalizada que permite o alcance de conclusões inovadoras.

Tal rigor metodológico é reforçado por Severino (2017, p. 143), ao afirmar que o trabalho de pesquisa deve reunir um “volume de fontes suficiente” para sustentar o raciocínio demonstrativo, seja por meio do levantamento de dados empíricos ou das ideias presentes nos textos. Assim, a articulação entre os documentos institucionais dos Institutos Federais e a fundamentação teórica selecionada permitiu a construção de uma análise crítica e densa sobre a realidade educacional brasileira contemporânea. Ainda, no sentido de análise crítica, fundamentamos os estudos embasados no que Michael W. Apple *et al.* (2011, p.15) apresentam como tarefa da pesquisa da ação da educação crítica:

1. A análise crítica deve ser “testemunha da negatividade”, isto é, uma das suas funções principais é a de iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação - e às lutas contra tais relações - na sociedade como um todo.
2. Ao engajar-se em tais análises críticas, a própria análise crítica deve apontar para contradições e para o espaço de ação possíveis. Assim, sua meta é a de examinar criticamente as realidades atuais com um

modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem. [...]

A coleta dos documentos que serviram para a análise (PDIs e PPCs) foram encontrados nos *sites* oficiais dos IFs analisados, tendo em vista serem de publicação aberta, acessíveis a qualquer parte interessada. Flick (2013), ao abordar sobre a metodologia da pesquisa documental, diz que ao produzirem documentos, as instituições produzem dados, não necessariamente para fins de pesquisa, mas estes podem ser usados para esse fim, sendo este o campo da “análise documental”. Ainda:

Os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados. Ao decidir pela utilização de documentos em um estudo deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. (...) Os documentos não são simples dados que se pode usar como recurso em uma pesquisa (Flick, 2013, p. 232).

Portanto, ao analisarmos os documentos como os PDIs e os PPCs, temos que considerar a sua finalidade e a representatividade que tem na instituição e o que e para quem está comunicando. “Todos os documentos fazem referência a outros documentos no modo como documentam e constroem as realidades sociais” (Flick, 2013, p. 235).

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a operacionalização da Análise de Conteúdo, conforme as diretrizes de Flick (2013), adotamos o uso de categorias apriorísticas. Essas categorias — neoliberalismo, privatização, mercantilização, *think tanks* e Banco Mundial — derivam diretamente do referencial teórico-crítico que fundamenta a pesquisa (especialmente as obras de Saviani, Laval e Peroni, Shiroma).

A escolha por categorias predefinidas permite confrontar sistematicamente os documentos institucionais com os conceitos que a literatura aponta como vetores da reforma empresarial da educação. Assim, a busca por esses termos nos PDIs e PPCs visa desvelar como a racionalidade mercantil penetra nos Institutos Federais, seja por meio da incorporação de vocabulários gerencialistas ou pela omissão deliberada de críticas aos aparelhos privados de hegemonia. E, claro, o mais importante da pesquisa, analisar se essas temáticas são abordadas criticamente na formação dos/as futuros/as professores/as, estudantes dessas licenciaturas.

Na primeira fase da coleta documental, realizamos uma leitura aprofundada dos PDIs disponíveis nos portais das Instituições selecionadas, com foco no contexto histórico, estrutura e bases conceituais/filosóficas. A busca orientou-se pelos termos: *neoliberalismo*, *privatização*, *mercantilização*, *think tank* e *Banco Mundial*, analisando a forma como tais conceitos são abordados nos documentos. Posteriormente, a análise estendeu-se a todos os PPCs das licenciaturas ofertados nas seis instituições, com foco nas bases teóricas que estruturam os cursos, nas ementas de todas as unidades curriculares (UCs) e nos/as autores/as de referência, seguindo os mesmos descritores.

A pesquisa analisa documentos vigentes nos ciclos de planejamento institucional que compreendem o período de 2019 a 2029, variando conforme os calendários de atualização de cada Instituto. Esse recorte temporal é fundamental para que a análise reflita o impacto das reformas educacionais e administrativas mais recentes, como a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a intensificação da ofensiva neoliberal no Brasil após 2016. Investigar os documentos produzidos nesse intervalo permite avaliar em que medida os Institutos Federais, enquanto instituições de caráter público e popular, conseguem manter a resistência discursiva e a defesa da formação *omnilateral* diante de um Estado progressivamente convertido em Estado empresarial.

Por fim, os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo, definida por Flick (2013, p. 134) como um "procedimento clássico para analisar materiais de textos de qualquer origem". Este método empírico permite uma "descrição sistemática e intersubjetivamente transparente das características substanciais e formais das mensagens" (Fruh, 1991, p. 25 *apud* FLICK, 2013, p. 134). Nesse sentido, todas as informações levantadas, do referencial bibliográfico aos documentos institucionais, foram categorizadas para garantir a integridade e o rigor científico dos resultados alcançados.

A pesquisa sustenta-se na articulação entre o materialismo histórico-dialético (MHD) e a pedagogia histórico-crítica (PHC), compreendendo a educação como um processo de produção da humanidade pelo trabalho. Essa conexão torna-se coesa ao vincular o "silenciamento terminológico" identificado na análise documental à necessidade de instrumentalização docente proposta pelo Produto Educacional (PE).

Com base nessa análise, desenvolvemos um produto educacional para subsidiar e facilitar a compreensão das políticas de privatização da educação, por meio de uma formação do tipo palestra, tendo como público-alvo principal os/as servidores/as - docentes e técnicos/as administrativos/as em educação e estudantes dos cursos de licenciatura do câmpus São José do IFSC, podendo se estender para demais instituições, tanto federais como estaduais. Nesse sentido, a análise de dados apresentada no Capítulo 4 funciona como o diagnóstico dialético que justifica a existência da palestra: ao mapear a ausência de termos como "privatização", "mercantilização" e a atuação de "*think tanks*" nos PDIs e PPCs, a pesquisa revela uma lacuna que desarma criticamente os/as futuros/as docentes. A metodologia buscou, portanto, identificar as marcas da dualidade histórica nos currículos — a separação entre o "fazer" e o "saber" — e verificar em que medida as propostas formativas resistem ou sucumbem à lógica do capital, negligenciando os princípios da politecnia e da *omnilateralidade*.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DADOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa: levantamento bibliográfico e análise documental. Analisamos os PDIs dos IFs do Sul do Brasil e os PPCs de licenciaturas ofertadas. Ou seja, do estado do Paraná, as licenciaturas dos câmpus do Instituto Federal do Paraná (IFPR); em Santa Catarina, as licenciaturas dos câmpus do Instituto Federal Catarinense (IFC) e Instituto Federal Santa Catarina (IFSC); no estado do Rio Grande do Sul, as licenciaturas dos câmpus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense (IFSUL) e Instituto Federal Farroupilha (IFFAR).

A organização do capítulo segue da seguinte maneira: 4.1 Estrutura e organização dos IFS da Região Sul do Brasil e levantamento dos cursos de Licenciatura; 4.2 Análise do PDI e dos PPCs do IFPR; 4.3 Análise do PDI e dos PPCs do IFC; 4.4 Análise do PDI e dos PPCs do IFSC; 4.5 Análise do PDI e dos PPCs do IFFar; 4.6 Análise do PDI e dos PPCs do IFSul; 4.7 Análise do PDI e dos PPCs do IFRS.

4.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS IFS DA REGIÃO SUL DO BRASIL E LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

4.1.1 Instituto Federal do Paraná (IFPR)

O IFPR foi criado em dezembro de 2008 pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O IFPR originou-se a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR), adquirindo desde então autonomia administrativa e pedagógica, com a missão de:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional (IFPR, 2024, p 76).

Com sede da reitoria no em Curitiba, o IFPR possui 26 câmpus, distribuídos nos seguintes municípios: Arapongas, Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama, União da Vitória. A instituição, de acordo com seu PDI, pauta-se em valores como inclusão social, inovação, respeito às características regionais e diversidade humana e cultural. Suas finalidades, definidas por lei, incluem a orientação da oferta formativa para fortalecer arranjos produtivos locais, o desenvolvimento de pesquisa aplicada e extensão tecnológica e a atuação como centro de excelência no ensino de ciências, em benefício do desenvolvimento socioeconômico e cultural nas regiões onde está presente (IFPR, 2024). Os cursos de Licenciatura estão assim distribuídos:

Tabela 04: Relação de licenciaturas ofertadas no IFPR

Campus	Curso
Umuarama	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Química
Paranaguá	Licenciatura em Ciências Sociais
	Licenciatura em Física
Telêmaco Borba	Licenciatura em Física
Londrina	Licenciatura em Ciências Biológicas
Campo Largo	Licenciatura em Matemática
Paranavaí	Licenciatura em Química
Capanema	Licenciatura em Matemática
Curitiba	Licenciatura em Pedagogia
Colombo	Licenciatura em Pedagogia
Pitanga	Licenciatura em Química
	Pedagogia
Irati	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Física
Palmas	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Educação Física
	Licenciatura em Química
	Licenciatura em Letras/Inglês

	Licenciatura em Artes Visuais
	Licenciatura em Pedagogia
Ivaiporã	Licenciatura em Física
Astorga	Licenciatura em Pedagogia
Jacarezinho	Licenciatura em Química

Fonte: elaboração própria

4.1.2 Instituto Federal Catarinense (IFC)

O IFC foi criado pela Lei nº 11.892/2008, a partir da integração de escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, oferece cursos de educação profissional e tecnológica, incluindo qualificação profissional, ensino técnico de nível médio, graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), alinhados às demandas sociais e regionais. Distribuído-se em dezessete câmpus, sendo: Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Campos Novos (em construção), Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Mafra (em construção) Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. A reitoria está situada em Blumenau e sua atuação baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura, promovendo ensino, pesquisa e extensão com foco na autonomia intelectual e na participação cidadã, por meio de gestão democrática e colegiada (IFC, 2019).

Apresenta como missão “proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional” (IFC, 2019, p.32). Ainda, “Os cursos de graduação ofertados pelo IFC, como um dos níveis de formação profissional, visam garantir uma formação integral e crítica para os discentes como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação para o trabalho e seu pleno desenvolvimento pessoal” (IFC, 2019, p.51).

