

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

CLAUDENYCE DANTAS DE SOUZA

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

NATAL
2025

CLAUDENYCE DANTAS DE SOUZA

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Cunha
Terto

NATAL

2025

Souza, Claudenyce Dantas de.
S729a Avaliação processual da política dos institutos estaduais de educação profissional, tecnologia e inovação do Rio Grande do Norte / Claudenyce Dantas de Souza. – 2025.
134 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.
Orientador(a): Dra. Daniela Cunha Terto.

1. Educação profissional. 2. Institutos Estaduais do Rio Grande do Norte (IERN). 3. Interiorização da educação profissional. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Avaliação processual. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377(813.2)(043.3)

CLAUDENYCE DANTAS DE SOUZA

**AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RIO GRANDE DO
NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/02/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DANIELA CUNHA TERTO
Data: 22/05/2025 12:07:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Daniela Cunha Terto- Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO
Data: 23/05/2025 11:07:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 LENINA LOPES SOARES SILVA
Data: 22/05/2025 14:25:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Lenina Lopes Soares Silva – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA APARECIDA DE SOUZA
Data: 22/05/2025 12:21:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Adriana Aparecida de Souza – Suplente Externo
Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte
(SEEC)

Documento assinado digitalmente
 KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS
Data: 23/05/2025 09:08:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

AGRADECIMENTOS

Ser grato é reconhecer as coisas boas que existem na vida. Por isso, agradeço a Deus pela vida e por toda a força e coragem que me concedeu para enfrentar as intempéries durante esses dois anos de formação, que exigiram de mim mais disciplina, discernimento e fé.

Agradeço aos meus pais pelos valores e ensinamentos com os quais me educaram, e a toda a minha família, a quem não menciono individualmente, pois cada um teve sua importância nesse processo, oferecendo-me amor incondicional em todos os momentos.

Ao meu companheiro, Robson, agradeço pelo apoio, pela compreensão e pelo cuidado com nossa amada filha. À minha filha, Lívia Helena: tudo isso é pensado em você e por você!

Aos professores do PPGEF, por compartilharem conosco seus conhecimentos e nos guiarem pelo melhor caminho. Em especial, à minha orientadora, professora Daniela, por ser exemplo de resistência: mãe, dona de casa, professora e orientadora na linha de políticas públicas. Que sua força continue sendo um ato político, ocupando e transformando espaços com suas contribuições, postura e sabedoria. Agradeço especialmente por sua sensibilidade e acolhimento nos momentos em que mais precisei, durante este árduo processo de escrita. Afinal, além de pesquisadores, somos humanos e enfrentamos desafios ao longo desse percurso.

Aos amigos, especialmente ao grupo acadêmico que carinhosamente chamamos de “Arcabouço”: à Emanuele, minha dupla nos trabalhos e na orientação, a quem chamo carinhosamente de Manu, e agradeço pela companhia e parceria; a Taluan, Eduardo, Larissa, Renata, Fabiana, Leandro, Adelmo e Ramon — que integram esse grupo que construímos não apenas para a partilha acadêmica, mas também para compartilhar o café quentinho, as fotos iluminadas e o apoio psicológico necessário para enfrentarmos, com sanidade mental, os desafios da vida acadêmica. Sou grata a vocês pelo apoio, pela palavra amiga, pelo incentivo e, principalmente, por acreditarmos juntos que conseguiríamos!

Por fim, agradeço também à Magnólia Morais, coordenadora da CORE/SEEC, que sempre acreditou em mim e me incentivou; e à equipe de trabalho: à Larissa, pelo apoio; à Tanilda, pela torcida e pelas palavras amigas; e à Emília, Márcia, Janaína, Dilene e Adriana.

Reconheço que a formação é fruto de muito esforço individual, mas a presença de pessoas especiais torna a caminhada mais leve. Obrigada a todos e todas!

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a implementação da política dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERN), no contexto da interiorização da educação profissional no estado. Parte-se da compreensão de que a expansão e interiorização dessa modalidade educacional são atravessadas pela correlação de forças entre Estado, capital e trabalho, sendo o modelo de gestão adotado pelo Estado influenciado pelas exigências do mercado e refletido na concepção e formulação das políticas públicas educacionais. O objetivo do trabalho é analisar, a partir do referencial da avaliação processual, os princípios de gestão que orientaram o processo de implementação da política dos IERN. A avaliação processual mostra-se pertinente por possibilitar o exame dos fatores estruturantes da política e dos fundamentos que a orientam, considerando não apenas os aspectos explicitamente formulados, mas também os elementos implícitos que atravessam sua execução (Figueiredo e Figueiredo, 1986; Costa e Castanhar, 2020). Do ponto de vista metodológico, buscou-se articular a avaliação processual ao método dialético. Como procedimentos de pesquisa, foram adotadas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. As principais fontes de dados foram os três *Cadernos de Implementação dos IERN* (Rio Grande do Norte, 2022; 2023), a Portaria SEI nº 718/2022 (Rio Grande do Norte, 2022b), o Decreto Estadual nº 32.286/2022 (Rio Grande do Norte, 2022c), entre outros documentos oficiais. Os resultados apontam que o contexto político e econômico condiciona o tipo de educação profissional implementada, marcada por avanços e recuos em um campo de constantes disputas. Os IERN representam uma iniciativa relevante na tentativa de ampliar o alcance territorial da educação profissional no estado. Ainda que o processo de construção da política tenha buscado incorporar mecanismos democráticos, com a participação de instituições socialmente referenciadas, foram duas instituições privadas que acompanharam toda a sua implementação — o que revela a influência do setor privado e da Nova Gestão Pública (NGP) na condução dessa política. Verificou-se que a interiorização da educação profissional proposta com a criação dos IERN reflete uma estratégia estatal de ampliação do acesso à formação técnica de nível médio. No entanto, essa iniciativa enfrenta desafios quanto à sua efetiva democratização, tanto no plano técnico-operacional — como o atraso na entrega das obras e a transferência de três unidades para o Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Rio Grande do Norte — quanto no plano político, a exemplo da descontinuidade da participação de instituições socialmente referenciadas no acompanhamento da política e da fragilidade na garantia de uma gestão participativa. A pesquisa conclui que os princípios de gestão que orientaram a implementação dos IERN se alinham majoritariamente à lógica da Nova Gestão Pública, com ênfase em avaliação, transparência e accountability, em detrimento de uma perspectiva de gestão democrática.

Palavras-chave: educação profissional; avaliação processual; institutos estaduais de educação profissional, tecnologia e inovação do Rio Grande do Norte (IERN); interiorização.

ABSTRACT

This dissertation investigates the implementation of the policy of the State Institutes of Professional Education, Technology and Innovation of Rio Grande do Norte (IERN), within the context of the territorial expansion of vocational education in the state. It is based on the understanding that the expansion and interiorization of this educational modality are shaped by the correlation of forces between the State, capital, and labor. The management model adopted by the State, influenced by market demands, underpins the conception and formulation of public education policies. The objective of this study is to analyze, through the lens of process evaluation, the management principles that guided the implementation of the IERN policy. Process evaluation proves to be pertinent as it enables the examination of both the structural factors of the policy and its underlying foundations, considering not only explicitly stated aspects but also the implicit elements that permeate its execution (Figueiredo & Figueiredo, 1986; Costa & Castanhar, 2020). From a methodological standpoint, the study articulates process evaluation with the dialectical method. The research procedures involved a bibliographic review and documentary research. The main data sources were the three IERN Implementation Booklets (Rio Grande do Norte, 2022; 2023), SEI Ordinance No. 718/2022 (Rio Grande do Norte, 2022b), State Decree No. 32.286/2022 (Rio Grande do Norte, 2022c), among other official documents. The findings indicate that the political and economic context shapes the type of vocational education implemented, characterized by advances and setbacks in a field of constant dispute. The IERN represent a significant initiative aimed at expanding the territorial reach of vocational education in the state. Although the policy's construction process sought to incorporate democratic mechanisms, with the participation of socially grounded institutions, it was two private institutions that oversaw its entire implementation — revealing the influence of the private sector and New Public Management (NPM) in the policy's execution. It was observed that the interiorization of vocational education proposed through the creation of the IERN reflects a state strategy to broaden access to secondary-level technical training. However, this initiative faces challenges to its effective democratization, both technical-operational — such as delays in construction and the transfer of three units to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte — and political, such as the discontinuation of monitoring by socially grounded institutions and the weakening of participatory governance. The

research concludes that the management principles guiding the implementation of the IERN are primarily aligned with the logic of New Public Management, with an emphasis on evaluation, transparency, and accountability, rather than on a democratic management perspective.

Keywords: vocational education; process evaluation; state institutes of professional education, technology and innovation of Rio Grande do Norte (IERN); territorial expansion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Dissertações defendidas no PPGEPI/IFRN sobre a EPTNM no RN (2019 a 2024)	18
Quadro 2 - Cadernos de implementação dos IERN	20
Quadro 3 - Evolução das Matrículas na EPTNM em Relação à População Jovem (15 a 19 anos) – Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte	89
Gráfico 1 - Distribuição das escolas de Ensino de 2º grau da rede estadual do RN (1971-1996)	73
Gráfico 2 - Evolução de matrículas em EPTNM na rede estadual do RN 2007-2017	78
Gráfico 3 - Distribuição das matrículas na EPTNM por modalidade na rede estadual do RN (2022)	81
Gráfico 4 - Série histórica das matrículas em EPTNM na rede Estadual do RN	83
Gráfico 5- Matrículas em EPTNM por dependência administrativa no RN	85
Gráfico 6 - Evolução do IDEB no Estado do RN (2007-2021)	87
Gráfico 7 - Matrículas na EPTNM nos estados do Nordeste (2013 e 2021)	88
Figura 1 - O Ciclo de Política Pública	48
Figura 2 - Divisão dos 10 territórios de cidadania do estado do RN	80
Figura 3 - Oferta de EPTNM no RN	84
Figura 4 - Mapa do RN com a distribuição dos 12 IERN	92
Figura 5 - Card de divulgação do IERN	93
Figura 6 - Processo de construção da institucionalização dos IERN	99
Figura 7- Distribuição Geográfica dos IERN e escolas de EPTNM no RN	102
Figura 8 - Projeção de investimentos de infraestrutura nas 23 unidades dos IERN	104
Figura 9 - Projeção da necessidade de recursos por unidade do IERN	106
Figura 10 - Modelo de governança estratégica apresentada pela SEEC, IET e FGV	110
Figura 11 - Planilha de acompanhamento dos IERN	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centros Estaduais de Educação Profissionalizante
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cenep	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
Codese	Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
DCNs	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
Direc	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERN	Institutos Estaduais de Educação Profissional e Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte
IET	Itaú Educação e Trabalho
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
Panflor	Plano Nacional de Formação de Mão de Obra
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEP	Programa Nova Escola Potiguar
PPA	Plano Plurianual
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEC	Secretaria de Estado da Educação do Esporte e Lazer
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUEP	Subcoordenadoria de Educação Profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEBATE	23
2.1 MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	24
2.2 GESTÃO ADMINISTRATIVA E O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	42
3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE	57
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI.....	57
3.2 TRAJETÓRIA DE EPTNM NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	70
3.3 CONTEXTO DO RN PARA CRIAÇÃO DOS IERN	79
4 A IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE – IERN	87
4.1 A AGENDA DOS IERN E A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	87
4.2 PRINCÍPIOS DE GESTÃO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DOS IERN	103
4.3 AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA POLÍTICA DOS IERN.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXO A – INSTALAÇÃO DA COMISSÃO DE TRABALHO DOS IERN	133
ANEXO B – 7ª REUNIÃO DA COMISSÃO DE TRABALHO	133

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional, por muitos anos, foi concebida sob uma perspectiva assistencialista, evidenciando uma visão fragmentada de sua função social. Historicamente, busca-se superar a dualidade que direciona a educação técnica aos filhos da classe trabalhadora, enquanto a educação propedêutica é reservada à continuidade dos estudos das elites brasileiras (Moura, 2007), perpetuando desigualdades estruturais.

Essa dualidade é uma característica inerente ao modelo de produção capitalista e, nesse contexto de disputas econômicas e sociais, ressalta-se o papel da educação no desenvolvimento econômico (Ramos, 2004). Ao longo da história, essa marca se mantém, manifestando-se com maior ou menor intensidade em diferentes períodos, conforme as correlações de forças na sociedade.

Segundo Santos, Alves e Azevedo (2021), a educação profissional ganha centralidade à medida que o capital necessita formar trabalhadores capazes de gerar mais sobretrabalho, a fim de aumentar a produtividade e gerar mais valor em menos tempo. Esse movimento intensifica a exploração, a competição por empregos e a naturalização dessa exploração, em consonância com as características predominantes do padrão de produção e regulação neoliberal.

Nesse cenário, estudiosos e pesquisadores têm desempenhado um papel importante no fomento ao debate sobre a transformação da oferta educacional, visando à articulação entre a formação propedêutica e a formação profissional em uma perspectiva integrada.

Ciavatta (2005) enfatiza que a formação integrada busca compreender as partes em relação ao todo, considerando a educação como uma totalidade social, construída por meio de múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Entretanto, o caráter atribuído à educação profissional reflete as divisões de classe que caracterizam a sociedade capitalista, influenciando diretamente tanto sua concepção quanto a implementação das políticas públicas voltadas a essa área.

A educação profissional na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (RN) não difere de outros contextos, sendo inicialmente marcada por um viés assistencialista e pela descontinuidade nas ações. O estado enfrentou diversos obstáculos e instabilidades para atender às demandas e cumprir as exigências legais nacionais. Em 2007, havia pouco mais de 500 alunos matriculados na educação

profissional técnica de nível médio, evidenciando as limitações dessa oferta em comparação com o ensino médio regular, que naquele ano registrou mais de 131.600 matrículas (Censo, 2007).

Com a adesão ao Programa Brasil Profissionalizado (PBP) em 2008, o RN implementou os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs) e reformou algumas escolas da rede estadual, o que resultou em um crescimento significativo nas matrículas, que chegaram a 3.116 em 2017 — o maior número já registrado na história da EPTNM no estado até então. Contudo, segundo Nascimento (2022), os CEEP's foram inaugurados sem laboratórios equipados e em funcionamento, com escassez de materiais para aulas práticas e, sobretudo, sem professores com formação adequada para ministrar as disciplinas técnicas dos cursos oferecidos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, em 2019, 71,6% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estavam frequentando a escola. Em 2023, esse índice aumentou para 75%. Apesar desse avanço, o analfabetismo ainda é um problema grave nessa faixa etária: 9,3 milhões de pessoas permanecem analfabetas, sendo 54,7% delas residentes na região Nordeste. O trabalho continua sendo apontado como o principal motivo para o abandono escolar entre os jovens, o que ressalta a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir o acesso e a permanência escolar. Esses dados reforçam a urgência na construção de um modelo de EPTNM que atenda às necessidades da juventude, preparando-a tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

Diante desses desafios, em 2021, o estado apresentou uma nova política para a expansão e interiorização da EPTNM, por meio dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação (IERN), sinalizando uma tentativa de consolidar essa modalidade no RN de forma mais ampla e estruturada.

Nesse contexto, enquanto técnica da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC), fui designada para acompanhar o desenvolvimento dessa nova política para a educação profissional no estado, o que despertou meu interesse em aprofundar os estudos sobre a temática. O objetivo é contribuir de forma significativa para a consolidação e materialização da proposta, aproximando-me mais do fenômeno mencionado também na condição de pesquisadora.

No campo acadêmico, a contribuição da pesquisa está em abordar a política de implementação dos IERN em sua fase inicial, o que pode ampliar o conhecimento

sobre essa política e, eventualmente, subsidiar sua reformulação. Além disso, buscase evidenciar dados e informações que auxiliem na historicização da EPTNM no RN e ofereçam subsídios para futuras pesquisas que discutam o contínuo aprimoramento dessa política, servindo como fonte de consulta para avaliações futuras.

No campo de estudo, situamos os IERN no âmbito das políticas públicas, com ênfase na EPTNM como eixo central. A importância de pesquisas que avaliem políticas de educação profissional, especialmente na fase de implementação, reside no fato de que essa etapa é decisiva para analisar as ideias e diretrizes contidas nos documentos normativos. É nesse momento que se pode identificar falhas e propor melhorias que contribuam para a efetividade da execução e o alcance dos pressupostos estabelecidos.

De acordo com Arretche (2001), para realizar avaliações de políticas públicas de modo crítico, é necessário considerar os diversos sujeitos e agentes envolvidos em cada fase da política, suas concepções ideológicas, os compromissos assumidos e suas habilidades técnicas. Se, na fase de formulação, há uma centralização da autoridade, é na implementação que as políticas são efetivamente realizadas, sendo também o momento em que se estabelece o contato direto com o público-alvo.

Apesar da recente institucionalização dos IERN e do curto prazo para a realização desta pesquisa — limitada a vinte e quatro meses, conforme a duração da pós-graduação *stricto sensu* —, optou-se por realizar uma avaliação processual da política. Tal abordagem busca favorecer reflexões e ajustes que contribuam para o aperfeiçoamento das ações e orientem investigações futuras mais aprofundadas.

Dessa forma, torna-se necessário produzir conhecimentos que contribuam para a consolidação de uma política pública fundamentada em princípios de gestão democrática ao longo de todo o seu ciclo, com a construção de um modelo de educação profissional estadual que integre a formação geral básica à EPTNM, no estado do Rio Grande do Norte, com compromisso com a classe trabalhadora e fundamentado nos princípios de uma formação humana integral. Essa perspectiva dialoga com Ciavatta (2008), que destaca a importância de uma formação ampla, capaz de preparar o indivíduo para interpretar o mundo e atuar como cidadão pleno em sua sociedade, integrando as dimensões humanas, físicas, intelectuais, culturais, artísticas e laborais.

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa "Políticas e práxis em Educação Profissional", do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP),

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual já foram desenvolvidos diversos estudos sobre a educação profissional no estado, destacando-se:

Quadro 1 - Dissertações defendidas no PPGE/IFRN sobre a EPTNM no RN (2019 a 2024)

Título	Referência	Ano
Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidades	NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do. Os centros estaduais de educação profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidades. 2019, f. 129 Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGE, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.	2019
O financiamento do programa Brasil profissionalizado na rede estadual de educação do RN.	MENDONÇA, Paulo Henrique. O financiamento do programa Brasil profissionalizado na rede estadual de educação do RN. 2020, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020	2020
Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019)	BENACHIO, Elizeu Costacurta. Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei N° 13.415/2017): ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016-2019). 2020, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional –PPGE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.	2020
Ensino Médio Integrado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Lourdinha Guerra: concepções e condições de funcionamento.	SILVA, Max Alexandre da. Ensino Médio Integrado no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professora Lourdinha Guerra: concepções e condições de funcionamento. 2021, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.	2021
A reforma do ensino médio lei 13.415/2017 e a relação público-privado na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional	SILVA, Juvania dos Santos Borges da. A reforma do ensino médio lei 13.415/2017 e a relação público-privado na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional. 2023, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.	2023

Fonte: Elaboração da autora, com base em Cadernos de resumos de dissertações e Teses do IFRN, realizada em 2024.

Porém, nenhuma dessas dissertações responde ao questionamento formulado para esta pesquisa, qual seja: Quais princípios de gestão orientaram o processo de implementação dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte?

Para tal, objetiva analisar sob o arcabouço da avaliação processual, os princípios de gestão que orientaram o processo de implementação da política dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte.

Na perspectiva de alcançar esse objetivo geral, instituímos três objetivos específicos:

1. Identificar e discutir as diferentes concepções de políticas públicas para a EPTNM, com ênfase nos objetivos e princípios que fundamentaram a implementação dos IERN;
2. Discutir os aspectos ideológicos da política educacional do Brasil para a EPTNM, e sua influência no modelo de implementação dos IERN;
3. Avaliar os pressupostos da política dos IERN para a sua implementação no conjunto da política estadual para EPTNM no RN.

Para o alcance destes objetivos e o desenvolvimento da pesquisa, adotamos como perspectiva metodológica o materialismo histórico-dialético como base para a análise crítica das contradições e dinâmicas sociais em sua totalidade, visto que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada. Como destaca Frigotto (2016, p. 77), "o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto", o que reforça a necessidade de compreender os processos em sua complexidade e inter-relações.

A pesquisa está ancorada em dois procedimentos metodológicos: o primeiro é a revisão bibliográfica, que se justifica pelo estudo de produções que discutem a temática das políticas públicas e da EPTNM, como livros, dissertações, teses e artigos científicos. Conforme Severino (2016, p.131), o ato de pesquisar a produção já existente "trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos" o que contribuiu para compreender as *nuances* envolvidas no processo de criação e implementação dos IERN na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, situando essa política em um projeto mais amplo de sociedade.

Nesse sentido, realizamos uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de averiguar, registrar e refletir sobre a produção científica brasileira disponível, que aborda as concepções de políticas públicas educacionais e suas intencionalidades no contexto social, a qual contribuiu para a elaboração da primeira seção.

Em um segundo momento realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre os IERN, mas sem resultados. Posteriormente, realizamos uma

revisão bibliográfica em autores sobre avaliação de políticas públicas, como Saravia (2008), Secchi (2012), Januzzi (2022), Azevedo (2004), Azevedo, M. (2010), Arretche (2001), Souza (2006), Figueiredo e Figueiredo (1986) entre outros.

Para subsidiar o referencial analítico de políticas educacionais, pelo ciclo de políticas públicas de Saravia (2006). A escolha por essa perspectiva fundamenta-se no fato de que ela possibilita uma análise crítica e abrangente da trajetória da política, e contempla todas as fases do ciclo de forma dinâmica e flexível, sem necessariamente seguir uma ordem rígida, até a verificação de seus efeitos na prática.

O segundo procedimento é a pesquisa documental, que se fundamenta na análise dos documentos oficiais relacionados à criação da política dos IERN. Entre os documentos analisados, destacam-se os cadernos com a proposta de implementação dos IERN.

Quadro 2 - Cadernos de implementação dos IERN

Caderno	Objetivo	Referência	Ano
Caderno 1- documento base com a conceituação dos IERN	Apresentar os fundamentos legais, normativos e conceituais que sustentam a identidade dessas instituições. Estruturado em seis tópicos, o caderno busca oferecer subsídios para a implementação e a institucionalização das unidades.	RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Documento-base - Conceituação do IERN. Caderno 1. Natal, RN, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1RJb-XiexapEa8dW3DJpaB2UXc7EgTavE/view?usp=sharing . Acesso em: 05 abr. 2025.	2022
Caderno 2- orçamento, Plano de implementação e Plano de Acompanhamento	Apresenta orientações relativas ao orçamento, ao plano de implementação e ao plano de acompanhamento do IERN	RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Orçamento, Plano de Implementação e Plano de Acompanhamento. Caderno 2. Natal, RN, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TB16nUQPKrTFFQbhpWyyynfklDSYIIA . Acesso em: 05 abr. 2025.	2023
Caderno 3 - diretrizes operacionais dos IERN	Apresenta a operacionalização dos processos de gestão escolar, e sugestões para a implementação dos processos educacionais nas unidades do IERN	RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Diretrizes Operacionais do IERN. Caderno 3. Natal, RN, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1TB16nUQPKrTFFQbhpWyyynfklDSYIIA . Acesso em: 05 abr. 2025.	2023

Fonte: Elaboração da autora em 2025.

Também foram analisadas a Portaria SEI nº 718/2022 (Rio Grande do Norte, 2022b), e o Decreto Estadual nº 32.286/2022 (Rio Grande do Norte, 2022c). Segundo Severino (2016), os conteúdos de documentos oficiais, por não terem passado por um tratamento analítico prévio, constituem matéria-prima essencial, a partir da qual o investigador desenvolve sua análise e investigação. Ainda para Lüdke; André (1986, p. 34), os documentos

[...] Constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Esses procedimentos garantem uma base sólida para a compreensão e análise do processo da política de educação profissional no RN, pois proporcionam um embasamento teórico e documental essencial para a pesquisa. Ao considerar o estágio atual da política em análise, recorreremos à fundamentação teórica sobre a avaliação processual em políticas públicas, para contribuir na compreensão do processo de construção desta política, os atores envolvidos, os desafios e os avanços na sua implementação. A avaliação processual permite aos implementadores analisar periodicamente se os objetivos estão sendo alcançados, Figueiredo e Figueiredo (1986, p.11) ressaltam que a importância desta avaliação está no fato de que:

[...] é impossível antever todos os tipos de entravas, problemas e conflitos possíveis durante a realização de um programa. Embora a análise de experiências passadas sirva para aumentar o estoque de conhecimento, ela jamais será suficiente para prescindir-se da avaliação processual concomitante à implementação de qualquer programa.

Figueiredo e Figueiredo (1986) reforçam que mesmo diante de experiências passadas é imprescindível a avaliação processual, visto que os contextos sociopolíticos, econômicos e institucionais são dinâmicos, e apresentam novos obstáculos para sua concretização. O monitoramento contínuo permite ajustes e correções tornando a política mais efetiva, esse processo está diretamente alinhado à proposta do ciclo de políticas públicas de Saravia (2006), que a implementação, não é apenas, a execução de um plano pré-estabelecido, mas, um processo sujeito a modificações.

Esta dissertação está organizada em três seções, além da Introdução, na qual apresentamos os elementos que fundamentam esta investigação, e das Considerações Finais, nas quais retomamos a questão de pesquisa e, ao respondê-la, destacamos os aspectos relevantes do processo investigativo, os desafios e as possibilidades frente aos IERN na Rede Estadual de Educação do RN.

A primeira seção introduz o tema central, ao situar o debate sobre as políticas públicas educacionais, com foco nas políticas voltadas para a educação profissional, em um contexto de constantes mudanças sociais, econômicas e políticas. Aprofunda-se a discussão ao refletir como se desenvolveu a gestão administrativa no país, explorando o ciclo das políticas públicas e a importância da avaliação das políticas compreendendo que cada estágio do processo político envolve diferentes atores, forças sociais e interesses em jogo, conforme uma visão dialética e histórica. Esta análise teórica é fundamental para entender os objetivos e princípios que fundamentam a implementação dos IERN.

Na segunda seção discutimos os aspectos ideológicos da política educacional no Brasil para a EPTNM e sua influência no modelo de implementação dos IERN. O estudo apresenta como as demandas por formação profissional, impulsionadas pela lógica do mercado de trabalho, moldaram as ações do governo nas primeiras décadas do século XXI no Brasil e no estado do RN e contextualiza a realidade local, que permite uma análise mais específica, e revela as tensões e desafios de sua implementação no cenário potiguar.

A terceira seção, por sua vez, concentra-se em analisar os documentos da política dos IERN para sua implementação no conjunto da política estadual de EPTNM no RN, e contextualiza o cenário político, econômico e social que possibilitou a criação desses institutos e explora as etapas de estabelecimento da agenda política voltada para a educação profissional. A avaliação processual da implementação dos IERN é essencial para compreender os avanços e as limitações dessa iniciativa, à luz dos princípios e metas das políticas educacionais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DEBATE

Na presente seção busca-se identificar e discutir as diferentes concepções de políticas públicas, com ênfase nas políticas públicas educacionais, posto que no contexto social a educação se não é o mais importante, está entre os mais importantes pilares de uma sociedade, no âmbito político e econômico que preze pelo desenvolvimento cultural, histórico e social de um país. Também discutiremos o conceito de Políticas Públicas e sua relação com o Estado e a sociedade e, para isso, dialogamos com autores como Saravia (2006), Secchi (2012) e Jannuzzi (2022).

As políticas públicas são vistas como empreendimentos governamentais para atendimento de demandas societárias normativamente reconhecidas – como o atendimento à saúde, serviços educacionais, e solução ou mitigação de uma problemática reconhecida como indesejável (Jannuzzi, 2022). Estas se apresentam como soluções do Estado para atender a população nas mais diversas áreas: educação, segurança, saúde, gestão pública, emprego, saneamento básico, esporte, ciência, entre outras.

Para compreendermos a importância das políticas públicas educacionais é fundamental conceituar o significado das políticas públicas, e descortinar acontecimentos marcantes no contexto histórico. Saravia (2006) as definem como um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Enquanto para Secchi (2012) é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.