Com finalidade preparar professores/as para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional, os cursos de Licenciatura têm como desafio desenvolver metodologias que integrem ensino, pesquisa e extensão, de modo a promover a construção do conhecimento de forma articulada e integrada. Nesse contexto, os documentos apresentam que o IFC busca atender às demandas regionais

relacionadas à formação inicial de docentes para a Educação Básica, além de contribuir para a atualização pedagógica de professores/as das redes públicas de ensino. Para os cursos de licenciatura se propõe, a partir de um currículo flexível e seguindo as diretrizes estabelecidas pelo MEC, o desenvolvimento de atividades práticas e articuladas, com forte valorização da *práxis* vinculada à educação básica e profissional (IFC, 2019). Os cursos de licenciatura são ofertados nos seguintes locais:

Tabela 05: Relação de licenciaturas ofertadas no IFC

Campus	Curso
Camboriú	Licenciatura em Educação Especial Inclusiva
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Pedagogia
Concórdia	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Física
Abelardo Luz	Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo
	Licenciatura Intercultural Indígena com ênfase em linguagens
Brusque	Licenciatura em Química
Blumenau	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: elaboração própria

4.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Santa Catarina (IFSC)

A transformação para IFSC ocorreu com a Lei nº 11.892/2008, porém sua história tem início muito antes, em 1909, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Nesse tempo passou por várias reorganizações, incluindo a da década de 1990, com a Lei nº 8.948/1994 em que transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Como os demais IFs, houve a interiorização e atualmente o IFSC encontra-se assim distribuído: Câmpus Florianópolis, Câmpus Florianópolis Continente, Câmpus São José, Câmpus Jaraguá do Sul-Centro, Campus Jaraguá do Sul-Rau, Câmpus Araranguá, Câmpus Joinville, Câmpus Chapecó, Câmpus São Miguel do Oeste,

Câmpus Canoinhas, Câmpus Criciúma, Câmpus Gaspar, Câmpus Lages, Câmpus Itajaí, Câmpus Palhoça Bilíngue, Câmpus Xanxerê, Câmpus Caçador, Câmpus Urupema, Câmpus Garopaba, Câmpus Tubarão, Câmpus São Carlos, Câmpus São Lourenço do Oeste, Câmpus Campus Tijucas (PDI IFSC, 2024)

Com a sede da reitoria instalada em Florianópolis-SC, o IFSC tem como missão “promover a inclusão e formar cidadãos e cidadãs para a transformação social, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, e contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural” (IFSC, 2024).

Com a finalidade de ofertar formação e qualificação profissional em diversas áreas e modalidades de ensino, bem como realizar atividades de pesquisa e extensão, a instituição busca “articular-se com o mundo do trabalho e com a vida em sociedade, tendo como horizonte a formação omnilateral dos sujeitos” (PDI IFSC, 2024, p. 28). Nesse sentido, o documento destaca que “essa formação visa não apenas ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também à constituição de cidadãos críticos, participativos e corresponsáveis nos processos de transformação social” (IFSC, 2024, p. 28). O IFSC ofertas os seguintes cursos de licenciatura:

Tabela 06: Relação de licenciaturas ofertadas no IFSC

Campus	Curso
Palhoça	Licenciatura em Pedagogia Bilíngue
Criciúma	Licenciatura em Química
São José	Licenciatura em Química
Jaraguá do Sul	Licenciatura em Física
Tubarão	Licenciatura em Matemática
Araranguá	Licenciatura em Física

Fonte: elaboração própria

4.1.4 Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

O IFFar foi criado oficialmente pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, integrando outros centros federais de educação profissional e tecnológica: Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e a Escola

Agrotécnica Federal de Alegrete, e das então recém constituídas Unidades de Ensino Descentralizadas de Júlio de Castilhos e Santo Augusto, com a reitoria instalada em Santa Maria. É uma instituição de educação básica, educação profissional e de educação superior. Atualmente, o IFFar é composto por dez câmpus, situados em Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja e São Vicente do Sul, Além dessas unidades principais, a instituição conta com o Campus Avançado no município de Uruguaiana e se expande para outras localidades por meio de Centros de Referência em municípios como Carazinho, Santiago, São Gabriel, Santa Cruz do Sul, Quaraí, Não-Me-Toque e Candelária. Com a reitoria instalada em Santa Maria, é especializado na oferta da educação profissional e tecnológica (IFFar, 2019-2026).

Apresenta como missão “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável” (IFFar-PDI, 2019-2026, p. 23). Suas bases estão fundamentadas na formação integral de perspectiva histórico-crítica (PHC), no trabalho como princípio educativo e na gestão democrática como princípio formativo. Apresenta a educação como um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade e a formação de sujeitos/as capazes de compreender as transformações histórico-sociais, não submetidos à lógica do capital (IFFar, 2019-2026). As licenciaturas no IFFar estão assim distribuídas:

Tabela 07: Relação de licenciaturas ofertadas no IFFar

Campus	Curso
Alegrete	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Matemática
	Licenciatura em Química
Frederico Westphalen	Português e Inglês
	Licenciatura em Matemática
Jaguari	Licenciatura em Educação do Campo
Júlio de Castilhos	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Matemática

Panambi	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Química
Santa Rosa	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Matemática
Santo Ângelo	Licenciatura em Pedagogia
	Licenciatura em Computação
Santo Augusto	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Computação
São Borja	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Matemática
São Vicente do Sul	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Química

Fonte: elaboração própria

4.1.5 Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)

O IFSul, criado em 2008 a partir do CEFET-RS, é uma instituição com reitoria em Pelotas, integrando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio de seus quatorze câmpus espalhados pelo estado. Caracterizado pela verticalização do ensino, a instituição oferece educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades, articulando educação superior, básica e tecnológica e também pós-graduação. Entre os objetivos da educação superior estão a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e profissional” (IFSul-2024, p. 12).

Apresentando como missão “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”(IFSul, 2024, p. 13), segue a proposta de interiorização dos IFs. Os câmpus que compõem o IFSul são Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires, existindo ainda a unidade de São Leopoldo em

processo de implantação. A oferta de cursos de licenciatura estão distribuídas nos seguintes locais:

Tabela 08: Relação de licenciaturas ofertadas no IFSul

Campus	Curso
Pelotas	Licenciatura em Computação
Passo Fundo	Licenciatura em Letras/Inglês
Sapucaia do Sul	Licenciatura em Matemática
Sapiranga	Licenciatura em História

Fonte: elaboração própria

4.1.6 Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Também criado pela lei 11.892 de 29 dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. Atualmente o Instituto possui 17 câmpus: Alvorada, Bento Gonçalves (reitoria), Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 e os PPCs dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) não apresentam, em sua estrutura formal de texto, uma seção dedicada exclusivamente à crítica teórica sistemática sobre as políticas de privatização, a influência de *think tanks* ou a perspectiva neoliberal de forma acadêmica detalhada.

No entanto, o documento reafirma vigorosamente os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade como contraponto a esses modelos, apresentando-se como instituição federal de ensino público e gratuito, essencial para a cidadania, que se propõe a oferecer ensino humanizado, crítico e cidadão em todos os níveis, a partir de uma gestão democrática e participativa, contribuindo

para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Enfatizam a formação de sujeitos/as críticos/as, que entendam as relações com o mundo do trabalho e na superação das desigualdades históricas (IFRS, 2024, p. 27).

Tabela 09: Relação de licenciaturas ofertadas no IFRS

Campus	Curso
Porto Alegre	Licenciatura em Biologia e Química
Vacaria	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Pedagogia
Bento Gonçalves	Licenciatura em Letras/LP
	Licenciatura em Física
	Licenciatura em Matemática
Feliz	Letras/LP/Inglês
	Licenciatura em Química
Caxias do Sul	Licenciatura em Matemática
Sertão	Licenciatura em Ciências Biológicas
Restinga	Licenciatura em Letras/LP/Espanhol
Canoas	Licenciatura em Matemática
Ibirubá	Licenciatura em Matemática
Alvorada	Licenciatura em Pedagogia
Farroupilha	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: elaboração própria

O levantamento apresentado nesta seção permitiu caracterizar a origem histórica, a missão institucional e a capilaridade geográfica dos IFs que integram a Região Sul. Ao mapear a distribuição dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPR, IFC, IFSC, IFFar, IFSul e IFRS, consolidou-se uma visão panorâmica da relevância dessas instituições no cenário da formação docente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Contudo, para atingir os objetivos deste trabalho, seguimos na próxima seção com a análise mais detalhada dos PDI dos IFs e dos PPCs dos cursos de licenciatura, buscando identificar em seus fundamentos as resistências ou silenciamentos frente aos processos de mercantilização e privatização da educação.

4.2 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFPR

O PDI 2024-2028 e os PPCs dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFPR não contém uma seção teórica explícita ou um capítulo dedicado a uma reflexão crítica direta sobre o neoliberalismo, as *think tanks* ou a privatização da educação em termos de análise sociopolítica. No entanto, apresentam a defesa do modelo público, incorporadas de forma estratégica em seus fundamentos e propostas formativas por meio dos princípios de formação humana integral e gestão democrática, fundamentada na PHC, além do trabalho como princípio educativo e objetiva a formação *omnilateral*.

Observamos, também, que o IFPR segue o princípio basilar da Rede Federal, em que estabelece que o tripé acadêmico deve atuar de forma integrada para democratizar o saber e responder às demandas sociais locais e regionais. Outro fundamento que aparece de forma explícita para a formação é de que a mesma deve ocorrer por meio da *práxis*, da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os/As principais autores/as que fundamentam a organização dos PPCs dos cursos de licenciatura do IFPR são Dermeval Saviani, Paulo Freire, João Luiz Gasparin e José Carlos Libâneo.

Analisando os PPCs a partir dos objetivos do trabalho, destacamos os cursos de Química e Pedagogia no Campus de Pitanga, na disciplina de “Políticas educacionais e gestão escolar”. Na ementa da disciplina, além de um amplo destaque às influências do neoliberalismo nas políticas educacionais, consta também como área de estudo o papel das agências internacionais na regulação das políticas educacionais e o processo de mercadorização da educação básica a partir dos anos de 1990. Como literatura básica para os estudos estão Eneida Shiroma, Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes. Já no Curso de Ciências Sociais, no Campus de Paranaguá, consta na ementa da disciplina de Políticas Educacionais, “Política de financiamento - o debate público/privado na Educação Brasileira”, como tema a ser trabalhado, constando entre os/as autores/as referenciados/as Eneida Shiroma, Emir Sader e Pablo Gentili.

As referências bibliográficas que embasam a presença da discussão acerca da privatização, mercantilização e políticas neoliberais da educação no IFPR encontram-se sistematizadas na tabela abaixo.

Tabela 10: Principais autores/as referenciados/as no IFPR que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Eneida Shiroma	Paranaguá	Ciências Sociais	Políticas Educacionais
	Colombo	Pedagogia	Políticas Educacionais
	Palmas	Letras (Port./Inglês)	Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica
		Pedagogia	Políticas Educacionais e organização da Educação
Pablo Gentili	Umuarama	Ciências Biológicas	Políticas Públicas e Gestão da Educação
	Paranaguá	Ciências Sociais	Políticas Educacionais
Theresa Adrião	Telêmaco Borba	Física	Organização e Administração Escolar
Romualdo Portela de Oliveira	Telêmaco Borba	Física	Organização e Administração Escolar
Pierre Bourdieu	Irati	Química	Fundamentos da educação e políticas públicas

Fonte: elaboração própria

De maneira geral, o IFPR utiliza uma base teórica sólida para fundamentar uma prática pedagógica de resistência às políticas neoliberais, consolidada na prática da educação integral e pública que se opõe à redução da escola a um espaço de subordinação ao capital, porém não apresenta denúncia textual direta das políticas de privatização, excetuando-se os cursos de Pedagogia no Campus Pitanga e no Curso de Ciências Sociais, no câmpus de Paranaguá, em que há referências diretas como conteúdo a ser trabalhado com os/as licenciandos/as.

Essas evidências documentais nos permitem concluir que a discussão precisa avançar na instituição para além de iniciativas pontuais localizadas em ementas de disciplinas específicas, como observamos nos câmpus de Pitanga e Paranaguá. Embora o IFPR fundamente sua proposta formativa na PHC e na busca pela *omnilateralidade*, o silenciamento terminológico predominante sobre os processos

de privatização e a influência de agentes externos, como as *think tanks*, nos textos principais do PDI e da maioria dos PPCs pode limitar o embasamento crítico necessário para que os/as futuros/as docentes compreendam e resistam à mercantilização do ensino. Portanto, é fundamental que essa temática deixe de ser uma abordagem periférica ou restrita a bibliografias complementares para assumir uma centralidade política e institucional que fortaleça a defesa da escola pública frente às reformas empresariais contemporâneas.

4.3 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFC

Na análise do PDI do IFC e PPCs das licenciaturas, observamos que a temática da privatização da educação é silenciada nos fundamentos formativos. De forma implícita, se apresenta na justificativa da abertura do curso de Educação Especial, Campus Camboriú, em que destaca que em Santa Catarina é majoritariamente feita por instituições particulares (UNIDAVI e UNIVALI), o que torna o curso inacessível para trabalhadores/as, justificando, assim, a oferta de formação pública, gratuita e de qualidade. Essa justificativa vai se apresentando em todos os PPCs, enfatizando a necessidade de superar barreiras de acesso ao ensino superior gratuito, quebrando o monopólio do setor privado.

Embora os PPCs adotem bases teóricas que permitam a crítica à privatização, o termo em si não consta nos princípios norteadores. Os cursos objetivam a formação integral crítica e voltada para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho e fundamentam-se nas legislações nacionais da educação e nas diretrizes institucionais que garantem a gratuidade do ensino público, bem como do pluralismo de concepções, mas sem debater explicitamente os riscos ou processos de privatização no texto principal. Identificamos no PPC do curso de Pedagogia do Campus Sombrio (p.20) referências à ação de agências e/ou organismos multilaterais como influência fortemente assimiladas e naturalizadas que precisam ser destacadas politicamente.

Nas ementas dos componentes curriculares não conta referência direta a políticas de privatização, porém apresenta autores como Acácia Kuenzer, Ricardo Antunes, Pablo Gentili, Livia Tommasi, Mirian J. Warde e Sérgio Haddad, que são referenciados como bibliografia básica em disciplinas como “Políticas Públicas da

Educação, Gestão da Educacional”. Outros/as autores/as de referência também são citados/as nas ementas, como podemos ver na tabela que segue:

Tabela 11: Principais autores/as referenciados/as no IFC que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Acácia Kuenzer	Sombrio	Pedagogia	Educação Profissional Tecnológica
Eneida Shiroma	Videira	Pedagogia	Políticas Educacionais
	Camboriú	Pedagogia	Políticas Públicas e Educação
		Educação Especial Inclusiva	Políticas Públicas e Educação
Pablo Gentili	Concórdia	Matemática	Gestão da Educação Educacional
		Física	Gestão da Educação Educacional
Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S.	Camboriú	Educação Especial Inclusiva	Políticas Educacionais
Gaudêncio Frigotto	Videira	Pedagogia	Políticas Públicas da Educação
Ricardo Antunes	Rio do Sul	Matemática	Educação e Trabalho

Fonte: elaboração própria

Embora os cursos de licenciatura do IFC reafirmam o compromisso com a educação pública e crítica, enfatizam a necessidade de construção da identidade de classe e o comprometimento com as lutas dos/as trabalhadores/as camponeses/as como parte do currículo, conforme consta no PPC do Campus de Abelardo Luz, eles incorporam um vocabulário típico da lógica de mercado, focado em inovação, empreendedorismo e gestão gerencial, característica da nova gestão pública. Identificamos expressões como “otimização dos processos e a excelência dos resultados”, “promoção de parcerias para inovação tecnológica”, “arranjos produtivos locais”, “indicadores de qualidade”, “mecanismos gerenciais”, “estimulando o

empreendedorismo”, muito embora essas expressões são indicações expressas na Lei no 11.892/2008, quanto à finalidade e às características dos IF: “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008).

4.4 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFSC

A análise do PDI e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas do IFSC permitiu identificar que a fundamentação educacional adotada pela instituição se orienta por uma perspectiva histórico-crítica, democrática e emancipadora, embasada nos pressupostos teórico-filosóficos da PHC, tendo como principal referência o pensamento de Dermeval Saviani. Nessa perspectiva, os documentos indicam que o IFSC, enquanto instituição pública, inclusiva e democrática...

(...) deve contribuir para as transformações sociais e para a atuação crítica dos sujeitos sobre a realidade, de modo a promover uma mudança de postura e de prática diante da sociedade, da ciência e da tecnologia em prol da coletividade. Também deve propiciar aos estudantes meios para a formação integral e para o exercício de cidadania responsável, bem como para a formação para o trabalho e para a socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária (IFSC, 2025, p. 48).

Quando tratam especificamente da educação profissional e tecnológica, os documentos apresentam a busca da superação da “dualidade entre formação humana e formação para o trabalho, integrando de forma indissociável o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (IFSC, 2025, p. 48), a partir de uma perspectiva ontológica.

No PDI, também identificamos a referência à “formação de formadores”, compreendida como “um processo contínuo e sistemático, fundamentado na realidade concreta e nas práticas sociais” (IFSC, 2025, p. 67). Tal perspectiva é apresentada como condição essencial para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e para o cumprimento da missão institucional, incluindo-se, nesse contexto, os cursos de licenciatura ofertados pela instituição.

Embora o documento incorpore uma perspectiva de formação crítica, posicionando-se explicitamente em defesa da educação pública e gratuita e apresentando críticas às lógicas de mercado, inclusive com menção à “ofensiva

neoliberal” (IFSC, 2025, p. 84) e ao modo de produção capitalista, não foi possível identificar, de forma explícita, críticas às políticas de privatização da educação. Tampouco foram encontradas referências diretas à influência dos *think tanks*, do Banco Mundial ou de outros agentes internacionais nas políticas educacionais como possíveis pontos de atenção ou ameaças à educação pública.

No contexto dos PPCs, de modo semelhante ao observado no PDI, também não há referências explícitas às políticas de privatização da educação, o que pode ser interpretado como um possível silenciamento terminológico. Uma referência indireta foi localizada no PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, na disciplina “Organização e Gestão da Educação”, cujo conteúdo programático inclui: “A organização democrática da escola pública: o conceito público e privado e suas implicações na organização escolar” (PPC, p. 75).

Ainda assim, foi possível identificar, nas ementas de diferentes cursos, a presença de críticas ao neoliberalismo e às reformas do Estado brasileiro. Essas discussões constam, principalmente, em disciplinas relacionadas às políticas educacionais, à gestão da educação ou áreas afins. Além disso, observamos a indicação bibliográfica de autores e pesquisadores que analisam criticamente a lógica de mercado na educação, como Pablo Gentili e Eneida Shiroma, conforme apresentado na Tabela que segue:

Tabela 12: Principais autores/as referenciados/as no IFSC que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Eneida Shiroma	São José	Química	Gestão de Políticas Públicas
	Araquari	Química	Políticas Educacionais
	Chapecó	Letras/ Inglês	Política e Gestão da Educação
Pablo Gentili	São José	Química	Gestão de Políticas Públicas

Fonte: elaboração própria

Por fim, assim como no PDI, os PPCs também enfatizam a defesa da oferta de educação pública. A justificativa para a criação de cursos de licenciatura em

diferentes câmpus da instituição relaciona-se, em parte, ao fato de que a oferta existente em determinadas regiões ocorre predominantemente por instituições privadas, o que dificulta o acesso de estudantes em razão de suas condições econômicas, reforçando a importância da ampliação da oferta pública de formação docente.

Em resumo, podemos afirmar que a discussão tema desse estudo ainda está muito ausente no IFSC, caracterizando um evidente silenciamento terminológico nos textos principais do PDI e dos PPCs analisados. Embora as bases institucionais se fundamentem na PHC e façam menção à ofensiva neoliberal, não foram identificadas críticas explícitas às políticas de privatização da educação, tampouco referências diretas à influência de agentes externos, como os *think tanks* e o Banco Mundial como possíveis ameaças à escola pública.

4.5 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFFAR

Identificamos, tanto no PDI quanto nos PPCs dos cursos analisados, a perspectiva de que a educação deve se opor à lógica do mercado e a reprodução capitalista. Neste sentido, os documentos apresentam a necessidade de que as práticas formativas sejam constituídas por meio de currículos que considerem todos os elementos que compõem o ser humano em sua integralidade e na participação democrática.

Na análise dos PPCs, identificamos, de maneira geral, que a organização curricular baseia-se fortemente no conceito de professores/as reflexivos/as e pesquisadores/as críticos/as, éticos/as, com fundamentação nos princípios da democratização. Uma formação docente que consiga estabelecer relação entre saberes essenciais e utilize a pesquisa como recurso indispensável para sua *práxis*. A superação da fragmentação do conhecimento, utilizando a *práxis* como eixo principal e adotando a problematização da realidade como estratégia didática. Os projetos também apresentam a premissa de articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, promovendo o diálogo entre diferentes áreas e a formação humana integral, *omnilateral*, numa perspectiva histórico-crítica.

Na busca pela identificação, a menção a termos e conceitos-chave da pesquisa não foi localizada nenhuma referência direta, percebendo, assim, um silenciamento. Em alguns cursos, conforme pode ser visto na tabela que segue,

aparecem obras de escritores como Christian Laval, Pablo Gentili e Thereza Adrião, que são referências em estudos sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais no processo de mercantilização.

Tabela 13: Principais autores/as referenciados/as no IFFar que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Christian Laval	Panambi	Ciências Biológicas Química	Políticas, Gestão e Organização da Educação
	Santo Augusto	Computação	Experiência Escolar
Pablo Gentili	Alegrete	Química	Educação Profissional Tecnológica e Educação Profissional de Jovens e Adultos
	Panambi	Química	Sociologia da Educação
	São Vicente do Sul	Ciências Biológicas Química	Sociologia da Educação
Theresa Adrião	Alegrete	Ciências Biológicas Química	Gestão e Financiamento da Educação
	Santo Ângelo		Políticas e Organização da Educação Brasileira

Fonte: elaboração própria

De maneira geral, notamos um silenciamento da abordagem direta sobre as políticas de mercantilização e privatização da educação pública nos documentos analisados. O silenciamento ocorre na medida em que os documentos não detalham as ameaças contemporâneas de privatização, como a atuação dos *think tanks*, por exemplo. O IFFar trabalha genericamente esses temas sob o guarda-chuva da crítica ao neoliberalismo, utilizando bibliografias de autores que denunciam a lógica empresarial e a redução da educação a uma mercadoria, reafirmando os valores de educação pública e integral.

4.6 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFSUL

De maneira geral, na análise do PDI 2025-2029 e dos PPCs dos cursos de licenciatura do IFSul, observamos que estão fundamentados nas bases legais que regem os IFs, construídos em perspectivas críticas e emancipatórias e fundamentados pela pedagogia histórico-crítica. Enfatizam o ensino através de pesquisas e práticas pedagógicas integradas, valorizando a diversidade dos conhecimentos contemporâneos, em articulação com o mundo do trabalho, com base no respeito aos direitos humanos e ao exercício da cidadania. O PDI -2025-2029, p. 58, enfatiza que:

Como forma de viabilizar essa nova sociedade, é preciso resgatar as pessoas em seus espaços e em suas relações com o mundo, possibilitando que, em sua formação, o indivíduo tenha acesso a toda fundamentação teórica aliada à prática, que lhe possibilite a inserção no mundo do trabalho (IFSul, 2025, p. 58).