Na área da educação, Saviani (2008, p. 7) define a política educacional como “as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Enquanto Azevedo (2004) define como *policy* - programa de ação- um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics*, política no sentido de dominação e, portanto, no contexto das relações sociais.

Assim, durante o estudo das políticas públicas, em especial as de educação, é observado a relação entre Estado, educação e desenvolvimento social que sempre estiveram imbricadas, o que nos leva a considerar as forças ideológicas hegemônicas no desenvolvimento das políticas educacionais frente à organização do modo de produção capitalista e das mudanças em padrão de acumulação ao longo do século XX, na passagem da predominância do modelo taylorista-fordista ao modelo de

acumulação flexível. Visto que, o processo de acumulação do capital influencia as atividades do Estado e as concepções de políticas públicas educacionais.

Estas fazem parte do conjunto de políticas desenvolvidas para atuar na área da educação a fim de possibilitar soluções para problemas sociais. Muitas foram as discussões que resultaram em reformas educacionais ao longo dos anos, alguns autores defendiam a implantação de políticas educacionais que superasse a dualidade histórica no tipo de educação, na qualidade e a quem deveria atender.

Dessa forma, apresentamos a seguinte estrutura para esta seção: concepções acerca de políticas públicas educacionais, abordando as definições de políticas públicas educacionais e a correlação de forças presentes na trajetória da educação profissional brasileira; a organização da gestão administrativa no Brasil e o Ciclo de Políticas Públicas em que analisamos como, quando e porque são desenvolvidas as políticas públicas.

2.1 MOVIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil está ligada à forma como o Estado e a sociedade brasileira se organizaram ao longo do tempo. Segundo Andery *et al.* (1996) é a base econômica que determina as formas políticas, jurídicas e o conjunto das ideias que existem em cada sociedade, e a transformação dessa base econômica, a partir das contradições que ela mesma engendra leva a transformação da própria sociedade que implica uma nova organização política e social. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico colonial, com mão-de-obra escrava, a educação enquanto direito social veio aparecer tardiamente.

Essas considerações se tornam relevantes diante dos novos processos sociais, decorrentes da reorganização do capitalismo em escala global, que constitui novas demandas para as ciências sociais e humanas no sentido de compreender e buscar alternativas para superar os desafios, especialmente na educação.

De acordo com Saviani (2012) pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “regimentos” de dom João III, editados em dezembro de 1549. Neste mesmo ano os Jesuítas recém-chegados começam o processo de ordem educativa centrada na catequese que atendia uma

pequena parcela da sociedade, toda organização física, pedagógica e disciplinar era de competência dos jesuítas, portanto considerada de domínio privado.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, inicia-se os primeiros ensaios de uma educação pública estatal com as “aulas régias” a serem mantidas pela coroa, com más condições na oferta de educação e destinada a um público restrito. As aulas régias vigoraram durante todo o segundo império e primeira república, o desenvolvimento econômico era baseado na exploração de matéria-prima, uma atividade que não exigia qualificação profissional. Assim, não houve preocupação com a formação da classe trabalhadora. A educação profissional começou a ser registrada de forma predominante no século XIX, com as escolas de fábrica, cujo objetivo era “ensinar ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (Manfredi, 2002, p. 76), o que evidencia o caráter assistencialista que marcava a educação profissional.

Mas no início do século XX, o incipiente processo de industrialização trouxe a preocupação com a formação de mão de obra qualificada para atender a economia. Conforme Moura (2007), em 1906, o ensino profissional passa a ser de responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para preparar profissionais para esses três setores. Em 1909, Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas ao ensino industrial e destinadas as camadas mais pobres da população. Nesse mesmo ano, é organizado o ensino agrícola, financiado pelo Estado Brasileiro e destinado às classes dominantes.

Em 1929, vivia-se um período de profundos problemas políticos, econômicos e sociais, pois o mundo avançava na era industrial, o Brasil ainda estava em processo de desenvolvimento, marcado pela depressão econômica americana e, apesar das incertezas econômicas, o Brasil começava a reconhecer a educação como um importante fator de mudanças para promover o progresso do país.

Nesse mesmo período, diversos atores começaram a lutar por uma política educacional nacional, vozes que se uniam, tais como a Associação Brasileira de Educação na década de 1930 e resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação, com lançamento em 1932, o Manifesto foi, sobretudo, um documento de política educativa no qual, para além da defesa da Escola Nova, apresentava a luta maior da/pela escola pública laica e de responsabilidade do Estado (Santos, 2014).

De acordo com Saviani (2008) muitos debates suscitaram após esse período com a decorrência de vários decretos em favor da educação e sua seguridade, ora

centralizando as diretrizes educacionais pelo Ministério de Educação e Saúde Pública (oficialização) que assumia um papel mais direto na criação de políticas e regras educacionais, para formalizar e oficializar o controle sobre o sistema educacional.

Ainda segundo o autor a educação passa sempre por um movimento de descentralização (desoficialização) para decisão dos Estados que passaram a ter mais autonomia para tomar decisões sobre a educação, porém marcados pela descontinuidade, essa falta de consistência reflete uma característica estrutural das políticas públicas educacionais brasileiras que mudam de direção ou perdem a força dependendo do contexto político ou administrativo desde o período republicano.

Segundo Saviani (2008), o processo de industrialização e urbanização exigia uma nova configuração de ensino, que oferecesse educação profissionalizante para as classes menos favorecidas, oficializando o espírito da Constituição de 1937 com o dualismo educacional, ou seja, um ensino secundário público destinado às elites e um ensino profissionalizante para as classes populares.

Também foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em 1946, esses serviços foram instituídos com o objetivo de oferecer educação e treinamento voltados para as demandas do setor industrial e comercial, respectivamente, com cursos pontuais, o que reforçava a dualidade educacional, especificamente na EPTNM.

Nesse panorama, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, simbolizou um confronto de classes (Moura, 2007). Enquanto alguns defendiam a criação de políticas públicas voltadas para a educação, outros buscavam o fortalecimento das iniciativas privadas na oferta educacional. Essa disputa entre os proponentes de um sistema educacional público e aqueles que favoreciam a privatização da educação se estendeu por treze anos entre a Câmara dos Deputados e o Senado.

Neste sentido, Moura (2007) explica, que com a Lei nº 4.024/1961 tanto os estudantes do ensino colegial quanto os do ensino profissional passaram a ter a possibilidade de continuar seus estudos no nível superior. Embora isso tenha sinalizado, formalmente, o fim da dualidade no sistema educacional, é crucial ressaltar que, na prática, essa divisão foi mantida nos currículos.

Nos anos subsequentes, durante o regime civil-militar (1964-1985), a educação passou a ser considerada uma prioridade (Moura, 2007), com a ampliação da obrigatoriedade escolar, que passou de quatro para oito anos, e a criação dos

programas de pós-graduação. Houve também um aumento expressivo nas matrículas no ensino superior com o incentivo do Ministério da Educação a instituições privadas. Esses avanços estavam intimamente ligados à formação ideológica e à necessidade de promover o desenvolvimento econômico do país, com a educação sendo vista como um meio de fortalecer a mão de obra e legitimar o regime.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a educação no país fica organizada da seguinte forma: i) ensino de 1.º grau, aglutinando o ensino primário e o ginásial, com oito anos de duração e obrigatório, dos 7 aos 14 anos; e ii) o ensino de 2.º grau, profissionalizante, constituído pelos cursos colegiais (secundário, técnico e normal), com três ou quatro anos de duração (Brasil, 1971). Esta Lei introduz a educação profissional compulsoriamente no 2º grau sob a responsabilidade dos Estados, na próxima seção trataremos de como o RN se organizou para atender esta demanda.

Após a década de 1970, o regime de acumulação taylorista/fordista enfrentou uma série de crises e transformações estruturais, em que os trabalhadores eram moldados para desempenhar funções específicas de maneira altamente repetitiva e padronizada, em um ambiente de trabalho estruturado para maximizar a eficiência com produção em massa, que levaram à transição para um novo modelo de organização econômica e produtiva, conhecido como pós-fordismo ou acumulação flexível. De acordo com Harvey (1995) essa transição foi motivada por fatores econômicos, tecnológicos e sociais como a crise do petróleo (1973 e 1979), saturação dos mercados pela produção em massa, redução nas taxas de lucro, transformações tecnológicas e a globalização que desafiaram a rigidez do modelo anterior

Guerra (2012) enfatiza que, as novas mudanças em decorrência da transição no regime de acumulação, passando pelo toyotismo, tanto o mercado de trabalho quanto às relações das estruturas das qualificações profissionais muda, o que influencia diretamente nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola, que mundialmente se encaminharam na tentativa de melhorar as economias nacionais através do fortalecimento entre educação, trabalho, produtividade e serviços de mercado.

Essas transformações geraram um novo movimento do capital diante do desenvolvimento do regime de acumulação flexível, o qual exigia um novo modelo de trabalhador polivalente, cuja realização dependia da desconstrução daquele modelo

de trabalhador massificado, submetido num processo produtivo estandardizado de pouca escolarização.

Nesse contexto, intensifica-se a necessidade de uma nova estruturação social e educacional que atendesse às exigências do capital tendo em vista que a acumulação flexível tem por característica o “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 1993 p. 140). Essas adaptações eram necessárias para responder às novas demandas impostas por esse modelo econômico.

Como resultado da expansão das novas relações entre Estado e mercado fica nítido a crescente pobreza, o desemprego estrutural e exclusões sociais dentre outras mazelas decorrentes do advento da modernidade. Ademais,

[...] A modernidade caracterizada pela era da razão (cógito cartesiano), a recuperação da experiência sensível (novo organon baconiano) e a confiança no poder transformador do homem proclamam no século XIX, uma escola capacitada para disseminar os conhecimentos acumulados e as luzes da razão: uma escola pública, obrigatória, universal e laica (Gamboa, 2009, p.80).

Com essa modernidade intensifica-se as exigências de um novo conceito de homem autônomo e responsável por sua concretude histórica prescrita com a promulgação da Constituição da República em 1988, em que a educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, expressada como direito do cidadão e dever do Estado e da família. O referido documento é resultado de intensas discussões parlamentares entre duas forças políticas antagônicas: uma que defendia um Estado de perfil não intervencionista, liberal e outra (representada pelas forças “progressistas”), que defendiam um perfil de Estado intervencionista, na busca da diminuição das desigualdades sociais (Santos, 2013).

Entretanto, Caires e Oliveira (2016) destacam que a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, não aborda diretamente a educação profissional e refere-se apenas à obrigatoriedade de uma educação voltada para o trabalho, o que deixou uma lacuna sobre a formação profissional que deveria ser posteriormente definida.

A Constituição de 1988 impulsionou um processo de participação da sociedade civil mais efetiva e democrática em todas as áreas de acordo com os direitos

assegurados aos cidadãos, para os quais o Estado deveria buscar atender e assegurar através de políticas públicas constitucionalmente garantidos. A educação pública e gratuita torna-se um direito do cidadão e um dever do Estado e da Família, com a ampliação dos recursos destinados à educação para garantir igualdade de acesso e permanência na escola.

Porém, as políticas públicas educacionais da década de 1990 são marcadas pela ênfase nas discussões mundiais, com encontros, conferências e eventos nos quais países desenvolvidos e organizações internacionais discutiam o futuro da educação. Segundo Silva e Abreu (2008), 1990 é marcado como o ano internacional pela alfabetização declarado pela Unesco, e a Conferência de Jomtien, realizada neste ano, na Tailândia, sela um compromisso com vários países para universalizar a educação e erradicar o analfabetismo, destaca-se o fortalecimento das agências financiadoras internacionais (FMI, Banco Mundial etc.) que sugeria aos Estados Nacionais a assunção de um novo papel, o qual deixaria sua posição de Estado que promove o bem-estar social para a condição de estado mínimo, definindo novas bases conceituais na organização das políticas educacionais associada ao paradigma econômico intrínseco ao novo sistema tecnológico de base microeletrônica, colocando a educação como ponto fundante no desenvolvimento da globalização. Nesse período, o Brasil, adota

[...] o credo Neoliberal, começando por Fernando Collor de Mello, mas de fato implantado nos 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, houve grandes resistências na sociedade e no campo da educação, coerente com o aprofundamento do projeto de sociedade de capitalismo dependente que se daria neste período (Ramos, Frigotto, 2017, p.36).

O credo neoliberal refere-se a um conjunto de princípios ideológicos e políticas econômicas e sociais que emergiram a partir da década de 1970, sendo intensificados nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1990 no Brasil. Baseado nos ideais de desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado na economia.

Foi neste contexto de (des) regulação neoliberal que a educação ganhou centralidade, tanto pela base que representava para o desenvolvimento científico e tecnológico que se transformavam em forças produtivas, quanto pelas repercussões no setor que a regulação de mercado vinha provocando, na medida em que forjava

uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (Azevedo, 2004). Foram implementadas e ampliadas diversas políticas educacionais.

É importante destacar as origens do neoliberalismo, como um fenômeno que se espalhou pelos países, distinto do Liberalismo Clássico. Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo é uma reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar, que prevaleceu logo após a II Guerra Mundial onde imperava o capitalismo Keynesiano. Segundo Vitullo (2011) os precursores do neoliberalismo foram um pequeno grupo de intelectuais que reuniram-se com a intenção de articular uma proposta alternativa ao modelo econômico keynesiano, com o Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris em 1938, e uma reunião realizada nos Alpes suíços, na estação de esqui de Mont Pèlerin, em 1944, entre os participantes, estava o economista Friedrich Hayek, autor de “O caminho da Servidão” (1994), que protestava contra qualquer intervenção do Estado que limite os mecanismos de mercado, considerada uma grave ameaça não apenas à liberdade econômica, mas também à liberdade política.

Diante dessa discussão, Harvey (2008, p.3) descreve o neoliberalismo como

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

A hegemonia neoliberal é uma construção contínua que resulta de disputas ideológicas entre diferentes setores sociais, políticos e econômicos ao longo de várias décadas. Isso porque, embora as políticas básicas keynesianas relacionadas à saúde, educação, previdência e moradia fossem consideradas necessárias, eram vistas pela classe hegemônica como prejudiciais ao bom funcionamento do sistema econômico capitalista.