Na busca pela identificação à menção a termos e conceitos-chave desta pesquisa, não foi localizado nada que fizesse referência direta ou explícita. Encontramos como bibliografia de referência a obra de Livia de Tommasi, Mirian J. Warde e Sérgio Haddad, organizadores do livro intitulado “o Banco Mundial e as Políticas Educacionais” (1999), que juntamente com outros autores apresentam um estudo das políticas educacionais e a presença do BM. Este livro apresenta o estudo até meados da década de 1990.

Tabela 14: Principais autores/as referenciados/as no IFSul que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Livia de Tommasi, Mirian J. Warde e Sérgio Haddad	Bagé	Lic. EPT Complementação UAB	Políticas Públicas em Educação
	Em Rede	Pedagogia Ead (em rede)	Políticas Públicas em Educação

Fonte: elaboração própria

Embora tecendo críticas ao atual modelo econômico centralizado no incentivo ao consumismo e na “mercantilização da ciência e da tecnologia”, dando ênfase a importância dos IFs para a construção de modelos de desenvolvimento diferentes do capitalista, defendendo a educação pública, gratuita e contrária a lógica do capital,

não é possível afirmar que as políticas de privatização e mercantilização da educação, bem como da influência dos *thinks tanks* serão temas a ser trabalhados nos cursos, havendo, portanto, um silenciamento sobre essa discussão de centralidade no cenário educacional atualmente.

4.7 ANÁLISE DO PDI E DOS PPCs DAS LICENCIATURAS DO IFRS

Tanto o PDI como os PPCs, no contexto geral, seguem as premissas e legislações do IFs, baseados nas legislações e normativas que regem a educação no Brasil. Fundamentam-se na educação integral e *omnilateral*, no trabalho como princípio educativo e na formação para o mundo do trabalho, com críticas à formação única para o mercado. O ser humano é visto como um sujeito histórico, cultural e inacabado, que se constitui na relação com o/a outro/a e com o trabalho. Escritores como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky estão entre os fundamentos filosóficos e epistemológicos, apresentando como missão:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2024, p.28).

A instituição defende que a educação não deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho nem submetida exclusivamente às demandas mercadológicas, assumindo uma postura de prática contra-hegemônica, rejeitando processos educacionais de caráter meramente adaptativo, prescritivo. Neste sentido, “a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre trabalho e educação” (IFRS, 2024, p.101). Aponta, também, que a globalização muitas vezes exerce uma função ideológica de encobrir processos de desregulamentação do capital, resultando em precarização do trabalho e exclusão social (IFRS, 2024).

Analisando os PPCs das licenciaturas, identificamos na justificativa da oferta do curso de Letras - português e espanhol, críticas à privatização da educação, em que a proposta surge como uma forma de resistência política contra a lógica

neoliberal que busca privatizar o ensino de línguas e desvalorizar o conhecimento acadêmico. O documento critica iniciativas que promovem a desprofissionalização docente, como cursos rápidos e superficiais financiados por entidades privadas.

A resistência política identificada no PPC do curso de Letras do IFRS (Português e Espanhol) ganha densidade teórica quando confrontada com a atuação dos *think tanks* no cenário educacional brasileiro. Ao criticar explicitamente a desprofissionalização docente e a oferta de “cursos rápidos e superficiais” financiados por entidades privadas, o documento materializa a denúncia presente na teoria de que tais grupos operam como APHs.

Conforme aponta Pugliese (2021), essas organizações buscam justamente ressignificar a docência, reduzindo o papel do/a professor/a ao de um/uma mero/a “executor/a de planos de aula pré-fabricados”, o que esvazia sua autonomia e capacidade de julgamento crítico. Portanto, o que o curso de Letras do IFRS aponta como um ataque ao conhecimento acadêmico é o reflexo da estratégia dos *think tanks* de subordinar a formação de professores/as a uma lógica mercantilista e pragmática, visando formar profissionais que apenas atendam às demandas imediatas do capital em detrimento de uma formação humana integral e *omnilateral*.

Nesse mesmo PPC, encontramos na ementa do componente curricular “Políticas Públicas da Educação” a seguinte temática a ser trabalhada: , *Neoliberalismo, modernização conservadora e reformas empresariais da educação.*, Como autores de referência estão Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili e Vera Peroni, autores esses/as, críticos/as e a essas políticas. Entendemos assim, que nessa graduação, em alguma medida, a temática da privatização da educação, de forma crítica, será abordada.

Identificamos, também, a presença de autores/as que são referência nas temáticas na fundamentação de alguns dos PCCs analisados, conforme podemos ver na tabela que segue:

Tabela 15: Principais autores/as referenciados/as no IFRS que abordam a temática em estudo

Autores/as de referência	Câmpus	Curso	Unidade Curricular (UC)
Eneida Shiroma	Bento Gonçalves	Letras/LP	Legislação da Educação Básica
Pablo Gentili	Bento Gonçalves	Letras/LP	Sociologia da Educação

	Restinga	Letras/LP/Espanhol	Políticas Públicas da Educação
Vera Peroni	Campo Feliz	Letras/LP/Inglês	Política e história da educação Básica e profissional
	Restinga	Letras/LP/Espanhol	Políticas Públicas da Educação (bibliografia complementar)
	Alvorada	Pedagogia	Política Educacional (bibliografia complementar)
Gaudêncio Frigotto	Restinga	Letras/LP/Espanhol	Políticas Públicas da Educação
	Farroupilha	Pedagogia	Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: elaboração própria

O IFRS apresenta elementos de resistência mais pela afirmação dos princípios da educação pública e da formação humana integral do que por uma presença textual direta das políticas neoliberais. A resistência ao avanço das parcerias público-privadas de viés privatista está implícita na manutenção do IFRS como uma instituição socialmente referenciada e gerida coletivamente pela sua comunidade. No entanto, de maneira geral, os documentos não discutem explicitamente fenômenos de privatização por dentro do Estado, como a terceirização de serviços ou a compra de sistemas de ensino privados, silenciando como as reformas educacionais recentes podem estar reforçando essa dualidade através da privatização do currículo.

4.8 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS IFs

Em suma, depreendemos que, embora os documentos institucionais analisados — PDIs e PPCs — demonstrem um claro alinhamento teórico-formal com a Lei de criação dos IFs (Lei nº 11.892/2008) e com as políticas educacionais brasileiras que preconizam a formação humana integral, a gestão democrática e a *omnilateralidade*, esse direcionamento não se desdobra de forma homogênea ou contundente em todas as ofertas curriculares examinadas.

Na sequência, apresentamos um resumo sobre a presença e a ausência da discussão do tema central desta pesquisa nas ofertas dos cursos de licenciatura dos

Institutos Federais da região Sul do Brasil. A tabela comparativa sintetiza como cada instituição aborda aspectos relacionados às propostas formativas, à crítica à perspectiva neoliberal e à privatização, aos silenciamentos sobre *think tanks* e influências externas, às críticas ao avanço das parcerias público-privadas (PPPs) na educação, além dos/as autores/as de referência identificados/as em seus documentos e projetos pedagógicos.

Tabela 16: Síntese comparativa entre os IFs analisados

Instituição (IF)	Propostas formativas e resistência discursiva	Crítica à perspectiva neoliberal e à privatização	Silenciamentos: <i>think tanks</i> e influências externas	Críticas ao avanço das PPPs na educação
IFPR	Educação emancipatória e integral baseada na PHC; busca superar a dualidade entre formação humana e para o trabalho.	Compromisso em superar a "barbárie neoliberal"; denúncia direta da mercantilização aparece de forma localizada (Pitanga e Paranaguá).	Silenciamento terminológico predominante; não contém seção teórica explícita sobre <i>think tanks</i> na maioria dos cursos.	PDI trata parcerias como "oportunidades"; crítica específica ao modelo de PPP aparece apenas no curso de Ciências Sociais.
IFC	Defesa da educação pública e gratuita; baseada na filosofia da <i>práxis</i> e no materialismo histórico-dialético; foco na formação <i>omnilateral</i> e politécnica contra modelos tecnicistas.	Recusa firme à privatização do conhecimento; o discurso institucional opõe-se à lógica do capital no currículo; Educação do Campo vista como confronto ao neoliberalismo.	Silenciamento predominante sobre <i>think tanks</i> ; menção isolada à influência de "organismos multilaterais" (câmpus Sombrio).	Ausência de crítica direta ao termo PPPs; foco em parcerias para desenvolvimento tecnológico mantendo a gratuidade.
IFSC	Orientada pela PHC, busca a formação <i>omnilateral</i> e a transformação social via educação científica e tecnológica.	Menciona a "ofensiva neoliberal", mas há silenciamento sobre o termo "privatização" nos textos principais.	Não foram encontradas referências diretas à influência de <i>think tanks</i> ou Banco Mundial como ameaças explícitas.	Foco na cooperação técnica sem transferir responsabilidades estatais; referência indireta em Pedagogia Bilíngue ao discutir "público e privado".

IFRS	Reafirma a educação pública como contraponto aos modelos neoliberais; foco na formação emancipatória e humanizada contra desigualdades.	Resistência à lógica de mercado; denúncia explícita de "privatização, mercantilização e neocolonialismo cultural" no PPC de Letras.	Ausência de seção dedicada à crítica teórica de <i>think tanks</i> ; silenciamento sobre a privatização "por dentro" via terceirizações.	Sem críticas diretas; PDI incentiva parcerias para captação de recursos, desde que respeitado o interesse público.
IFFAR	Perspectiva emancipadora em oposição à lógica mercantilista; baseada na PHC e no trabalho como princípio educativo.	Crítica ao neoliberalismo; recusa em formar "consumidores no lugar de cidadãos" ou submeter o currículo ao capital.	Silenciamento direto sobre <i>think tanks</i> ; tema abordado de forma genérica através da bibliografia selecionada.	Não apresenta críticas diretas; PDI elenca incentivo a PPPs para desenvolvimento tecnológico como objetivo estratégico.
IFSul	Fundamentado na PHC; propõe sujeitos/as críticos/as e criativos/as; adota o trabalho como princípio educativo.	Críticas ao modelo econômico focado no consumismo e na "mercantilização da ciência e tecnologia".	Silenciamento sobre a influência específica de <i>think tanks</i> ; referência genérica a grupos de poder e influência do mercado na década de 90.	Sem crítica nominal; foco na defesa da educação pública e no combate à exploração de mão de obra em estágios.

Fonte: elaboração própria

Conforme evidenciado nos dados, a discussão sobre a mercantilização e a privatização da educação ainda não se encontra plenamente contemplada no corpo dos projetos pedagógicos da maioria dos cursos, ocorrendo, em muitos casos, um "silenciamento terminológico" ou uma abordagem apenas genérica sob o guarda-chuva da crítica ao neoliberalismo. Enquanto algumas ofertas pontuais, como em câmpus do IFPR e do IFRS trazem o debate de forma explícita em suas ementas e bibliografias, de maneira geral os temas permanecem ausentes ou restritos a referências bibliográficas complementares.

Essa lacuna é profundamente problemática, pois a formação de professores/as nas licenciaturas dos IFs deve ir além do domínio técnico-pedagógico. Para que possam exercer uma prática docente crítica e contra hegemônica, os/as egressos/as precisam estar munidos/as de conhecimentos sociopolíticos sólidos que lhes permitam identificar e se posicionar frente às investidas do capital sobre a escola pública, considerando nesse contexto o que nos apresenta de Lynch *et al.*, (2013. p. 324), referenciando Harkavy, (2006), "as universidades são instituições de interesse público por excelência", fazendo críticas às redes corporativas em que foram transformadas as universidades com vistas a atender ao/à consumidor/a. Ainda,

A universidade continua sendo um local de luta social; é uma das poucas instituições na sociedade onde há uma oportunidade para as pessoas pensarem criticamente e documentarem aquela crítica na escrita e na docência. É um espaço onde se pode exercer autonomia intelectual, não importa o quanto ela possa ser circunscrita em uma era de financiamentos de pesquisa ditados pelo mercado. A liberdade da necessidade desfrutada pelos acadêmicos lhes permite o espaço para escrever e ensinar, portanto, há uma escolha de usar ou não usar aquela liberdade para agir (Lynch et al, 2013. p. 325)

Nesse sentido, Arelaro (2015, p. 10-11) apresenta que é necessário estudos que "estimulem as ações e pensamentos contra hegemônicos", afirmando que esse fenômeno de empresariamento da educação "corrói as políticas educacionais emudecendo o pensamento crítico, a autonomia escolar e a ação coletiva no projeto educacional". Sem a devida centralidade dessa discussão nos currículos, corre-se o risco de formar profissionais desarmados/as criticamente diante dos processos de desprofissionalização docente e das reformas empresariais que redefinam o cenário educacional contemporâneo.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 CARACTERIZAÇÃO E FINALIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Como resultado desse estudo, apresentamos a seguir a elaboração, a aplicação e a validação do Produto Educacional, doravante PE, sendo requisito obrigatório tendo em vista que para este programa de pós-graduação, alinhando-se ao que preconiza o Documento Orientador da Área de Ensino (APCN, Área 46 – Capes). Conforme estabelecido pela referida normativa:

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, equipamentos, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido (Brasil, 2023, p.5-6).

Trata-se de de uma formação do tipo Palestra, enquadrando-se na tipologia prevista no documento orientador da APCN (Área 46 – Ensino, Capes/MEC), especificamente no item: “(v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras” (Brasil, 2023, p. 11).

A finalidade do PE foi instrumentalizar os/as servidores/as - docentes e técnicos/as administrativos/as em educação - e estudantes das licenciaturas do câmpus São José do IFSC sobre o avanço das políticas neoliberais e os processos de privatização "por dentro" do Estado, rompendo com o silenciamento terminológico identificado na pesquisa documental aplicada, denominada “A Privatização da Educação nos Fundamentos Formativos das Licenciaturas dos Institutos Federais da Região Sul: incorporações e silenciamentos discursivos”. Deste modo, este PE traz à luz as discussões sobre como a iniciativa privada, como consequência das políticas neoliberais, tem se articulado para assumir o comando das diretrizes educacionais no Brasil.

Consideramos extremamente positiva a ideia de, após o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, que fez importantes apontamentos, seja elaborado proposições que possam servir para suprir lacunas, subsidiar e implementar tais

ações como resultado. Compartilhamos das ideia de Rizzatti (2020), quando ele diz que um PE não vai resolver todos os problemas de forma mágica, tendo em vista que são questões muitas vezes de ordem política, econômica ou social, mas deve-se considera a capilaridade que os programas de pós-graduação têm, permitindo que os resultados das pesquisas se transformem em ações.

Nesse sentido, a elaboração deste PE exigiu uma compreensão ampla de sua finalidade, sobretudo em conformidade com o regulamento do ProfEPT e seguindo o que documento da APCN (Área de Ensino, Área 46) define como Produto Educacional, sendo:

O resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo” (Brasil, 2023, p.16).

Na mesma direção, Leite (2019, p. 181) afirma que “o produto educacional deve ser concebido a partir de uma prática pedagógica consciente, da inserção crítica nos espaços formativos, para apresentar à comunidade uma melhor forma de resolver/minimizar problemas do cotidiano escolar”. Corroborando essa perspectiva, Freitas (2021, p. 12) acrescenta que “os Produtos Educacionais ainda podem ser entendidos como todos aqueles instrumentos e meios que fornecem critérios para colaborar para tomadas de decisão, tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino”.

Nesse sentido, a palestra “ A influência das Parcerias Público-Privadas na Educação”, foi organizada para que abordasse os seguintes conteúdos:

- Neoliberalismo e a Reforma do Estado: considerando a transferência de responsabilidades públicas para o setor privado através de uma racionalidade mercantil.
- A atuação dos *think tanks* como APHs: explicando como esses grupos funcionam e atuam influenciando currículos, sem passar pelo debate democrático.
- As Parcerias Público-Privadas: discutindo como as PPPs funcionam como vetores de privatização da gestão e do currículo, muitas vezes disfarçadas sob o discurso da "eficiência" e "inovação".

Apresentamos como justificativa pela escolha deste modelo de PE, tendo em vista, que a palestra responde a lacuna, oferecendo espaço de formação continuada que conecta a teoria à prática profissional, não sendo um evento isolado, mas uma síntese fundamentada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, seguindo os pressupostos pedagógicos encontrados nos documentos que fundamentam os IFs analisados. Ao tratar do que foi silenciado nas propostas de formação de futuros/as docentes, a palestra funciona como um elo entre a denúncia acadêmica e a defesa da formação *omnilateral*, fortalecendo o caráter público, gratuito e socialmente referenciado dos Institutos Federais.

5.2 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Esse PE constituiu a materialização de uma ação decorrente da pesquisa desenvolvida, a qual evidenciou, a partir da análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos Institutos Federais da Região Sul e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas dessas mesmas instituições, a existência de uma lacuna significativa: o silenciamento terminológico acerca das discussões sobre a mercantilização e a privatização da educação no corpo da maioria dos projetos pedagógicos analisados.

Com base no referencial teórico estudado, estruturamos um projeto de palestra que foi promovido pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) por intermédio do então Departamento de Formação e Práticas Educativas. O mesmo foi aplicado para a única oferta de licenciatura, o curso de Licenciatura em Química ofertado, pelo Câmpus São José do IFSC, situado no município de São José (SC). A escolha por esse câmpus se deu pela proximidade geográfica com o câmpus Florianópolis, que abriga a presente oferta do programa de mestrado, por ofertar uma licenciatura e também fica mais próximo do endereço da pesquisadora. Para viabilizar a ação, o Departamento de Formação e Práticas Educativas, por meio de sua chefia, estabeleceu contato com a coordenação do referido curso, que prontamente se dispôs a colaborar com a proposta, bem como a chefia do Departamento e orientadora coautora assumiu todas as tratativas necessárias para que a palestra pudesse acontecer da melhor forma.

Após o encaminhamento do projeto do PE para apreciação da coordenação, a palestra foi devidamente agendada e realizada, contando com a participação de

servidores/as docentes e técnicos/as administrativos/as em educação que atuam na referida licenciatura do câmpus São José do IFSC e estudantes.

5.3 APLICAÇÃO, ANÁLISE E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta de formação não limita o formato em que o PE possa ser aplicado, podendo ser de forma presencial, quando possível, como também, de forma virtual, tendo em vista que os IFs possuem plataformas, onde são possíveis formações com qualidade e interatividade, como por exemplo o uso do *YouTube*, que após ficam gravadas e poderão ser reproduzidas, o que garante a escalabilidade do produto, permitindo que seja replicado em diferentes câmpus e instituições da Rede Federal, transformando-se em acervo. Isso atende ao requisito de que o PE seja aplicado em condições reais de ensino e promova transformações sociais no ambiente escolar. Freitas (2021, p 12) afirma que:

[...] nenhum produto é um fim em si mesmo, por isso é importante que não somente materialize uma sequência de atividades, ou um vídeo, ou ainda um software, mas, que traga consigo, a proposta de ensino que está subjacente ao que se apresenta de forma explícita no produto.

Nesse contexto, consideramos importante refletir sobre os efeitos nas políticas públicas e na organização dos espaços pedagógicos, estimulando a participação dos/as atuais e futuros/as profissionais da educação no debate sobre democratização da educação pública.

Quando trazemos a abordagem histórico-crítica, buscamos contextualizar a partir de Newton Duarte e Dermeval Saviani quando aludem que a educação não pode considerar apenas o empirismo. Eles acreditam que, apesar das influências do meio, o ser humano possui uma capacidade de ação e de transformação que é fundamental para a educação. Ainda, a educação lida com a consciência, a intencionalidade, a capacidade de reflexão crítica e a busca por conhecimento que podem levar o indivíduo a romper com as suas determinações iniciais (Duarte e Saviani, 2015). Nesse contexto os autores escrevem:

No entanto, a análise do aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele

pode intervir na vida das novas gerações para educá-las... a consciência revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista (Duarte e Saviani, 2012. p. 14).

Sendo a validação do PE requisito obrigatório, seguimos as diretrizes da CAPES (Brasil, 2019b, d), em que devem ser avaliados:

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do produto/processo educacional relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação. (...)

Registro - refere-se a uma catalogação do PE, na qual podem fornecer informações sobre direitos autorais, propriedade intelectual, ou ainda sigilo. (...)

Impacto - considera-se nesse quesito a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais (...).

Aplicabilidade - relaciona-se a facilidade de acesso e propriedade de aplicação do PE, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas. (...)

Aderência - compreende como a origem do PE a fim de apresentar origens nas atividades oriundas das linhas e dos projetos de pesquisa do PPG stricto sensu em avaliação. (...)

Inovação - considera-se a amplitude desse conceito. A área de ensino define-o a partir das práticas cotidianas, assumindo-se como um PE a partir de algo novo, ou da reflexão/modificação de algo já existente revisitado para a/em prol em prol da realidade estudada (BESSER, TREFFINGER, 1981). (Grifos nossos).

Sobre inovação, “(...) no ensino está atrelada a uma mudança de mentalidade e/ou a um modo de fazer dos/as educadores/as e gestores/as, alunos/as e egressos/as. São exemplos de inovação: conscientização sobre cidadania e meio ambiente, modernização do espaço escolar, melhoria da rotina gerencial, aplicação de temas de vanguarda, etc”. (Rizzatti, 2020, p. 11). Nesse sentido, o modelo de PE proposto poderá atender às normas do PPG, bem como será útil como proposta de trabalho e ser replicado, adaptando a cada realidade.

5.3.1 Detalhamento da aplicação do PE - Palestra

O PE foi aplicado no dia 26 de junho de 2025, a partir das 18h30, no auditório do IFSC, Campus São José, sendo o convite encaminhado pelo Departamento de Formação e Práticas Educativas/PROEN/IFSC aos demais câmpus. A figura que segue representa o convite encaminhado às Instituições para a participação na Palestra, configurando a aplicação do PE.