A ascensão do neoliberalismo e as relações globalizadas, geraram o desenvolvimento de novos serviços, novas estratégias e a flexibilização dos processos, a indústria modificou sua produção, passando da padronização em grande escala para priorizar a integração de tecnologia, visando aprimorar a qualidade e oferecer produtos diversificados. Nesse sentido, o processo de produção passa a se orientar, conforme Pinto (2007, p.20), para buscar

1. alta flexibilidade da produção, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala;
2. altos índices de qualidade nos produtos, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista do baixo volume de retrabalho;
3. baixos preços finais, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do trabalho e pela flexibilidade produtiva, mas também através da manutenção de uma "fábrica mínima", operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos de trabalhadores;
4. entrega rápida e precisa, com os produtos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com um controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos.

Pressupostos que atendem, de acordo com Cunha (2010), a reestruturação capitalista vista como o processo de reorganização geral do modo de produção capitalista em âmbito global, e presente nas diversas dimensões: econômica, política, social, cultural, e educacional que impacta globalmente todos os setores, com formas mais sistêmicas e flexíveis de organização das atividades produtivas, impulsionadas pela introdução de uma nova base técnica fundamentada na microeletrônica e na informática.

As empresas passaram a operar além das fronteiras, enquanto as políticas públicas, como serviços de saúde, segurança pública, educação, previdência, entre outros, foram descentralizadas para setores privados, e o Estado Nacional teve suas atribuições redefinidas.

Neste cenário, criaram-se as condições propícias para a adoção das políticas neoliberais, especialmente com a ascensão ao poder de Margaret Thatcher em 1979, no Reino Unido, e Ronald Reagan em 1980, nos Estados Unidos. Posteriormente, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, exceto Suécia e Áustria, adotam políticas de orientação mais conservadora.

Anderson (1995) acrescenta que o modelo britânico foi simultaneamente pioneiro e emblemático ao adotar uma série de medidas radicais, incluindo a contração da emissão monetária, o aumento das taxas de juros, a significativa redução dos impostos sobre altas rendas, a abolição de controles sobre fluxos financeiros, altos níveis de desemprego, repressão a greves, implementação de nova legislação anti-sindical e cortes nos gastos sociais. E iniciaram um amplo programa de privatizações, desde a habitação pública, expandindo-se para indústrias como aço, eletricidade, petróleo, gás e água. Esse conjunto de medidas representou a

experiência neoliberal mais sistemática e ambiciosa em países de capitalismo avançado.

As principais ideias neoliberais aplicadas, foram adaptadas conforme as particularidades de cada nação, mas incluíam um "mercado autorregulado", com uma moeda forte, finanças públicas saudáveis e um Estado reduzido ao mínimo necessário, o que implica, entre outras coisas, a transferência dos serviços públicos para o setor privado (Vitullo, 2011). Para promover essa agenda, buscavam-se alianças partidárias, com ampla divulgação nos meios de comunicação e estratégias para atrair adeptos nos campos empresarial, acadêmico e entre outros profissionais.

Enquanto nos países periféricos da América Latina, os impactos e as consequências desestabilizadoras da crise global, levaram essas nações a proclamarem moratória em relação à dívida externa e ao esgotamento do padrão de desenvolvimento econômico e industrial desenvolvimentista e ampliar acordos com o Fundo Monetário Internacional.

A experiência neoliberal no Brasil deve ser analisada no contexto da abertura democrática, pois o país foi um dos últimos da região a adotar o regime neoliberal, fazendo isso somente após a formulação do Consenso de Washington (Mamigonian *et al*, 2006), e apresenta particularidades na aplicação das políticas neoliberais, diferente do que ocorreu no Chile e em outros países que implementaram essas políticas sob regimes ditatoriais.

Assim os efeitos do neoliberalismo e da reestruturação produtiva chegam mais tarde ao Brasil, devido a fatores políticos, econômicos e históricos, visto que, durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) o modelo de desenvolvimento econômico estava baseado na industrialização e intervenção estatal que priorizavam a substituição de importações e o fortalecimento das indústrias nacionais, na qual as reformas neoliberais eram incompatíveis com o regime autoritário que focava em políticas desenvolvimentistas.

Nos anos 1980 o Brasil lutava contra a hiperinflação com planos de estabilização econômica, como o Plano Cruzado (1986), Plano Bresser (1987), Plano Verão (1989) e, finalmente, o Plano Real em 1994. Esses planos buscavam conter a inflação e restaurar a estabilidade econômica, mas não promoviam as reformas estruturais profundas associadas ao neoliberalismo.

No entanto, a reestruturação produtiva no Brasil teve início de forma efetiva nos primeiros anos da década de 1990, uma época que se destacou por transformações

profundas na sociedade brasileira. Esse período ficou marcado pela presença da hiperinflação e pela considerável instabilidade na economia.

De acordo com Mamigonian *et al* (2006, p.73) “a ‘modernização neoliberal’ do governo Collor, com o Plano Collor I, ao mesmo tempo em que promoveu uma brutal recessão, aprofundou o processo de abertura da economia”. Simultaneamente à redução do nível de demanda no mercado interno, as empresas depararam-se com uma intensificação da concorrência internacional, neste momento modernizar o processo produtivo era uma questão urgente para o capital no sentido de ampliar sua lucratividade e isso exigia um novo perfil do trabalhador, adquirindo novas habilidades e preparados para trabalhar em equipe, além de uma suposta valorização da capacidade intelectual, mais “polivalente” e “multifuncional” (Antunes, 2009).

Espera-se, ao mesmo tempo, que os trabalhadores desempenhem diversas funções ou tarefas em diferentes áreas ou contextos e se adaptem a condições e relações de trabalho mais precárias, com salários reduzidos, impulsionada pela crescente automação e digitalização, que alteram significativamente as dinâmicas das relações laborais, além disso, as exigências do mercado de trabalho mudam rapidamente, forçando os trabalhadores a adquirirem novas competências continuamente. Assim, o trabalhador deve estar preparado para enfrentar a instabilidade e a imprevisibilidade, respondendo de forma ágil às demandas.

Todas essas transformações impactaram de forma direta na organização do trabalho e da educação para atender as necessidades de adequação à nova fase do capital frente ao regime de acumulação flexível, na qual a competitividade e a expansão territorial torna incerta a trajetória profissional, alterando a organização da classe trabalhadora, com a flexibilização das fronteiras comerciais, e dos novos métodos de produção, subcontratação de empresas e de trabalhadores polivalentes, a automação produtiva, o avanço tecnológico, a extração intensificada do trabalho, bem como a combinação do trabalho em equipe e controle sindical para a superação da crise de acumulação.

A educação, em especial a educação profissional, é conduzida para formar trabalhadores capacitados para acompanhar a nova dinâmica produtiva, tornam-se necessárias novas formas de disciplinamento da força de trabalho, com o objetivo de desenvolver subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social e que se submetam aos processos flexíveis, caracterizados pela intensificação e precarização.

Neste cenário, a educação é direcionada para a necessidade de formar profissionais flexíveis, considerando que o trabalhador passará por diversas ocupações e oportunidades de educação profissional ao longo de sua carreira. Kuenzer e Grabowsk (2016) ressaltam que diante disso não há justificativa para investir em uma formação profissional altamente especializada; a integração entre as trajetórias educacionais e laborais será o elo que unirá teoria e prática, restaurando a unidade fragmentada pela clássica divisão técnica do trabalho, que separava o trabalho operacional, simplificado, do trabalho intelectual, complexo. Dessa forma, à educação cabe desenvolver competências que possibilitem o aprendizado contínuo ao longo da vida, uma das categorias centrais na pedagogia da acumulação flexível.

Oliveira (2003), enfatiza que o capital não apenas subjugava tudo aos seus interesses, mas também determina o que deve ser feito para atender às suas necessidades. Ele não aguarda passivamente o que lhe será oferecido; ao contrário, dita suas próprias necessidades. Nesse processo, cria conceitos e categorias coordenadas para moldar sua relação com o trabalho.

A empregabilidade e as “competências” ganharam maior notoriedade como aqueles que melhor encapsulam a crise do emprego e as estratégias do neoliberalismo. Para Oliveira (2013) o conceito de empregabilidade se refere à capacidade de um indivíduo de se manter ou se reintegrar no mercado de trabalho, evidenciando a necessidade de reunir um conjunto de habilidades e qualidades que o capacite a competir eficazmente com os demais candidatos que buscam e disputam oportunidades de emprego. Neste contexto, Machado (1998) enfatiza que:

[...] O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregados definem por competência (Machado, 1998, p.18).

Essas mudanças ocasionaram uma abordagem que reconhecesse a centralidade da educação, pois é por meio dela que se realiza a formação da força de trabalho, capacitando-a com as "competências" indispensáveis para atender às necessidades do mercado. Segundo Ramos (2001)

a noção de competência tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, o aluno singular ocuparia o centro do sistema educativo, instaurando-se o princípio de cursos individualizados em lugar de habilitações mais ou menos estanques,

as palavras-chave dessa pedagogia passam a ser: individualização do ensino, autonomia do indivíduo e pedagogia diferenciada (Ramos, 2001, p.257).

Consolida-se a tendência de uma profissionalização de caráter liberal, fundamentada no princípio da adaptabilidade individual às transformações socioeconômicas. Como sublinha Frigotto (2009) a intenção é traduzir, no campo educacional, uma visão onde não há espaço para todos e o problema é visto como individual, não coletivo. As competências a serem desenvolvidas para garantir a empregabilidade são aquelas que o mercado considera essenciais para tornar cada trabalhador o mais produtivo possível, e não necessariamente, relacionadas a formação inicial, mas também as adquiridas em empregos anteriores ou outros espaços não escolares. O capital agora valoriza não apenas a força física, mas também as qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. Além disso, o trabalhador deve ser flexível e manter seu emprego apenas enquanto for útil ao empregador. Essa concepção pedagógica apaga a memória de organização, coletividade e do direito ao trabalho. Kuenzer (2004) reforça este conceito, afirmando que competência é

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (Kuenzer, 2004, p.1).

A competência no contexto do trabalho, é associada a importância de desenvolver a habilidade de integrar os conhecimentos teóricos com os laborais, reafirma-se a ideia de que o simples domínio do conhecimento pelo operador, seja ele tácito ou científico, não basta para estabelecer a competência, quando compreendida em sua dimensão de práxis.

Ramos (2016) ressalta que o foco na noção de competências emergiu em estreita relação com as transformações produtivas iniciadas na década de 1960. Essas mudanças buscaram vincular o sistema educativo às demandas do setor produtivo, inicialmente nos países mais industrializados, que passavam por processos de modernização industrial e reorganização do trabalho. Nesse contexto, as competências passaram a ser vistas como uma forma de alinhar a formação dos

trabalhadores às exigências de flexibilidade, polivalência e eficiência, características fundamentais para atender ao modelo econômico em transformação.

Assim, a pedagogia das competências, foi sendo incorporada pelas reformas educacionais, nas novas práticas de escolarização e qualificação da força de trabalho desenvolvendo-se através de adaptações dos currículos escolares e orientações pedagógicas. O sistema hegemônico dita as qualificações profissionais necessárias, e estabelece uma nova base técnica de formação, “na sociedade capitalista, esta qualificação diz respeito fundamentalmente à formação social do valor de uso e do valor de troca da força de trabalho” (Machado, 1998, p.21).

As novas formas de contratação exigem que os trabalhadores sejam capazes de combinar habilidades técnicas (saber-fazer) com um conjunto de atributos pessoais (saber ser). Baseado na lógica predominante da pedagogia do "aprender a aprender", que por sua vez é fundamentada na pedagogia e/ou ideologia do modelo de competência. Frigotto (1999, p. 1) atenta para modificações no campo da educação profissional decorrentes dessa lógica e as consequências para a classe trabalhadora:

Nessas circunstâncias, tanto no plano societário mais amplo quanto em políticas específicas como é o caso da formação técnico-profissional, o risco é o surgimento de atitudes e medidas oportunistas, simplificadoras, ou de soluções mórbidas. A todo instante ouvimos falar que estamos em tempo de reestruturação produtiva de economia competitiva e de globalização. E, em face dessa realidade posta como irreversível, a escola e as instituições de formação técnico-profissional necessitam ajustar-se. Esse ajuste postula uma educação e formação profissional que gere um ‘novo trabalhador’ – flexível, polivalente e moldado para a competitividade. Cabe à escola e aos centros de formação profissional, nessa perspectiva, desenvolver um banco variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão. Diante das mudanças no mundo do trabalho, mormente da crise estrutural do emprego, já não se pensa em formar para o posto de trabalho, mas formar para a ‘empregabilidade’.

No espaço educacional, a pedagogia das competências se traduz em um conjunto de ideias onde não há espaço para todos. As competências essenciais para garantir empregabilidade são aquelas reconhecidas pelo mercado como as que tornam cada trabalhador o mais produtivo possível. O interesse do capital agora se estende além da força física do trabalhador, como era no regime de acumulação taylorista/fordista, valorizando também as qualidades intelectuais, emocionais, afetivas e de adaptação dos trabalhadores, demandas do regime de acumulação flexível.

Assim, Ramos (2001), Machado (1998), e Frigotto (2009) colocam o lugar de destaque destas palavras no processo de desenvolvimento neoliberal e nas exigências impostas pelo capital que incidem diretamente no processo de formação dos jovens, no qual a educação assume um papel estratégico, servindo aos interesses hegemônicos, com reformas no campo educativo, e especificamente na formação técnico-profissional, que fazem parte da estratégia de mudanças políticas-econômicas. O processo educativo se dá num espaço de disputas hegemônicas de projetos de sociedade e de ser humano, permeado pelas lutas de classes e suas correlações de forças.

Esta importância atribuída à educação não ocorre por acaso, sendo resultado da demanda social por novas formações de acordo com o projeto de modernização econômica para atender ao setor produtivo, com a transição da educação profissional assistencialista, que predominou até meados do século XX, para uma versão mais focada na preparação de mão de obra operária, em conformidade com as demandas da incipiente industrialização e a gravidade dos problemas de ensino no país, que necessitavam de soluções para integrarem a nova ordem mundial que se consolidava no pós- segunda Guerra Mundial.

Dessa forma, a década de 1990 no Brasil é caracterizada por um movimento intenso, destacando-se a primeira eleição presidencial após a ditadura, que resultou na vitória de Fernando Collor de Melo e na implementação de projetos neoliberais, período denominado por Antunes (2005) de “desertificação neoliberal”.

Apesar da curta duração do governo Collor (1990-1992), as diretrizes das políticas educacionais continuaram no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) como Presidente da República. Em sua gestão foi concretizada uma efetiva política de reorganização formal e pedagógica da educação no Brasil, alinhada aos novos princípios de produção (Andrade, 2001).

De acordo com Rodrigues e Jurgenfeld (2019), embora Collor tenha iniciado o neoliberalismo no Brasil sem um planejamento estruturado e consistente, é com FHC que a década do social-liberalismo ganhou impulso, de forma mais racional e sistemática, seguindo os princípios estabelecidos pelo Consenso de Washington.

Ainda nesta década é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, a qual passou por um longo período de discussões e condução para sua publicação. Segundo Santos (2020), o projeto aprovado em 1996 não atendeu às expectativas da década anterior. Existiam

dois projetos de LDB: um de Dermeval Saviani, que incluía todas as reivindicações educacionais, e outro do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que foi o aprovado.

Com a LDB 9394/1996 a educação passa a se organizar em uma nova estrutura composta por dois níveis: educação básica e educação superior: o primeiro é formado pela educação infantil, composta pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, o Ensino fundamental constituído por nove anos; e o Ensino médio, organizado em três anos.

Como explica Moura (2007), a Lei 9.394/1996 favoreceu a iniciativa privada na educação, gerando um conflito entre defensores da educação pública de qualidade para todos e aqueles que apoiam a lógica dos serviços prestados. Argumenta-se que reduzir o papel do Estado minimizaria gastos e aumentaria eficiência. No governo FHC, iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Mão de Obra (Planfor), a reforma do Ensino Médio profissionalizante, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Dcns) acentuaram a dualidade entre educação geral e formação profissional (Andrade, 2001).

Todas essas medidas visavam adequar a formação profissional às transformações na base produtiva do país, com ênfase em cursos de curta duração, incentivos do setor público para ofertas privadas, sem compromisso com o aumento do nível da qualidade educacional, visava formar indivíduos para atender às demandas capitalistas em um estado neoliberal, priorizando a produtividade e competitividade em detrimento de uma formação integral e integrada.

O governo buscava efetivar os ajustes recomendados pelos organismos internacionais, nas políticas educacionais, com apoio das elites nacionais que viabilizam sua implementação e operacionalização. Esses atores monitoram o processo por meio do mecanismo das condicionalidades. Nessa perspectiva, o papel da educação, especificamente a profissional, é restrito a reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente de acordo com os interesses do mesmo e servir como um segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Em 1997 é lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional e outros destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Ainda no intuito de fortalecer a autonomia da unidade escolar é criado o Programa de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que em 1998 viria a ser chamado de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Em 1998 entram em vigor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com orientações curriculares e pedagógicas que permitiam ao Estado exercer de forma mais ampla a sua função controladora, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para aferir os conhecimentos dos alunos ao final do ensino médio, realizando uma função fiscalizadora das políticas públicas educacionais e seus resultados (Dambros e Mussio, 2014).

Sancionada em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo do PNE era definir diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante um período de 10 anos. Nesse cenário, Saviani (2005, p. 38) destaca que o PNE representa uma das medidas mais importantes implementadas após a LDB, “ao estabelecer metas e especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional”. Assim, podemos afirmar que, com essa legislação, encerra-se o ciclo da política educacional brasileira no século XX.

Com este documento, os estados e municípios ficam incumbidos de estabelecer seus próprios planos para atingir as metas previstas no plano nacional fomentando a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades.

Neste sentido, as concepções de políticas públicas educacionais vão muito além da análise de decretos, leis e documentos, existe todo o contexto e implicações amplas no campo social, cultural, político e econômico, as quais passam constantemente por um processo de centralização e descentralização.

Viana e Castione (2017) esclarece que a descentralização de competências, poderes e recursos do governo central para os níveis subnacionais é detectada com mais ênfase no Brasil com a Proclamação da República em 1889, pós regime militar, quando os estados recuperaram e expandiram suas prerrogativas fiscais e políticas junto à nação, se caracterizando como uma república federativa. Nela, a organização do Estado é definida pela divisão de competências entre a União, os estados e os municípios, permitindo que os diferentes níveis de governo tenham autonomia para legislar e administrar questões locais. E o PNE que determinou que cada unidade da Federação deveria criar um plano com metas e diretrizes para a educação no âmbito estadual, de acordo com as diretrizes nacionais.

Neste sentido, Terto (2023, p.19) explicita que o “o Federalismo é uma forma de organização político-territorial no qual coexistem diferentes níveis de governo que gozam de relativa autonomia”, assim a centralização ocorre quando o governo federal concentra as decisões e os recursos no nível central, reduzindo a autonomia das esferas estaduais e municipais, e impõe diretrizes ou programas nacionais. Em contrapartida, a descentralização permite que estados e municípios adaptem essas diretrizes às suas realidades locais, levando em conta as especificidades culturais e sociais de cada região.

Essa descentralização tem se intensificado, conferindo aos entes federativos maior autonomia na implementação de políticas que atendam às suas necessidades. No entanto, isso também apresenta desafios, como a necessidade de garantir equidade no acesso à educação e a qualidade do ensino em diferentes contextos regionais. Além disso, é importante ressaltar as desigualdades entre os governos subnacionais, tanto em termos financeiros quanto de capacidade técnica e de gestão, o que dificulta a implementação uniforme de políticas públicas. A ausência de mecanismos constitucionais ou institucionais eficazes que promovam a cooperação entre as esferas de governo também agrava essa situação.

O relacionamento entre os entes federados assume papel fundamental na definição, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Ao analisar os últimos anos, Viana e Castione (2017) apontam para um movimento de fortalecimento do governo federal, que busca coordenar políticas e diretrizes nacionais a serem executadas por estados e municípios. Esse movimento envolve a criação de padrões comuns para ações, condicionando repasses de recursos ao cumprimento, além da utilização de incentivos e mecanismos de indução para fomentar a adesão dos entes subnacionais às políticas desenhadas e coordenadas no âmbito federal.

Viana e Castione (2017) ressaltam que, em 2013 a gestão da educação profissional pelos estados era gerida por diferentes modelos, com a distribuição desigual de escolas, vagas e modalidades entre as regiões. Essa desigualdade, na verdade, não se limita somente ao período pesquisado pelas autoras, mas uma característica das políticas de educação formuladas e geridas pelos diferentes estados membros da federação que no contexto do federalismo brasileiro têm autonomia para gerenciar suas políticas.

Paralelo às iniciativas estaduais, estava em desenvolvimento, o Programa Brasil Profissionalizado, proposta oficializada pela União, via Ministério da Educação

em 24 de abril de 2007, enquanto política pública de expansão da educação profissional, alinhada com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para promover o fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica (EPT), por meio de obras de infraestrutura, equipamentos, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores (Brasil, 2013), tema que será abordado com mais ênfase na próxima seção.

O PDE se constituiu como um grande guarda-chuva dos programas em desenvolvimento pelo MEC, nas várias modalidades educacionais, e foi impulsionado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Esse movimento visava integrar ações que fomentam o crescimento econômico, uma vez que, como enfatizam Viana e Castione (2017), o ano de 2007 foi marcado pela recuperação da economia brasileira, com expansão do crédito, recordes nas bolsas de valores e a descoberta do pré-sal pela Petrobrás.

Assim, observa-se que as mudanças nos sistemas de ensino estão intrinsecamente ligadas à necessidade do desenvolvimento educacional a fim de atender as exigências desta sociedade capitalista, em prol da formação de mão de obra/ capital humano fundamentada no projeto neoliberal de desenvolvimento da gestão pública brasileira. Os estados brasileiros, por sua vez, têm buscado se adequar a essas demandas, desenvolvendo estratégias que promovam a educação profissional e tecnológica visando suprir as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo.

Vale salientar o que é proposto por Florestan (1977, p.5) “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história". Desse modo, as políticas educacionais não surgem, e nem são produtos exclusivos das mentes dos legisladores. Na verdade, as leis devem ser resultado das lutas, do engajamento dos diversos grupos sociais preocupados com os rumos a serem dados para as questões pertinentes à educação na sua integralidade, para formar pessoas para o mundo do trabalho e sucesso de uma nação.

Diante dessas questões como preocupação subjacente, é que em seguida buscamos apresentar o desenvolvimento da gestão administrativa brasileira e o ciclo de uma política pública, para uma melhor compreensão de como estas são pensadas e desenvolvidas.

2.2 GESTÃO ADMINISTRATIVA E O CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Refletir sobre o processo de administração pública no Brasil nos leva a considerar sua relação com o Estado enquanto poder organizado, estruturado para impor à comunidade em que está implantado normas que atualmente chamamos jurídicas (Andrada, 2012, p.166). Iniciamos essa reflexão com a definição de administração, que abrange "significa o conjunto de atividades de que se valem as instituições políticas para o exercício das funções de governo, produzindo bens, serviços e utilidades para a população" (Amabili, 2012, p. 19). Nesse contexto, administrar implica em planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar organizações ou tarefas, tanto públicas quanto privadas, em conformidade com as metas estabelecidas.

A organização da gestão pública decorre de um vasto processo de construção, alinhado à premissa de transformar as estruturas econômicas e sociais do Estado em prol do desenvolvimento social e econômico. Segundo Carneiro e Menicucci (2011), o termo gestão pública tem sido utilizado de forma intensa em substituição à administração pública. Apesar da polissemia atribuída ao termo, alguns autores o consideram como o rompimento da administração pública tradicional.

É importante expor os modelos de gestão pública no Brasil, destacando suas distinções em termos de projeto político, dimensões estruturais e participação social, além de ressaltar a relevância do ciclo de políticas públicas para os gestores como um mecanismo de planejamento para políticas públicas eficazes. Isso envolve considerar sua dimensão histórica, especialmente em comparação com outros modelos de análise que enfatizam os estágios do ciclo de políticas públicas como um fator crucial para o seu sucesso.

Ao conhecer o contexto histórico do país, ao considerar a organização administrativa desenvolvida ao longo do tempo, é importante ressaltar que essas mudanças não foram capazes de romper totalmente com a lógica dos primeiros modelos de caráter patrimonialista-burocrático, pois, ao mesmo tempo que evoluem, se mesclam.

Mas, é na promulgação da Constituição Federal de 1988, que a gestão pública assume novos desafios no sentido de promover a democratização do Estado, e possibilitar uma maior participação da sociedade nos processos de tomada de decisão e na implementação de políticas sociais (Kleba; Comerlato, 2011), que implica em

novos modelos de gestão e organização, com um intenso processo de descentralização de políticas públicas.

Para Carneiro e Menicucci (2011) a gestão é um ato complexo que nos aproxima do mundo da política, e deve nos permitir a expressão de valores não apenas instrumentais, mas, políticos, com a responsabilidade de facilitar a expressão das vontades, mediar valores e guiar as ações. Ao refletir sobre a evolução histórica da gestão pública e considerar de maneira prospectiva as tendências ou possibilidades para seu desenvolvimento futuro, somos levados a ponderar sobre o papel que se espera do Estado, e sua articulação para desenvolvimento das políticas públicas.

Segundo uma análise realizada por Cardoso (2011), é constatada a falta de um planejamento governamental estratégico e amplo na primeira república, com exceção das intervenções ocasionadas pelo convênio de Taubaté em 1906 e pela grande crise econômica de 1929. Estas crises condicionaram a ação estatal a movimentos diretamente ligados à rentabilidade econômica, visando garantir a acumulação de capital. Nesse contexto, a gestão pública incipiente era predominantemente caracterizada por traços tipicamente patrimonialistas.

Durante a década de 1930, sob a liderança de Getúlio Vargas, a gestão pública assume um papel central na institucionalização das organizações e funções do Estado. Isso se deve à necessidade de administrar e estruturar cargos e carreiras, resultando em uma convergência de características tanto da administração tradicional patrimonialista quanto da administração racional burocrática. Em 14 de novembro desse mesmo ano é criado o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, o primeiro-ministro foi Francisco de Campos, o qual realizou reformas no sistema de ensino que ficaram conhecidas como “reformas Francisco Campos”, dentre elas, organizou o currículo em séries e tornou a frequência obrigatória.

Nos anos 1950, com o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), observa-se a materialização do planejamento governamental. No entanto, a estrutura da gestão permaneceu com as mesmas características de patrimonialismo-burocratismo. As burocracias públicas desempenharam um papel significativo na formulação, implementação e controle de políticas públicas, gerando disfunções, mas também acumulando expertise e conhecimento. A expansão da burocracia refletiu o projeto desenvolvimentista do Estado brasileiro.

Melgaço e Ciasca (2021) ressaltam que a educação profissional nesse período, passou por mudanças com a promulgação da Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950. Essa legislação possibilita o acesso de egressos da educação profissional ao ensino superior, desde que comprovada a proficiência. E com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, estabeleceu o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais com autonomia didática e de gestão (Pereira, 2009). Outro marco é a publicação da primeira LDB de 20 de dezembro de 1961, que trazia um capítulo específico ao ensino técnico e profissional. O fortalecimento da educação profissional representava o foco em atender as demandas do período de industrialização.

Saviani (2008a) destaca que, em 29 de novembro de 1961, foi fundado o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo. Esse instituto teve papel ativo na articulação entre os setores empresariais e o governo, sobretudo após o golpe militar de 1964, quando se intensificaram as reformas administrativas e o reordenamento da máquina pública, sob uma lógica de planejamento autoritário e tecnocrático. O IPES organizou, em 1964, um simpósio sobre a reforma da educação, alinhado aos interesses do novo regime. Posteriormente, em outubro de 1968, promoveu o fórum “A educação que nos convém”, que expressava de forma clara o objetivo de subordinar a educação aos imperativos do desenvolvimento econômico nacional.