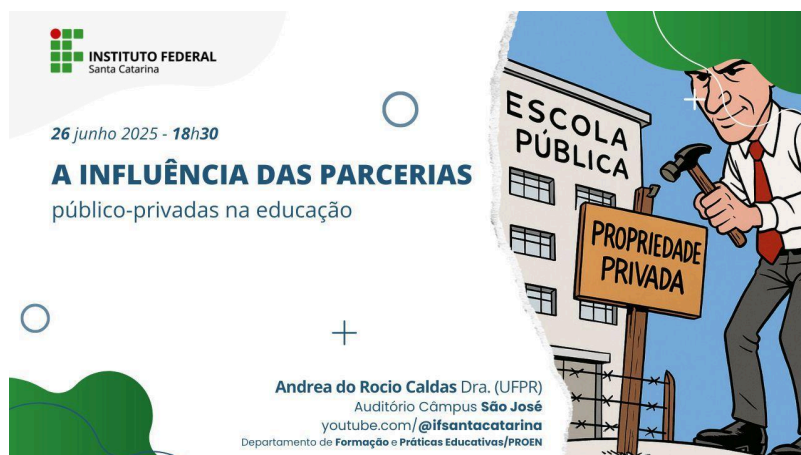


Figura 01: Convite da palestra, Produto Educacional

No planejamento inicial, a palestra aconteceria de forma presencial e *online*, por meio da plataforma *stream yard* do IFSC com transmissão no canal de *You Tube* e posterior disponibilização da gravação no acervo da instituição. Contudo, em razão de más condições climáticas, caracterizadas por forte chuva, e de problemas na estrutura física, que ocasionaram alagamento na sala onde se encontravam os instrumentos de gravação, a transmissão e o registro da atividade foram prejudicados. Assim, o registro ficou restrito a uma gravação realizada por meio da câmera de um computador, com qualidade limitada, disponível no seguinte endereço eletrônico: *StreamYard*.

A palestra foi ministrada pela Dra. Andrea do Rocio Caldas¹², professora associada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ampla experiência em educação, com ênfase na gestão escolar, sociedade civil, trabalho docente e políticas educacionais. É professora do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Atua como pesquisadora e consultora na área de políticas educacionais e movimentos sociais.

A figura 02 é uma fotografia da palestrante, registro feito durante a aplicação do PE.

¹² Professora Andrea do Rocio Caldas, Dra - <http://lattes.cnpq.br/6412181517664091>



Figura 02: Palestrante Andrea do Rocio Caldas durante a palestra no IFSC, Câmpus São José, em 26 de junho de 2025.

A palestrante apresentou como introdução um mapeamento da atuação empresarial na educação pública em países da América Latina, contextualizando as redefinições do papel do estado na oferta da educação e a influência da iniciativa privada nos diversos países por meio das *think tanks*, incluindo o Brasil, confirmando os estudos já apresentados. Inclui-se aqui os interesses do setor privado pelos recursos financeiros públicos por meio de uma frente ampla, em que desqualificam o ensino público e apresentam propostas para a resolução dos problemas, conforme já mencionado neste trabalho.

Na figura 03, podemos observar o registro do momento da aplicação do PE, em um dos auditórios do IFSC, Campus São José.



Figura 03: Registro realizado durante a aplicação do PE.

Tanto os/as professores/as, quantos os/as alunos/as presentes na palestra demonstraram grande interesse pelo tema e ficaram surpresos/as com os dados apresentados pela palestrante, confirmado que esta não é uma pauta de discussões nas formações dos/as futuros/as professores/as, tampouco na formação continuada do corpo docente da instituição. Nesse sentido, trazemos os apontamentos de Seki, Souza e Evangelista (2019), onde apresentam que nenhuma revolução será possível sem que o/a professor/a tenha o conhecimento necessário. Ainda: “O conhecimento é condição para a elevação da experiência à sua radicalidade no pensamento, isto é, para a crítica da existência sob o capital” (Seki, Souza e Evangelista, 2019. p. 109).

A Figura 04 apresenta o registro das profissionais que participaram da organização do evento de aplicação do Produto Educacional (PE). Da esquerda para a direita, identificam-se: Professora Franciane Dutra de Souza, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Química do IFSC – Câmpus São José; Dra. Eliane Juraski, orientadora da pesquisa; Clarice Zanetti, mestranda responsável pela aplicação do PE, e Dra. Andrea do Rocio Caldas, palestrante da atividade formativa.



Figura 04: Registro das profissionais envolvidas na organização da palestra.

Trazendo na pauta uma reflexão crítica sobre o contexto da mercantilização da educação, levando em consideração a capacidade humana de não ser apenas um produto do seu contexto, mas um agente ativo na sua própria história e na história da sociedade, a partir das afirmações autores Duarte e Saviani, entendemos assim, que a abordagem formativa aqui apresentada possui o potencial de gerar mudanças significativas.

5.3.2 Processo de avaliação e validação do Produto Educacional (PE)

O PE foi submetido à banca examinadora para avaliação e validação juntamente com o texto desta dissertação, seguindo as normativas deste programa de Pós-graduação, já mencionadas e segundo protocolo da ficha de avaliação da Capes.

Para justificarmos a validação do PE apresentado, enfatizamos os critérios definidos pela Capes que são: Complexidade, registro, impacto, aplicabilidade, aderência e inovação.

A complexidade se dá tendo em conta a diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários ao desenvolvimento deste PE. A palestra resultou de um diagnóstico dialético onde foram mapeados os PDIs e PPCs dos seis IFs da

região Sul para identificar as lacunas formativas na temática proposta. A organização se deu por meio da articulação e interação entre a pesquisadora, a orientadora, o Departamento de Formação e Práticas Educativas do IFSC e a palestrante convidada. Destaca-se, também, que houve a sinergia dos conhecimentos com a integração de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, Materialismo Histórico Dialético e análise sociopolítica da reforma do Estado.

Quanto ao registro, a palestra foi realizada em condições reais de ensino, no auditório do IFSC, Campus São José e houve tentativa de transmissão e gravação via plataforma *Streamyard* para disponibilização no canal do *You Tube* do IFSC, visando compor o acervo institucional, como garantia de democratização do conhecimento, embora o registro tenha sofrido limitações técnicas por questões climáticas.

No que diz respeito ao impacto em que avalia as mudanças causadas pelo PE no ambiente em que se insere, percebemos, como já descrito, a surpresa e o interesse por parte dos/as professores/as e estudantes, confirmando a ausência prévia dessa temática em suas formações. Este PE visa romper com o “silenciamento terminológico” identificado, instrumentalizando servidores/as, professores/as e futuros/as professores/as para uma postura crítica frente à mercantilização do ensino. Atuando na intencionalidade e reflexão crítica, a palestra contribui para que os/as professores/as e alunos/as deixem de ser apenas produtos do contexto neoliberal para se tornarem agentes ativos/as na transformação da realidade escolar que é a capacidade de “transcendência” defendida por Duarte e Saviani e já referenciada neste trabalho.

Sobre a aderência, critério também obrigatório, este PE deriva diretamente do problema de pesquisa sobre os currículos de licenciatura nos IFs e está vinculado na linha de Pesquisa 2, (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos) e ao Macroprojeto 5 (Organização do Currículo Integrado), vinculado ao ProfEPT. A aderência do PE não é apenas burocrática, mas orgânica, pois nasce de uma prática pedagógica consciente que busca resolver/minimizar o problema do silenciamento discursivo sobre a privatização da educação, defendida por Leite (2019).

Outro critério a ser considerado no PE é o da inovação, que poder ser a adaptação de um práticas, conhecimentos ou recursos já existentes, de modo que possa atender às demandas da realidade investigada (Rizzatti, 2020). Assim,

consideramos que a temática proposta na palestra traz à luz temas de vanguarda, como a atuação de *think tanks* enquanto aparelhos privados de hegemonia, identificados como silenciados nos documentos analisados, visando também denunciar a racionalidade neoliberal presentes nos vocabulários das instituições.

Nesse contexto, esse PE, materializado na forma de palestra, transcende a mera entrega de um artefato técnico ao consolidar-se como uma prática pedagógica consciente voltada à superação do "silenciamento terminológico" identificado nos documentos institucionais. Ao articular os critérios de complexidade, impacto e inovação exigidos pela CAPES com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, a proposta busca converter a denúncia acadêmica em uma ferramenta de intervenção real, capaz de instrumentalizar servidores e estudantes contra a racionalidade mercantil. Dessa forma, o PE cumpre sua função social no âmbito do ProfEPT ao promover o conhecimento como condição essencial para a crítica da existência sob o capital e a defesa da formação omnilateral, reafirmando o compromisso com o caráter público e transformador dos IFs.

6. CONCLUSÃO

A conclusão dessa dissertação marca síntese de um percurso investigativo que buscou desvelar as contradições entre o projeto de formação humana integral e a crescente ofensiva neoliberal nos currículos das licenciaturas ofertadas nos Institutos Federais da Região Sul. A análise de dados, quando confronta o referencial teórico com adesão formal à PHC, com a realidade dos documentos institucionais, nos autoriza a afirmar que a pesquisa atingiu seus objetivos, revelando uma contradição central: a existência de um "silenciamento terminológico" nos documentos institucionais (PDIs e PPCs) dos Institutos Federais da Região Sul.

A construção dessa pesquisa permitiu a consolidação de uma base teórica crítica que desvelou em alguma medida as engrenagens do neoliberalismo e da reforma do Estado nas últimas décadas. O levantamento bibliográfico demonstrou que a privatização da educação brasileira não ocorre de forma isolada, mas é impulsionada por estratégias deliberadas de organismos internacionais, como o BM e pela atuação sistêmica dos *think tank*, caracterizadas nesta pesquisa como aparelhos privados de hegemonia. Essa fundamentação teórica foi fundamental para confrontar o silenciamento terminológico identificado nos documentos institucionais dos IFs da Região Sul.

Ao mapear as bases teóricas e as propostas formativas dos IFs analisados (IFPR, IFC, IFSC, IFRS, IFSul e IFFar), identificamos uma forte adesão formal à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e aos conceitos de *omnilateralidade* e trabalho como princípio educativo, à formação humana integral e politécnica, mas que sua aplicação prática enfrenta a pressão de modelos mercantis, quando incorporam termos típicos da Nova Gestão Pública, como "otimização de processos", "excelência de resultados", "indicadores de qualidade" e "empreendedorismo".

Embora as instituições defendam, formalmente, a educação pública e gratuita, termos como "privatização", "mercantilização", "*think tanks*" e a influência de organismos como "Banco Mundial" são raramente citados de forma explícita nos PDIs e PPCs. A crítica à lógica de mercado aparece de forma genérica ou diluída sob o "guarda chuva" da crítica ao neoliberalismo. Assim, as discussões críticas, aparecem de forma restrita nas ementas e bibliografias de disciplinas específicas,

em vez de assumir uma centralidade política institucional, o que indica que a pesquisa não apenas respondeu ao problema da pesquisa, mas revelou uma lacuna que desarma criticamente os/as futuros/as docentes.

O objetivo de analisar a abordagem da temática da privatização nos PDIs e PPCs foi atingido por meio da análise sistemática das seis instituições selecionadas (IFPR, IFC, IFSC, IFFar, IFSul e IFRS). A pesquisa mostra que há uma racionalidade neoliberal nos documentos, quando incorporam vocabulários típicos da Nova Gestão Pública. Ainda, sobre o uso das expressões como “otimização de processos”, “excelência de resultados”, “indicadores de qualidade” e o incentivo ao empreendedorismo que aparecem nos documentos, sugerem que a racionalidade mercantil penetra os IFs, através de uma lógica gerencialista que pode comprometer a autonomia pedagógica.

Como resistência discursivas identificamos, pontualmente, em curso de Letras/espanhol do IFRS, que denuncia a desprofissionalização docente e os “cursos rápidos” financiados pelo setor privado, e nos campi do IFPR (Pitanga e Paranaguá, que incluem em suas ementas a análise direta das reformas empresariais. Essas evidências comprovam que há espaço de disputa curricular que busca desmascarar a atuação dos agentes externos ligados à iniciativa privada como aparelhos privados de hegemonia.