A proposta defendida era a de que, desde a escola primária, a educação deveria estar voltada à capacitação para atividades práticas; o ensino médio deveria formar profissionais aptos a atender às demandas do desenvolvimento econômico e social do país; e o ensino superior, por sua vez, deveria preparar mão de obra especializada. Essa perspectiva marcou as reformas educacionais durante o regime militar, e evidenciou a interação entre as empresas e os Ministérios do Planejamento e da Educação.

Neste período, destaca-se também os acordos financeiros firmados entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A política educacional da época assumiu, assim, um caráter de controle, reforço da dependência externa e a subordinação do sistema educacional brasileiro aos interesses da política econômica norte-americana (Saviani, 2008a). Como marcos dessas reformas educacionais promovidas durante o governo militar,

podemos citar a Lei da Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

No decorrer da segunda metade da década de 1970, observa-se pequenos traços de redemocratização e início de constitucionalização do país, embora de forma limitada e confusa, devido a política econômica do período, concentrando todos os esforços para conter a inflação, enquanto o pêndulo internacional se volta para o neoliberalismo. Desta forma, com a promulgação da constituição de 1988, a gestão pública assume novos desafios no sentido de promover a democratização do Estado, em busca de abordagens que visam modernizar esta gestão pública brasileira fortemente influenciada por conceitos relacionados aos princípios de participação e descentralização (Motta, 2013).

No entanto, na segunda metade da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre um marco significativo com as emendas constitucionais¹ voltadas para a reforma do Estado de inspiração neoliberal que fragiliza o processo democrático participativo de gestão das políticas. Novas formas de planejamento baseadas no Plano Plurianual² são adotadas de maneira pragmática e financeira, prevendo ações mais eficazes e efetivas das políticas públicas. Esse período marca a ascensão da nova administração pública gerencial, também conhecida como gerencialista, ou nova gestão pública que adota os princípios:

qualidade total, just in time, toyotismo, terceirização e automação, além de orientações gerais accountability; gestão de resultados, e não por processos; ênfase nos clientes em vez de nos cidadãos; descentralização e responsabilização individual; focalização e desempenho institucional; flexibilização e desregulamentação; e privatização e regulação (Cardoso, 2011, p. 26).

A essência dessas transformações está em adotar um novo modelo de gestão que responsabilize a administração pública pelos problemas causados pela crise do modo capitalista de produção, como se pode observar na fala do então Ministro do Aparelho de Reforma do Estado Brasileiro, Bresser-Pereira: “Esse novo fenômeno histórico, que ganhou força nas últimas duas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões da atual crise fiscal do Estado era a

¹ três grandes emendas constitucionais foram enviadas ao Congresso: reforma tributária, reforma da previdência social e reforma administrativa, Bresser-Pereira (2014)

² instituído pela Lei nº 10.683, sancionada em 28 de maio de 2003 o Plano Plurianual (PPA) é uma ferramenta de planejamento do governo brasileiro que estabelece diretrizes, objetivos e metas para as políticas públicas a serem executadas ao longo de um período de quatro anos.

ineficiência estrutural da administração pública burocrática” (Bresser-Pereira, 2014, p. 2).

A consolidação da administração pública gerencialista foi concebida para abranger todas as esferas da sociedade, visando estabelecer estratégias que permitissem ao Estado atuar como idealizador de políticas públicas, enquanto os setores sociais, tanto público quanto privado, se responsabilizariam por sua implementação efetiva. Para Wu *et al.* (2014, p.17) a nova gestão pública “foi uma abordagem que muitas vezes teve como objetivo separar mais claramente os órgãos “criadores de políticas públicas” dos órgãos “implementadores”, a fim de impulsionar a eficiência e a eficácia administrativa.

Com o decorrer dos anos, de acordo com Cardoso (2011), houve uma intensificação da prática de planejamento com a implementação do Plano Plurianual (PPA) nos três níveis federativos e o estabelecimento de órgãos dedicados ao planejamento e controle orçamentário. Neste cenário foram ampliados mecanismos de participação da sociedade civil de forma direta ou de controle social, combinados com o aumento da transparência no serviço público.

Assim, na esfera política, a gestão pública tem o papel de facilitar a expressão das vontades, mediar entre elas e encontrar valores para orientar as ações. Sob essa ótica, a análise da gestão pública está intrinsecamente ligada à análise do Estado e sua estrutura, remetendo ao papel que historicamente desempenhou em diferentes contextos.

Refletir sobre a evolução histórica da gestão pública e contemplar as tendências ou possibilidades de seu desenvolvimento futuro nos conduz a uma reflexão profunda sobre o papel esperado do Estado e dos gestores públicos, “que inclui uma gama de atividades muito mais abrangente do que simplesmente tomar decisões. Mas a definição de agendas, o desenvolvimento de alternativas, a implementação de decisões e a avaliação de medidas públicas” (Wu *et al.*, 2014, p.18) atendem efetivamente às necessidades da sociedade.

No campo das políticas públicas, alguns conceitos foram sendo construídos no seu processo de desenvolvimento para compreender como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação. As políticas não partem do zero, mas de decisões, definições, assim, é necessário discorrer sobre o processo de desenvolvimento das políticas públicas para chegarmos até a análise dos IERN.

Para tal, nos baseamos em alguns autores que tratam sobre o ciclo de políticas públicas como uma ferramenta analítica que contribui para tornar clara a sua construção e a função de cada fase no desenvolver das políticas públicas. Assim, Fontes (2023) descreve que as primeiras referências ao ciclo de políticas públicas aparecem já na década de 1930, e de Laswell (1956), Simon (1984) e Easton (1957), os quais propuseram o ciclo de políticas públicas estruturado por etapas, destacando o processo de decisão e formulação como algo central.

Dentro da perspectiva materialista histórica dialética, a análise das políticas públicas exige que se leve em conta os condicionantes econômicos, políticos e sociais que emergem das relações de produção e poder. Assim, o ciclo de políticas se alinha com o materialismo histórico ao considerar que a produção de políticas não é neutra, mas moldada pelos interesses de classes e pela correlação de forças presentes em cada contexto.

A abordagem dialética permite enxergar as políticas como resultantes de processos contraditórios, onde se expressam conflitos entre diferentes interesses sociais, especialmente na articulação entre o Estado e o capital. Quando aplicamos essa perspectiva ao ciclo de políticas, reconhecemos que as políticas públicas, incluindo as educacionais, estão inseridas em uma dinâmica histórica de luta de classes, na qual suas propostas, seus textos e as práticas que emergem delas são espaços de disputa, ao buscar captar a totalidade do processo político, indo além da aparência imediata dos textos normativos, para compreender suas mediações, conflitos e interesses subjacentes, o que converge diretamente com a concepção dialética de totalidade e contradição do materialismo histórico.

Desta forma, Celina Souza descreve “a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado” (Souza, C., 2006, p.29)

Encontramos diversas definições apresentadas por autores e pelas autoras para as etapas do ciclo de políticas públicas, cuja quantidade e classificação variam, ainda que articuladas em um processo dinâmico. Secchi (2012) restringe o modelo a sete fases: 1) Identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção. Assim, como um ciclo, não há um ponto certo de início e um ponto de finalização, as fases se misturam e as sequências se alternam.

Já para Souza (2006) não existem as etapas na política pública, mas processos e simultaneidades, sintetizando-as da seguinte maneira: identificação do problema (onde estaria incluída a agenda), a formulação de soluções, a tomada de decisão, a implementação ou execução e avaliação.

Por considerar o ciclo de políticas públicas um processo dinâmico e flexível, adotaremos a perspectiva de Saravia (2006, p. 32), que afirma que "cada política pública passa por diversos estágios. Em cada um deles, os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes". O autor esquematiza diversas etapas como uma referência teórica, reconhecendo que elas podem ocorrer de forma desordenada, mas que atravessam todas as suas fases. Assim, utilizaremos o modelo proposto, levando em conta o contexto de cada fase, que inclui: agenda, elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação.

Como vimos no exercício de construção das políticas públicas essas fases podem não ser sequenciais, mas norteiam seu desenvolvimento, sendo necessário em nosso estudo descrevê-las para em seguida aprofundarmos as análises na etapa de implementação dos IERN, e assim explicarmos a importância de cada uma, de acordo com a sequência do ciclo apresentada na figura 1.

Figura 1 - O Ciclo da Política Pública



Fonte: Elaboração da autora, com base em Saravia (2006), realizada em 2025.

A primeira fase/etapa é o da agenda “ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na agenda, na lista de prioridades, do poder público” (Saravia, 2016, p. 33). Trata-se de definir o estudo, com base nos fatos, manifestações sociais que adquiriram status de “problema público” que se transforma em objeto de debates. Wu *et al.*, (2014, p.30) corroboram ao dizer que “agenda é uma lista de questões ou problemas aos quais agentes governamentais e outros membros na comunidade de

política pública estão atentando em certo momento”, ou seja, quando determinado governo reconhece o problema como questão pública e que precisa de agir sobre.

Alguns autores como Wu *et al*(2014), Secchi (2012), Souza, C (2006) e Souza, L. (2006), analisam a agenda por vários vieses, nos quais existem interesses opostos. A importância aos itens da agenda depende das condições de natureza econômica e social presentes no contexto político. É neste sentido que Souza, L. (2006) apresenta alguns questionamentos que norteiam a criação das agendas:

como uma questão ou uma demanda torna-se foco de interesse na política? O que determina a agenda para controvérsia política na comunidade? Como a agenda é construída e quem participa da sua construção? E, já que a balança de forças sociais influenciaria ou controlaria o conteúdo da agenda política com vantagens para uma parte, como esta correlação poderia ser mudada e quais as consequências? (Souza, L., 2006, p.80).

Este é um momento importante, visto que, a mobilização de determinados grupos de interesses, a união desses atores pode intervir na construção de alternativas para constituir as discussões, “atualmente, observamos maior participação de setores ou instituições sociais nesse processo” (Azevedo, M. 2010, p.37). Alguma demanda entra para agenda quando ela ganha visibilidade seja social, midiático ou mesmo governamental, de modo que o reconhecimento e a definição desses problemas constituem a agenda. Souza, C. (2006) afirma que:

a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia (Souza, C. 2006, p. 30).

Além dessas definições que precisam ser consideradas quando vamos analisar a política pública na fase inicial, existem outros pontos relevantes que Souza, L. (2006)

relata com base em teóricos internacionais que classificam as agendas como sistêmica e institucional³.

Diante disso, Souza, L. (2006) separa em grupos os participantes do governo e os de fora do governo. Os primeiros são classificados como da administração direta, presidente, servidores civis, e o congresso. Os grupos fora do governo como grupos de interesses, os acadêmicos, pesquisadores, consultores, a mídia e os participantes de campanhas eleitorais e a opinião pública. Este grupo tem uma atuação limitada, embora um bom fluxo de comunicação com o primeiro grupo, construindo um diálogo dentro e fora do governo.

Dentre este grupo há os que afetariam de forma mais notória a agenda e outros com alternativas que seriam negligenciadas, baseados na capacidade em mobilizar seus membros e influenciar outros setores para elevar as discussões de pontos fundamentais. Conforme afirma Jannuzzi (2023, p. 1), a “inscrição na Agenda conta muito a pressão dos atores políticos e sua habilidade em influenciar o governo em priorizar uma questão específica dentro de tantas existentes”. É nesta correlação de forças que são definidas as políticas públicas e desta forma podemos compreender como é muito mais complexo o processo da agenda e quantos elementos circundam sua construção e definição se passará ou não para fase de elaboração.

Já a fase de Elaboração é definida por Saravia (2006, p.33) como a “identificação e delimitação do problema atual ou potencial da comunidade, a determinação das possíveis alternativas para sua solução ou satisfação, a avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e o estabelecimento de prioridades”. Este seria o ponto no qual definiria qual reivindicação seria atendida e a delimitação das nuances necessárias para atendê-las. Geralmente a constituição da agenda é apresentada por outros autores, integrado à fase de formulação.

A fase da formulação “inclui a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro” (Santos, 2006, p.33). Seria a apresentação sistematizada do processo de elaboração e quais percursos a política então passaria.

³Souza (2006), com base em Meny e Thoenig (1992), menciona que a agenda sistêmica é mais ampla e abstrata em seu escopo e domínio, enquanto a agenda institucional — ou governamental — está relacionada a problemas que dependem funcionalmente do consenso político ou da competência das autoridades públicas.

Para Secchi (2012, p.37) a etapa de formulação seria “a formação de alternativas de solução que se desenvolvessem por meio de escrutínios formais ou informais das consequências do problema, e dos potenciais custos e benefícios de cada alternativa disponível”. É o estudo pelos analistas de políticas públicas e atores envolvidos dos objetivos e estratégias além dos potenciais e consequências dessas decisões, aqui nos remete a ideia de uma avaliação preliminar dos possíveis resultados desta política.

É importante frisar que em muitas definições de ciclo de políticas públicas adotadas por autores essas duas fases (elaboração e formulação) estão imbricadas em uma só. Neste ponto nos detemos em utilizar o ciclo com base em Saravia (2016) para melhor clarificar o passo a passo, embora nem sempre aconteça de forma linear. As definições presentes na formulação são de extrema importância pois vão nortear as posteriores fases de implementação e avaliação. Estas definições presentes na formulação são de extrema importância pois vão nortear as posteriores fases de implementação e avaliação.

Azevedo, M. (2010) chama atenção para o fato de que, frequentemente, as decisões relacionadas às políticas públicas, tanto em sua formulação quanto em sua implementação, são orientadas por diretrizes externas, muitas vezes alheias às reais necessidades e particularidades locais. Essa lógica impõe o risco de se imprimir às políticas educacionais um caráter pragmático e utilitarista, em detrimento de uma perspectiva emancipadora.

No caso da construção de políticas como a dos IERN, tal crítica se mostra particularmente pertinente. Isso porque a consolidação de uma política pública dessa natureza requer necessariamente a participação social em todos os níveis, desde a escuta para formar a agenda até sua avaliação.

A quarta fase, implementação da PP, que constitui os detalhes da proposta, é o ponto crucial em que envolve novamente vários agentes quando se busca um processo com uma gestão participativa, para decisões dos processos, além de exigir recursos técnicos, materiais e financeiros para sua execução.

Segundo Secchi (2012) os estudos sobre a implementação ganharam notoriedade após as contribuições teóricas de Pressman e Wildavsky (1973)⁴, que retrata sobre os processos de implementação e porquê acontece as falhas,

⁴ PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press, 1973.

geralmente relacionadas ao perigo de distanciar a formulação da implementação, além dos impasses políticos e emaranhamentos que frustram até os melhores planejamentos. É uma fase que exige muito planejamento e ligação entre os envolvidos para que todos compreendam os passos necessários que envolvem “as competências (técnicas, humanas, de gestão) as instituições vigentes (regras formais e informais), e os recursos financeiros, materiais, informativos e políticos (capacidade de influência)” (Secchi 2012, p. 46).

Para Wu *et al.*, (2014) a implementação é aquela em que as decisões da política pública se traduzem em ações. Neste ponto, é que é observada a eficácia da gestão pública, por isso é considerada uma das etapas mais difíceis e crítica para os gestores públicos, uma vez que qualquer vulnerabilidade relacionada a este processo se tornará visível e mostrará sua incapacidade de fazer as coisas acontecerem. O autor ainda destaca que essa fase envolve elementos de todas as fases anteriores, assim como suas incertezas e contingências, além de identificar alguns momentos estratégicos na implementação, relacionados aos atores (considerada como uma governança em rede), as burocracias, as tarefas, os ambientes, além de vários outros elementos que influenciam de forma direta, já que a implementação diz respeito à enorme complexidade tanto analítica quanto prática.

O processo de implementação, conforme Jannuzi (2023) envolve outros esforços como alocação de recursos financeiros, estruturação dos arranjos operacionais pelo território para alcançar os públicos-alvo, formação e capacitação de equipes para entrega dos produtos e serviços e execução de outras atividades previstas nas etapas anteriores. E assim considerada a etapa em que necessita da maior parte do tempo, por configurar tantos os aspectos quanto os detalhes para que a política pública se efetive. Ou seja, a fase de implementação deve ser gerida com atenção, pois é nela que as funções administrativas, como liderança e coordenação, são demandadas com mais intensidade. Os responsáveis por essa etapa precisam compreender os fatores motivacionais dos envolvidos, os obstáculos técnicos e legais, e as dificuldades organizacionais. Além disso, devem ser capazes de mediar conflitos e promover a cooperação entre os implementadores e os destinatários das políticas. A implementação é o momento em que a administração pública transforma intenções políticas em ações concretas. Nesse processo, entram em cena também atores não estatais, como fornecedores, prestadores de serviços, parceiros e grupos de interesse, além do público-alvo das ações (Secchi, 2012).

O processo de implementação é muito complexo e exige competência e determinação dos envolvidos. Além de uma boa formulação, é importante que os sujeitos políticos estejam empenhados para efetivação de todo o trabalho. Existem decisões que vão além dos responsáveis nos órgãos administrativos, como o empenho dos recursos, a previsão de circunstâncias externas e o acompanhamento de processos administrativos são aspectos que deve ser realizado constantemente fazendo com que corram de forma mais ágil, e ainda assim é importante ressaltar que “a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente alheia à vontade dos implementadores” (Secchi, 2012, p. 51), reforçando a imprevisibilidade e a complexidade desse processo.

Outro momento crucial nas políticas públicas é a fase de avaliação. Embora existam diversos tipos de avaliação, mencioná-los brevemente visa situar o leitor e fornece uma base preliminar para a construção de futuras pesquisas e estudos. Essa etapa é fundamental para verificar a eficácia das políticas adotadas, fornecendo subsídios para ajustes e reformulações necessárias ao longo de sua execução.

A avaliação constitui a última fase no ciclo das políticas públicas, embora seja necessário em cada etapa avaliar a construção e o alcance dos objetivos. Figueiredo e Figueiredo (1989) discorrem sobre avaliação de políticas públicas e reforçam que avaliar é atribuir valor, sendo, para tanto, necessário estabelecer os critérios que fundamentam determinada política.

No contexto brasileiro, Azevedo, M. (2010) enfatiza que, historicamente, a administração pública demonstrou pouco interesse pela área, sendo raras as iniciativas de avaliação dos programas, que se concentravam, principalmente no processo de implementação. O autor evidencia um problema recorrente das PP, a falta de monitoramento e de mecanismos de avaliação comprometem não só os resultados, mas também a possibilidade de ajustes baseados em evidências.

Segundo Jannuzi (2023) é no final do ciclo em que se avalia se os esforços e empreendimento investidos na política, estão atendendo as demandas geradoras ou mitigaram os problemas motivador da ação governamental e, para isso, se “realizam pesquisas para identificar a necessidade de realizar mudanças nos programas implementados para garantir sua efetividade, descontinua-los ou então adaptá-los a uma nova realidade, reiniciando o ciclo”.

Embora necessária, a avaliação precisa de um bom planejamento, pois existem técnicas específicas para o levantamento de dados sistemáticos e, uma avaliação mal feita pode prejudicar a reputação dos gestores envolvidos. Assim, a avaliação é um recurso para diagnosticar a eficácia da política pública e reorganizá-la caso necessário.

Para Wu *et al.*, (2014), a avaliação é o conjunto de todas as atividades realizadas e todos os atores envolvidos com o intuito de determinar como uma política pública se saiu na prática e, para estimar o provável desempenho dela no futuro. Assim a avaliação é um processo sistemático, que apresenta os resultados de um curso em ação, fornece elementos para o desenho de futuras políticas públicas, ou aprimoramento da que já se encontra em curso. Segundo os autores existem vários tipos de avaliação, que dependem dos atores envolvidos, da quantidade de informações disponíveis e a utilidade dessas informações, havendo a distinção entre avaliações administrativas realizadas por atores governamentais, as avaliações políticas realizadas *ad hoc* por atores como a mídia, partidos políticos, grupos de interesses, líderes comunitários e judiciais, entre outro, no nível mais amplo.

Além das particularidades já citadas, Secchi (2012) nos lembra que a avaliação acontece *ex ante* (anterior a implementação) a qual procura medir a viabilidade para sua implementação, *in itinere* ou avaliação formativa ou de monitoramento, que ocorre durante a implementação, e *ex post* (posterior a implementação) para medir os resultados. É pertinente atentar para a viabilidade de fazê-la face ao estágio que se encontra a política, para não a realizar de forma precipitada e correr o risco de avaliá-la erroneamente.

De acordo com Costa e Castanhar (2003) as experiências de avaliação podem ser agrupadas em três metodologias básicas. Avaliação de metas se enquadra *ex post facto*, e está direcionada a medir o grau de êxito que o programa tem de acordo com as metas (dados concretos) previamente estabelecidas. A avaliação processual e a avaliação de impacto que busca identificar os efeitos produzidos, as mudanças nas condições de vida sobre a população-alvo, investigando a efetividade da política, através de mecanismos que permitam estabelecer as relações causais da política e o resultado final.

A avaliação de processo, é desenvolvida de forma sistemática com o objetivo de detectar possíveis defeitos, suas falhas e obstáculos à sua implementação. Para que isso ocorra de maneira eficiente, é fundamental um sistema de informações

gerenciais adequado, que possa servir como base para reprogramações, se necessário. Diferentemente de outras metodologias, essa avaliação é realizada de forma simultânea e é conhecida como avaliação formativa.

Com base no que foi exposto, é possível compreender que discutir a avaliação de políticas públicas não é uma tarefa simples. Esse processo exige estudos contínuos e um aprofundamento nas diversas metodologias disponíveis. Além disso, cabe ao avaliador definir de forma clara o percurso que pretende seguir, explicitando as ferramentas, abordagens e indicadores que serão utilizados para mensurar a eficácia e o impacto da política em questão.

Desta forma, a avaliação processual de uma política pública, como a dos IERN, é fundamental para analisar os aspectos políticos que envolvem a sua formulação e implementação. Avaliar a iniciativa dessa política implica em examinar não apenas se os objetivos previstos estão sendo alcançados, mas também entender as intenções políticas que a embasam, os interesses de diferentes grupos de poder e a sua influência sobre a população-alvo.

Ao questionarmos por que é importante considerar a avaliação política dos IERN, levantamos pontos essenciais como: Quem foram os atores políticos envolvidos? Quais interesses orientaram a criação dessas instituições? Essa avaliação vai além da simples análise técnica, pois considera o contexto político em que a política foi construída e aplicada, para refletir sobre sua criação e consequências mais amplas.

Assim, Figueiredo e Figueiredo (1986) afirmam que na avaliação processual, é necessário ter definições claras dos objetivos dos programas, e a especificação de critérios de sucesso é igualmente fundamental, já que, sem critérios bem definidos, a avaliação pode perder foco e precisão. Para isso, a análise dos documentos que delinham a política ou programa em questão é essencial, pois

[...] A definição dos propósitos da política ou programa condiciona os objetivos da avaliação; estes, por sua vez, condicionam o tipo de pesquisa empregado na avaliação; esta escolha, por sua vez, determina o critério de sucesso, que, por último, estabelece o modelo analítico de aferição do sucesso (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p. 111).

Dessa forma, evita-se o risco de uma avaliação imprecisa, garantindo que a análise seja rigorosa e esteja focada nos objetivos previamente definidos.

Enfatizamos que, essa investigação foca nos IERN. No entanto, é necessário que, em determinados momentos, façamos referência a outras políticas de educação profissional desenvolvidas no estado, já que o Governo do RN implementa uma nova política de EPTNM enquanto outra já está em vigor. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108) elucidam que com a avaliação política compreendemos o “critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra”, isso nos leva, de forma substancial, à análise política e ao questionamento do por que uma política pode ser preferida em detrimento de outra.

Figueiredo e Figueiredo (1986) ressaltam que na avaliação política é imprescindível analisar como as decisões são tomadas, quais os fatores que influenciam esse processo e os princípios que os fundamentam e, em decorrência, o seu próprio conteúdo substantivo. E destacam a preocupação com avaliações de políticas que buscam a neutralidade, pois estas avaliações, frequentemente se concentram na eficácia das políticas, e no modelo de avaliação puramente quantitativo (Santos, 2019), negligenciando a análise dos princípios que as fundamentam.

Isso resulta em uma perda da compreensão dos contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridas e sua relação com o Estado. Esse tipo de avaliação tem sido amplamente utilizado para justificar contrarreformas de cunho hegemonicamente neoliberal, favorecendo o avanço desse ideário.

Dito isto, reverbera-se que, a importância de compreender a relação entre a ideologia política e econômica como elemento crucial para analisar como o Estado materializa a sua dominação e constitui suas políticas públicas educacionais para atender o sistema de produção.

3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO NORTE

A intenção desta seção é discutir os aspectos ideológicos da política educacional no Brasil e no RN para EPTNM nas duas primeiras décadas do século XXI e sua influência no modelo de implementação dos IERN. Esse período é caracterizado pela consolidação da reestruturação do capitalismo, e é sobre a base desse fenômeno que se estabeleceu a reestruturação produtiva, um processo de extrema complexidade com impactos em todas as áreas da sociedade.

As transformações no mundo do trabalho têm o potencial de modificar o perfil da classe trabalhadora. Observa-se que, como resposta às crises de acumulação e valorização, que o capital está em constante desenvolvimento de novas estratégias de gestão e organização da produção, que impulsionou a instauração do regime de acumulação flexível, baseado na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 1995, p.140).

A acumulação flexível repercute na organização social, especialmente na década de 1980 nos países de capitalismo avançado e na década de 1990 nos países de capitalismo periférico. As transformações que decorrem da transição após esse período, interfere de forma significativa na subjetividade da classe-que-vive-do-trabalho⁵ e conseqüentemente, sua forma de existir (Antunes, 1995). Assim destaca-se a relevância da educação na formação profissional dos indivíduos, uma vez que cabe a ela a responsabilidade pela preparação da força de trabalho.

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

A educação profissional no país sempre esteve associada às demandas do mercado de trabalho. Desde o período colonial, tem sido reconhecida como uma ferramenta essencial para formar mão de obra qualificada, capaz de desempenhar funções essenciais na sociedade. Ao longo do tempo, a concepção de Educação profissional foi sujeita a mudanças e adaptações, refletidas em leis e decretos que buscavam sua expansão e aprimoramento como discutido na seção 2.

⁵Aqui se entende classe-que-vive-do-trabalho, a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, sujeitos desempregados, estudantes, autônomos e informais Antunes (1995).

Na primeira década do século XXI, houve o fortalecimento das políticas públicas sociais e a esperança por uma sociedade mais justa e democrática, então nos deparamos com um conjunto de programas de expansão da educação, voltados para ampliar o acesso, permanência e universalização da educação básica, embora muitos de caráter compensatório no contexto econômico e social do país, dialogando com a lógica neoliberal, já implementada.

Mas, foi com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004), ainda no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que ocorreu a reintegração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em seu art. 4º, deste Decreto nº. 5.154/2004 parágrafo primeiro, descreve que a articulação entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio se dará da seguinte forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004, s.p.).

A união entre essas duas ofertas educacionais é vista como a solução mais viável para superar a crise estrutural que esta etapa da educação básica vem enfrentando no Ensino Médio, o que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), é “condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” uma formação que capacite o trabalhador para agir de maneira crítica e consciente em busca de melhores condições de trabalho e de vida.

Para a expansão da educação profissional foram articuladas várias iniciativas governamentais após o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) visando promover a inclusão social e educacional de jovens que não haviam concluído o

ensino fundamental, oferecendo-lhes oportunidades de educação básica, qualificação profissional e incentivo à cidadania.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) argumentam que o Projovem visa contribuir para a reintegração dos jovens na escola, identificar oportunidades de trabalho e capacitá-los para o mundo do trabalho, além da elaboração de planos e desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e promover a inclusão digital como ferramenta de inserção produtiva e comunicação. No entanto, o que caracteriza essas iniciativas é a falta de integração com outras políticas, como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) instituído pelo Decreto nº 5.478, de 2 de junho de 2005, visa integrar a educação profissional com a educação básica, para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada. Por meio do Proeja, são ofertados cursos que combinam ensino fundamental ou médio com formação profissional, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades tanto acadêmicas quanto técnicas. Porém, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) o Proeja atende às demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, totalmente separados da educação básica e de um plano de formação continuada, alinhados às exigências do neoliberalismo.