A gravidade dessa lacuna torna-se evidente ao retomarmos autores críticos como Vera Peroni, que alerta que os grupos vinculados ao setor financeiro e as *think tanks* atuam como “aparelhos privados de hegemonia”, moldando as políticas educacionais para atender a lógica de mercado. Ao silenciar esses atores, os documentos deixam de instrumentalizar os futuros docentes contra o que Christian Laval define como a transformação da escola em uma “empresa”, onde a educação deixa de ser um direito para se tornar investimento produtivo ou mercadoria. Todavia, cumpre resguardar rigorosamente o limite epistemológico e metodológico desta pesquisa: a análise documental permite aferir a prescrição e o registro formal, mas não autoriza conclusões definitivas ou diretas sobre a prática pedagógica efetivamente consolidadas no cotidiano das salas de aula, tampouco sobre apreensões e resistências promovidas por docentes e estudantes no dia a dia acadêmico.

Para Dermeval Saviani, a educação é o processo de produção da própria humanidade pelo trabalho, e a superação da dualidade educacional exige que o

estudante domine os fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna. No entanto, sem uma denúncia explícita dos processos de privatização “por dentro” do Estado, corre-se o risco de que a formação docente seja reduzida a um treinamento técnico, esvaziando a autonomia e o julgamento crítico do/a professor/a. Freitas (2018, p. 138) é enfático quando diz que a resistência a essas políticas devem se fortalecer no interior das escolas, “liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais” e as universidades devem “desvelar” essas políticas por meio do seu conhecimento em consonância com as autora Lynch et al (2013), já mencionado, quando apontam que as universidades devem ser de interesse público e lugar de luta social.

Portanto, fundamentar a formação docente em conhecimentos sociopolíticos sólidos, é uma urgência política. Como aponta a literatura, sem a centralidade dessa discussão nos currículos, os egressos das licenciaturas dos IFs podem ser formados “desarmados criticamente” diante das reformas empresariais e da desprofissionalização docente. Esse cenário justifica a proposição formativa, como a palestra desenvolvida neste estudo, para romper com o silêncio institucional e fortalecer a resistência à racionalidade neoliberal que ameaça a função social da escola pública.

A distância entre a norma prescrita e o real da sala de aula é espaço de contradição, mediação e reinterpretação constante. Sabendo que o currículo prescrito não se traduz automaticamente em ação linear, reafirma-se a conveniência e a urgência de investigações posteriores que tomem como objeto a dimensão empírico-prática. Sugerimos, assim, pesquisas futuras amparadas em entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observações participantes e análise de materiais didático pedagógicos e planos de ensino, capazes de apreender como a racionalidade neoliberal e o combate a ela se materializam nas vivências, nos discursos e nas *práxis* de professores/as e licenciados/as dos Institutos Federais, tanto do recorte pesquisado - a região Sul - como de outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Atores privados na educação pública paulista: relação duradoura e melhorias pouco evidentes. *In*: VENCO, Selma; BERTAGNA, Regiane H.; GARCIA, Teise. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidência de atores privados nos sistemas estaduais das regiões Nordeste e Sudeste (2005-2018)**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2021. v. 3, cap. 1, p. 357-387. ISBN: 978-65-5869-349-9.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. [meio eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrg.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

ALMEIDA, Alexander de Castro. **Reflexos das políticas de austeridade nas diretrizes do Banco Mundial para a Educação profissional no Brasil**. (Mestrado em Administração). Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37078>. Acesso em: 4 mar. 2025.

ANTUNES, Camila A. V. **Thinks tanks de advocacy e o mercado de ideias na Educação brasileira**. Orientadora: Ana Paula Belém Hey. 2024. 192 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2024. DOI <https://doi.org/10.11606/T.8.2024.tde-16012025-110542>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-16012025-110542/pt-br.php>. Acesso em: 18 fev. 2026.

APPLE, Michael W. **Educação Crítica: análise internacional**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 547 p. ISBN 978-85-363-2526-2

LYNCH, Kathleen *et al.* Igualdade e justiça social: a universidade como local de luta. *In*: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. (org.). **Sociologia da Educação: Análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 3, p. 234-333. ISBN 978-85-65848-32-9.

ARELARO, Lisete R.G. Prefácio. *In* PERONI, Vera M. V.. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo-RS. Editora Oikos, 2015. ISBN: 978-85-7843-539-4

AVILA, Astrid B.; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, Olinda *et al.*, (org.).

Desventuras dos Professores na Formação para o Capital. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. cap. I, p. 19-60. ISBN 978-85-75-91-549-3.

BARROSO, Luís Roberto. **A vida, o direito e algumas ideias para o Brasil.** 1. ed. Brasília: Editora Migalhas, 2016. 224 p. ISBN 978-85-61707-78-1.

BRASIL. **Lei nº 13460**, de 26 de junho de 2017. Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública, Brasília, DF: Presidência da República. DOU, ano 2017, v. 1, n. 121, p. 4-5, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13460.htm. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. DOU, Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 31 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11079**, de 31 de dezembro de 2004. Institui Normas Gerais Para Licitação E Contratação De Parceria Público-Privada No Âmbito Da Administração Pública. Diário Oficial da União, ano 2004, p. 6. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino.** Brasília: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo Histórico-dialético e a transformação da realidade. **ECCOS** : Revista Científica, São Paulo, n. 61, p. 1-20, abri., jun 2022. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.20986>. Acesso em: 24 jun. 2026.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília e São Paulo: Moderna, 2011. cap. II, p. 33-46. ISBN 978-85-16-07375-6. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

CHAUÍ Marilena. O retrato de uma catástrofe. Produção: Jornalistas livres. [Www.jornalistaslivres.org](http://www.jornalistaslivres.org): Jornalistas livres. Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UCyVT2HLQQI>. Acesso em: 28 jan. 2026.

CASTRO, C., PLÁCIDO, R. L., MEDEIROS, I. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado** v. 6, 2023, p.516-533. Disponível em: <https://191.52.0.34/index.php/metapre/article/view/3983>. Acesso em 30 de agosto de 2024.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. 331–355, 2020. DOI: 10.29148/labor.v1i24.44200. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em: 8 maio. 2025.

CATINI, C.; MELLO, G. M. C.; SHIROMA, E. O impacto social da Bolsa de Valores: educação gratuita, investimento privado e capital fictício. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 21, p. 1–21, 2026. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.21.25899.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/25899>. Acesso em: 19 abr. 2026.

CATINI, C. de R. A educação bancária, "com um Itaú de vantagens. **Germinal: marxismo e educação em debate: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 90–118, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43748. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CLAD (Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento). Uma nova gestão pública para a América Latina. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ano 50, n. 1, p. 121-144, jan./mar. 1998. Acesso em: 09 de abril de 2026.

CÓSSIO, Maria d. F. **A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores**. Educação, Porto Alegre, ano 2018, v. 41, ed. 1, p. 66-73, jan.-jun. 2018. DOI <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29528>. Acesso em: 15 abr. 2026.

COSTA, Marilda de O. **Relação Público Privada e o Financiamento do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) ao Sistema “S” entre 2011 e 2015.** *Educere et Educare*, [S. l.], v. 15, n. 37, 2021. DOI: 10.17648/educare.v15i37.24105. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24105>. Acesso em: 26 fev. 2025.

COSTA, M. O.; CAETANO, M. R.. **Um Novo Ethos Educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo.** *Rev. Exitus* [online]. 2021, vol.11, e020179. Epub 26-Mar-2022. ISSN 2237-9460. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100312&script=sci_abstract. Acesso em 27 de fevereiro de 2025

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo. **Disputando hegemonia no ensino superior e na universidade:** a atuação das think tanks liberais brasileiras na academia. Orientador: Milena Pavan Serafim. 2021. 398 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10963000. Acesso em: 10 fev. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 415 p. ISBN 978-85-7559-484-1.

DUARTE, N.; SAVIANI, D.. Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. 1. ed. Campinas -SP: Autores Associados, 2012. cap. 1, p. 13-35. ISBN 978-85-7496-287-0.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Professor(a): a profissão que pode mudar um país?.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 178–200, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642704. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FEGADOLLI, Priscila Cristina do Nascimento. **As ideias de inovações educacionais da Fundação Lemann:** cartel educacional e ação privatista (2011 – 2021). Orientador: Katya Mitsuko Zuquim Braghini. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao>

sao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14475297. Acesso em: 10 fev. 2026.

FERNANDES, Andrea da P.; NEVES, Bruno M.; SANTOS, Jordan R. dos. Ensino Médio, Educação Profissional Técnica e a Educação de Jovens e Adultos: trilhas no cenário brasileiro à luz da legislação educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil: a sua (im) possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. cap. VI, p. 252-292. ISBN 978-65-88286-19-7.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p. ISBN 978-85-65848-08-4.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. ISBN 978-85-7743-344-5.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: [10.36524/profept.v5i2.1229](https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1229). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O ensino médio no Brasil: e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro. UERJ.LPP: São Paulo editora Expressão Popular, 2023. 484 p. ISBN: 978-65-88286-19-7

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 304 p. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. I, cap. I, p. 21-37. ISBN 978-85-363-2200-1.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas**. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 11 abr. 2026. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzkz3y5kSfcxqdRZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da (Org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas,

v. 24, ed. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025

GALLI, Alberto Pahim *et al.* Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais: Políticas de Extensão para o Desenvolvimento Local e Regional. *In: EXTENSÃO Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013, 2013. cap. II, p. 12-21.

GOMES, L. C. G. **Escola de Aprendizes de Artífices de Campos**: história e imagens / Luiz Claudio Gonçalves Gomes. – Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.

GOMES, S. da R., & ESQUINSANI, R. . S. S. (2024). **As parcerias público-privadas no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT)**: intersecções do mundo do trabalho com as políticas neoliberais. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM, 8(17), 211–232. <https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i17.9068>

GRAMSCI, A. Escritos políticos, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Blumenau: IFC, 2023. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2025/01/IFC_PDI_2024-2028_23.01.2025.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento geral**. 2023 .Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Regulamentos/4Regulamento_Geral_ProfEPT_2023.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026**. Santa Maria: IFFar, [2019]. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026> Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028: o futuro do IFPR na sua voz!**. Curitiba: IFPR, 2023. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2024-2028/>. Acesso em: 10 jan.. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028**. Bento Gonçalves: IFRS, 2026. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1qSgiepQr9tiZhk2sY_wd7p-7A7-BeU86iDX4kRu1-Fs/edit?tab=t.0. Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025-2029**. Florianópolis: IFSC, 2025. 393 p. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/documentos-norteadores/pdi_2025-2029_v5. Acesso em: 10 jan. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025-2029**. Pelotas: IFSul, 2025. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2025-2029-ifsul>. Acesso em 10 jan 2026

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p. ISBN 978-85-7559-711-8.

LEANDRO, João A. P. **Pensamentos (neo)liberais sobre educação: uma análise da produção discursiva do Instituto de Estudos Empresariais (1994-2020)**. Orientador: Viviane Klaus. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado) - UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10654407. Acesso em: 10 fev. 2026.

LEITE, Priscila S. C. **Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino**. Campo Abierto, [s. l.], v. 38, ed. 2, p. 185-198, 2019. DOI 10.17398-0213-9529.38.2.185. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10066/1/0213-9529_38_2_185.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização (coletâneas em formação: saberes pedagógicos)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 405 p. v. 1. ISBN 978-85-249-2601-3.

LIBÂNEO, José C. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan k. **Formação de professores no Brasil: Leituras e contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 5-10. ISBN 078-85-8203-095-0.

LIMA FILHO, Domingos L. Luta de Classes, precarização da formação da juventude trabalhadora e acirramento da dualidade estrutural:: a contrarreforma do ensino médio e educação profissional. *In*: NOVAES, Henrique T.; LIMA FILHO, Domingos L.; SANTOS, José D. G. dos (org.). **Educação Profissional no Brasil do Século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 3, cap. 1, p. 23-32. ISBN 978-65-5954-522-3.

LOZADA, G.; NUNES, K. S.. **Metodologia científica**. 1. ed. Porto Alegre: Sagah, 2018. 238 p. ISBN 978-85-9502-957-6.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 116 p. v. I. ISBN 9788532632968.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, ed. 23, p. 1-14, 2023. DOI <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15167>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167/3708>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri -SP: Atlas, 2022. 361 p. ISBN 978-65-5977-065-6.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. 315 p. ISBN 978-85-97-02660-3.

MEDEIROS, S. da S., & RODRIGUES, M. M. (2014). **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil**. *Revista Educação Em Questão*, 48(34), 216–240. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5774>

MENDES, Valdelaine da R. **Os Think Tanks pro-mercado e a educação no Brasil**. *In*: PERONI, Vera M. V. *et al*, (org.). **Diálogos sobre a relação entre público e privado no Brasil e na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. cap. V, p. 89--106. ISBN 978-65-5563-120-3.

MEYER, Bernardo. **Parcerias público-privadas: uma estratégia governamental**. 1. ed. São Paulo: Actual, 2021. ISBN 978-65-87019-13-0.

MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 304 p. v. 1. ISBN 978-85-363-2200-1.

MORAES, Bruno Leandro Silvério. **As parcerias na educação mineira: um estudo sobre o Projeto Trilhas de Futuro**. Orientador: Vagno Emygdio Machado Dias. 2023. 422 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Poços de Caldas, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PleRbW_vL6IkFHhgVkkG_GNwdDoF3Vp/view. Acesso em: 14 jan. 2025.

MORDENTE, Giuliana V.; PORTUGAL, Francisco T. Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 67-88, setembro de 2025. DOI <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2025.92908>. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/92908/55785?fbclid=PARIRTSASeDSpleHRuA2FlbQlxMABzcnRjBmFwcF9pZA8xMjQwMjQ1NzQyODc0MTQAaa fEhrgvbToNs0JNYAfhljmblyY4Om6QKAek9OQFszvORaQWn6UCSOvMNFG Rag_a em_faNRmrEvyA4GVd94IAUWCw. Acesso em: 21 jun. 2026.

MOTA, Flavia Luenny da Silva. **As relações público-privadas no processo de implementação da política do novo ensino médio no Amazonas**. (Programa de Pós Graduação em Educação). Manaus, 2024. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10640/7/DISS_FlaviaMota_PPGE.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

NOVAES, Henrique T.; OKUMURA, Julio H. Contribuições para uma política educacional, científica e tecnológica radical para os Institutos Federais. *In*: NOVAES, Henrique T.; LIMA FILHO, Domingos L.; SANTOS, José D. G. dos (org.). **Educação profissional no Brasil do Século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 3, cap. 2, p. 33-69. ISBN 978-5954-522-3

OLIVEIRA, Tiago Fávero de; GAUDÊNCIO, Frigotto. As bases da Educação Profissional e Tecnológica em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Ensino Médio no Brasil e sua impossibilidade histórica**. 484. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 372-404. ISBN 978-65-88286-19-7.

PACHECO, E. (Org.) **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Editora Moderna,

2012. Disponível em:
<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília e São Paulo: Moderna, 2011. cap. I, p. 13-32. ISBN 978-85-16-07375-6. Disponível em:
https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 128 p. ISBN 978-85-249-2316-6.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. **A relação público-privado no contexto escolar do município do Rio de Janeiro**: um estudo sobre o prêmio ITAÚ-UNICEF. (Programa de Pós Graduação em Educação). UFRRJ, Nova Iguaçu-RJ, 2022. Disponível em:
<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13143>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PEREIRA, Mary José Almeida. **Formação continuada de professores no estado do Pará via relação público-privada**: uma análise do projeto trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará. (Programa de Pós Graduação em Educação). Belém, 2022. Disponível em:
https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12257948. Acesso em: 4 jan. 2025.

PEREIRA, Edirleine. dos; LÉLIS, Úrsula. A. de. **Parcerias público-privadas, ensino médio e ensino profissionalizante no Brasil: o caminho da privatização do currículo escolar**. Educação, Escola & Sociedade, Montes Claros, v. 15, n. 17, p. 1-27, 2022. DOI: 10.46551/ees.v15n17a02. Disponível em:
<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/5497>. Acesso em: 8 mar. 2025.

PERONI, V. M. V; ROSSI, A. J; LIMA, P. V. de (org.). **Diálogos sobre a relação entre público e o privado no Brasil e na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. 376 p. ISBN 978-65-5563-120-3.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor**: as novas relações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. Edu.Soc., Campinas, v. 30, ed. 108, p. 761-778, out 2009. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700007>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PERONI, Vera M. V. Relação Público-Privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. *In*: PERONI, Vera M. V. et al, (org.). **Diálogos sobre a relação entre público e privado no Brasil e na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. cap. I, p. 19-36. ISBN 978-65-5563-120-3.

PERONI, Vera M. Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera M. Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e o privado na educação**. São Leopoldo-RS: Eikos, 2015. cap. 1, p. 15-34. ISBN 978-85-7843-539-4.

PIOLLI, E.; SALA, M.. **A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 62, p. e23197, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n62.23197. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23197>. Acesso em: 8 maio. 2025.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, José F. Novo Neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo so século XXI. **REAd- Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, ed. 1, p. 35-65, Jan.-abr. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1413-2311.309.111147>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2026.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **STEM education no contexto das reformas educacionais**: os efeitos das políticas de educação globalizantes no currículo e na profissionalização docente. Orientador: Vinicius de Macedo Santos. 2021. 168 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. 304. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. v. I, cap. II, p. 38-53. ISBN 978-85-363-2200-1.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 122 p. ISBN 978-85-8299-031-5.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 11 de abril de 2026

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-125.

REZENDE, Lucas Felicetti. **O que se planta se colhe**: os entrelaces da Atlas Network com o movimento Escola sem Partido. Orientadora: Livia Maria Fraga Vieira. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11106264. Acesso em: 11 fev. 2026.

RIZZATTI, Ivanise M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais Os produtos educacionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5, ed. 2, p. 1-17, maio/ago 2020. DOI 10.3895/actio.v5n2.12657. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 8 maio 2025.

RÔÇAS, Giselle *et al.* Esquece tudo o que te disse: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, [s. l.], v. 8, ed. 1, p. 59-74, 2018. DOI 10.31515/2237-4450. Disponível em: <https://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624/1228>. Acesso em: 3 abr. 2025.

ROCHA, Camila. O papel dos Think Tanks pró-mercado na difusão do neoliberalismo no Brasil. **Millcayac**: Revista Digital de Ciências Sociais, Mendoza, v. IV, ed. 7, p. 95-120, 21 jun. 2026. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=eLqt3XkAAAAJ&citation_for_view=eLqt3XkAAAAJ:qjMakFHDy7sC. Acesso em: 21 jun. 2026.

ROCHA, Camila. Think tanks ultraliberais e a nova direita brasileira. **Le monde diplomatique Brasil**, [S. l.], n. 124, p. 1-8, 2 nov. 2017. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/think-tanks-ultraliberais-e-nova-direita-brasileira/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

RODRIGUES, Erica. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto Iungo. 2023. 213 p. Universidade

Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-Pr, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6915>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. cap. 7, p. 167-182. ISBN 978-85-7496-287-0.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas-SP: Autores associados, 2021. cap. 9, p. 199-238. ISBN 978-65-88717-23-3.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas-SP, v. 12, ed. 34, p. 154-165, jan/abr 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica, educação e lutas de classes: ensino público, Estado, partido e revolução. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. cap. 11, p. 239-267. ISBN 978-65-88717-23-3.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização importa por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debates**, Salvador. v.9, n. 3. p. 230-240, dez, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/ab3bb36a4935db5bb34b9ceb18a8e9bac9792558>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009. Acesso em: 09 de abril de 2026.

SECCHI, Leonardo; ITO, Leticia Elena. Think Tanks e Universidades no Brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública. **Planejamento e políticas públicas/IPEA**, [s. l.], ed. 46, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/554>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SECCO, Altamir João *et al.*. A Extensão e a Integração com o Mundo do Trabalho. *In: CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica et al.* Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, cap. III, p. 32-42. 2013

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017. ISBN 978-85-249-2520-7.

SILVA, Viviane Nascimento. **Neoliberalismo e Neodesenvolvimentismo na Educação Profissional Pública Federal no Brasil**. Orientador: Gilmar Ribeiro dos Santos. 2019. 227 f. Tese (Doutorado) - Unimontes, Montes Claros, 2019. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8545701. Acesso em: 12 fev. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto. Ressignificação do trabalho docente no projeto da Unesco para a educação 2050. **Cad. Cedes**: Dossiê Novas facetas da desconfiguração do trabalho docente, Campinas-SP, v. 45, p. 1-11, 11 abr. 2026. DOI <https://doi.org/10.1590/CC289610>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/HGrCMRNP69MwFWrBz3FN47j/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; SOUZA, Maria Celia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 126 p. ISBN 978-85-98271-44-6.

SHIROMA, Eneida O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K.* **Formação de professores no Brasil: Leituras e contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Martin, 2017. cap. 1, p. 17-58. ISBN 078-85-8203-095-0.

SOUZA, F. das C. Silva; SILVA, E. C. da. **Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)**. Revista Vértices, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 236–266, 2022. DOI: [10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266](https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266). Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16973..> Acesso em: 23 jan. 2025.

TRICHES, Jocemara. Formação Docente em cursos de Pedagogia: questão em torno da agenda do capital. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan K.* (org.). **Formação de professores no Brasil: Leituras e contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Martin, 2017. cap. 8, p. 233-274. ISBN 078-85-8203-095-0.

VASCONCELOS, F. C.; FRIGOTTO, G.. A legislação educacional: a materialidade da reiteração da modernização conservadora e do autoritarismo. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023. p. 124-167. ISBN 978-65-88286-19-7.

VENCO, Selma. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. p. 7-11. ISBN 978-85-7591-549-3.

VIDOR, Alexandre *et al.* Institutos federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008: Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília e São Paulo: Moderna, 2011. cap. III, p. 47-113. ISBN 978-85-16-07375-6. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

VIZZOTTO, Liane. **A relação público-privada na educação: um estudo da sua construção**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. 281 p. ISBN 978-65-250-0404-4.

XAVIER, Ana Cláudia Galvão *et al.* Concepções, Diretrizes e Indicadores da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. *In*: **EXTENSÃO Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, cap. I, p. 12-21. 2013.

ANEXOS

Anexo A - Produto Educacional

Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1191374>