Segundo Moura e Henrique (2012) a Rede Federal de EPT teve um percentual mínimo exigido de vagas destinado a oferta do Proeja, o que representou um grande desafio para a consolidação de uma educação socialmente referenciada, nos mesmos moldes de qualidade dos cursos regulares. Para isto, os docentes da Rede Federal de EPT participaram de formações e da construção de diretrizes que orientassem a organização, concepções e princípios do Programa, como ampliação da carga horária, a formação de docentes, ampliação dos espaços educacionais e abrangência do programa. Porém os autores ressaltam os desafios quanto às adequações do programa para que de fato atenda às especificações desta modalidade.

Apesar da implantação dessas políticas em consonância com o Decreto nº 5.154/2004, esse processo foi marcado por intensos conflitos e contradições. Aos Estados, coube o desafio de implementar o ensino médio integrado à educação profissional, o que exigiu a reorganização de suas infraestruturas e estratégias

pedagógicas, a fim de incorporar as novas concepções atribuídas a essa etapa do ensino

Conforme as análises de Ramos (2008) essa integração só é possível quando três sentidos se complementam, a concepção de formação humana; relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular para superar a dualidade educacional existente no Brasil, em que de um lado, há aqueles que recebem uma formação propedêutica, de base geral, voltada para o ensino superior, e de outro, aqueles que recebem uma formação específica para o mercado de trabalho. A indissociabilidade entre o ensino médio e o ensino técnico representa um passo em direção à educação politécnica.

Segundo Saviani (2003), a educação politécnica não trata apenas do domínio de diversas técnicas, mas, sim, da capacidade de desenvolver nos estudantes uma compreensão das bases científicas e tecnológicas que regem os processos de produção e as relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho, para a construção de uma educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora.

Logo, a educação politécnica busca concretizar uma formação integrada. Ciavatta (2005) destaca alguns pressupostos considerando a realidade do sistema educacional brasileiro para compreender que, a formação integrada deve ser um projeto social entre os entes federados (governo federal, estados, gestão escolar e professores) para romper com o modelo de educação para o mercado de trabalho; assegurar mecanismos de acesso e permanência, na lei, e a articulação entre educação básica e educação profissional; o comprometimento dos professores e gestores com estratégias acadêmico- científicas de integração, considerando o projeto de ensino aprendizagem em que currículo seja, reflexivo e articulem o geral com o específico a teoria com a prática; a relação entre escola e comunidade, e o diálogo com os alunos sobre as expectativas e propósitos de uma formação integrada.

Outro ponto considerado como fundamental para Ciavatta (2005) em relação à a educação politécnica, é o exercício da formação integrada como experiência de democracia participativa, em que todos estejam abertos à inovação com temas e disciplinas mais integradas para proporcionar ao aluno experiências além das rotinas escolares; e por último a importância de investimentos na educação, só assim seria possível consolidar uma formação integrada.

Dessa maneira, ressalta-se a importância dessa modalidade de ensino em nossa sociedade e a necessidade de ações comprometidas com uma formação humana integral. Somente com uma reflexão sobre qual EPTNM é ideal podemos avaliar a situação atual e identificar os avanços necessários.

Nesta perspectiva, é instituído o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) via Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, para auxiliar no fortalecimento, ampliação e no aumento dos investimentos na esfera estadual em que seu principal objetivo era promover a expansão e a melhoria do EPTNM em parceria com os Estados e o Distrito Federal, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Brasil, 2007a).

Os estados recebiam recursos destinados ao fortalecimento de suas Redes de Educação Profissional, o que permitiu a construção e/ou reforma de unidades, formação de docentes, gestores e técnicos administrativos e aquisição de acervo bibliográfico. Foi com esse programa que muitos estados puderam expandir suas redes de escolas técnicas, melhorar a infraestrutura das unidades existentes e oferecer uma formação de melhor qualidade para seus alunos.

Em consonância com essas políticas, ocorreu a mudança dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs)⁶ que passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2104), previa a implantação nos Estados desprovidos de instituições de EPTNM, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes das capitais e dos centros urbanos mais ricos, para atender a população menos favorecida, e prevalecer critérios sociais sob os políticos, além de resistir as investidas de políticas pontuais, mudanças no currículo e relações públicas/ privadas (Brasil, 2007b).

Neste contexto, também foram implementadas políticas educacionais de avaliação da qualidade da educação. Em 2007 é lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para Costa (2021), a exigência em se alcançar metas estabelecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revela a condição subordinada do Brasil a

⁶ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

padrões internacionais, sem considerar as individualidades das escolas brasileiras. O IDEB representa a hierarquização e a responsabilização das e nas escolas, gerando um tensionamento nas escolas e no corpo docente responsabilizando-os pelo suposto sucesso ou fracasso.

Essa lógica capitalista da eficiência vem na esteira da “fé cega” do capital na teoria do “capital humano”, a qual Schultz (1964) definiu como o investimento em educação que constituiria um capital humano igual ou superior a outros investimentos com grande produtividade e desenvolvimento para os países, e que ainda hoje é defendida por vários intelectuais orgânicos do capital (Costa, 2021, p. 324).

A despeito das políticas educacionais e concepções de educação que marcaram a primeira década do século XXI, Frigotto (2011) discute que a educação passou por embates e opções em torno do projeto societário que marca este período e avança como se move a educação neste contexto, ao apresentar de forma contextualizada o desenvolvimento das Políticas públicas educacionais no Brasil, as quais,

da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (Frigotto, 2011, p.242).

Na conjuntura política dos últimos anos, os governos não se contrapuseram a um projeto societário antagônico ao capitalismo, mas, ao contrário, evidenciaram sua adesão às diretrizes do modelo neoliberal. No entanto, de acordo com Lima, Silva e Lima (2015) o governo de Luiz Inácio Lula da Silva do partido dos trabalhadores (PT), embora não rompesse totalmente com essas bases, promoveu avanços ao substituir o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997) pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2005). Essa mudança possibilitou uma articulação mais orgânica entre as políticas públicas para a Educação Profissional com a Educação Básica, tornando-as mais coerentes com o projeto de desenvolvimento nacional comprometido com a formação humana integral.

Nos anos seguintes, torna-se mais evidente a crise estrutural do sistema capitalista, que, para prosseguir necessita ser cada vez mais destrutivo e violento

contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos (Ramos e Frigotto, 2017). Contudo, é nesse cenário, que as contrarreformas intensificam a dualidade educacional e fragilizam a educação integral.

Já no governo de Dilma Rousseff (2011-2014), foi lançado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011, para expandir a oferta de cursos de EPTNM no Brasil, para a qualificação de trabalhadores e à promoção do acesso ao emprego. Embora a coordenação e o financiamento geral fossem de responsabilidade do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), cada estado implantava o Pronatec de acordo com suas realidades e necessidades locais em parceria com municípios, instituições da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Sistema S (Senai, Sesc, Sesi, Senac, Senar⁷), além de instituições privadas de ensino técnico.

De acordo com Pereira (2023, p. 04) “os Institutos Federais destacaram-se entre as instituições públicas que mais ofertaram vagas em cursos do Pronatec” a modalidade mais executada são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), além do financiamento às entidades privadas (mais de 70% das vagas ao longo dos anos foram ofertada pelo “Sistema S” ou outras empresas educacionais). Em tempos de acumulação flexível e neoliberalismo a proposta do Pronatec oportunizou a privatização do processo educativo, ofertada de maneira precária a um público ávido para entrar no mercado de trabalho.

Em 2015, a presidenta Dilma Rousseff sofreu impeachment, e, em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência (2016-2019), implementando ajustes econômicos que tiveram impacto direto nos sistemas de educação do país. A esse respeito, Saviani (2020) relata as reformas regressivas impostas de forma radical e autoritária, marcadas pela reforma do ensino médio via Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que foi convertida na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Soma-se a isso a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o teto de gastos públicos.

⁷ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)

De acordo com Ramos e Frigotto (2017), esses documentos representam a consumação do Golpe de Estado⁸ em 31 de agosto de 2016, pois compromete a execução do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e limita a atuação da esfera pública, conseqüentemente os direitos universais básicos, precariza a educação pública e abre caminho para a expansão da educação privada.

Para Moura e Lima Filho (2017), a Lei nº 13.415/2017 visava reconfigurar o sistema educacional brasileiro, alinhando-o a uma nova fase marcada pela regressão social. No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica no Novo Ensino Médio (EPTNM), a reforma reforça a dualidade educacional, promove uma orientação mercadológica, precariza a carreira docente e a formação humana integral.

Essa reforma propõe uma nova estrutura curricular e maior flexibilização para os estudantes, conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB. A organização curricular do EM passa a ser feita por meio de itinerários formativos, a saber: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (Brasil, 2017), o que fragiliza a oferta das disciplinas gerais, e ao tentar priorizar a escolha do itinerário por parte dos estudantes, promove uma aparente flexibilidade e protagonismo juvenil, essas condições são muitas vezes inviáveis devido à precariedade estrutural da maioria das escolas brasileiras, o que demanda grandes investimentos para garantir a efetiva implementação desse modelo. Na prática, as dificuldades financeiras e a falta de infraestrutura limitam as opções de itinerários disponíveis aos alunos, comprometendo a proposta de uma educação mais diversificada e personalizada.

De acordo com a regulamentação da referida Lei, o aluno passa a ter a obrigação de optar por uma área específica de formação, sendo a educação profissional uma dessas opções, o que fragmenta a formação integral e desconsidera a relação orgânica entre a formação geral e a preparação para o mundo do trabalho, um aspecto central em políticas educacionais anteriores voltadas para a educação integrada.

Frente a essas mudanças, é sancionada a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017), que enfraquece os direitos e a proteção dos trabalhadores.

⁸ *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Esses movimentos fecham o ciclo de contrarreformas e representam um ataque aos direitos à educação integral e acesso ao mundo do trabalho.

No ano de 2018 é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual orienta, para todo o país, quais são as habilidades e competências previstas em cada disciplina ao longo da formação. Segundo Costa (2021, p. 422), a BNCC “reduz a educação ao ensino de conteúdo, competências e habilidades técnicas, incorporando ao texto legal atitudes tais como “flexibilidade, resiliência e determinação” esperadas de trabalhadores(as) pelas novas demandas do sistema produtivo de mercadorias”. O que afeta a profundidade do ensino de conteúdos humanísticos e enfatiza a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado, ao invés de promover uma formação mais ampla e integral.

Ao fazer essa retrospectiva, nos resta a esperança de lutar pela garantia dos direitos já adquiridos, contra os ditames de uma classe hegemônica que insiste em subjugar a classe trabalhadora aos domínios do capital, perpetuando as desigualdades, resistir aos ataques à educação pública universal, gratuita e de qualidade para todos, baseada nas concepções de uma formação humana integral. Como descreve Ciavatta (2005, p. 3) “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”, uma educação que considera todas as dimensões do ser humano para seu pleno desenvolvimento.

Nas eleições presidenciais de 2018 é eleito o candidato Jair Messias Bolsonaro, a sua chegada ao poder (2019-2022), marcou uma intensificação da agenda neoliberal e ultraconservadora. Dourado (2019, p.11), analisa esse contexto afirmando que:

(...) caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras.

De acordo com Dourado (2019), esse período foi marcado por medidas que reduziram o papel do Estado em áreas essenciais, como a educação e a previdência, com forte impacto sobre as instituições públicas e o financiamento das políticas

educacionais. Tais ações já estavam previstas em seu Plano de Governo (2018), incluindo: a redução dos investimentos na educação superior e o aumento dos aportes na educação básica e no ensino técnico; o expurgo da filosofia de Paulo Freire das escolas; a priorização de disciplinas como Matemática, Ciências e Português, em oposição ao que se denominou “doutrinação” e “sexualização precoce”; além da ampliação do uso da educação a distância como estratégia para o atendimento em áreas rurais, entre outras. Essas medidas visavam redirecionar as prioridades educacionais.

Durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, quatro ministros da Educação foram nomeados: Ricardo Vélez Rodríguez, que permaneceu no cargo por apenas quatro meses (janeiro a abril de 2019); Abraham Weintraub, que atuou por um ano e dois meses (abril de 2019 a junho de 2020); Milton Ribeiro, que permaneceu um ano e oito meses (julho de 2020 a março de 2022); e, provisoriamente, Victor Godoy, que assumiu o cargo após a saída de Ribeiro (Valente e Pereira, 2023).

As constantes mudanças na liderança do Ministério da Educação evidenciam a falta de continuidade e de foco nas políticas públicas voltadas à escola pública. Essa instabilidade reflete a ausência de um projeto consistente para a educação, o que comprometeu a implementação de melhorias efetivas e agravou os desafios já existentes no setor. De acordo com Cavalcanti *et al.* (2020), entre as principais pautas apresentadas no primeiro ano do governo Bolsonaro, destacam-se: o *homeschooling*, o Programa Escola Cívico-Militar, o Projeto Escola Sem Partido, a alfabetização pelo método fônico, a proposta de privatização da educação superior e o Programa Novos Caminhos.

É notório que todas essas ações visavam a um maior controle sobre a formação dos(as) estudantes, com o objetivo de regular os conteúdos ensinados e evitar o desenvolvimento de uma análise crítica da realidade. Propostas como o Projeto Escola Sem Partido e o *homeschooling* expressam essa tentativa de promover uma formação tecnicista, alegadamente neutra, desprovida de conteúdo político e sem espaço para o exercício da liberdade de pensamento. Sobre o *homeschooling*, Valente e Pereira (2023) destacam o interesse de grandes empresas e grupos editoriais, que enxergam nessa modalidade uma oportunidade de mercado a ser ampliada com o avanço das práticas neoliberais. Essa abordagem compromete o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e tomar

decisões de forma autônoma, além de enfraquecer o papel do Estado como provedor da educação pública.

É importante ressaltar que, no projeto educacional do governo Bolsonaro, os constantes ataques à universidade pública manifestaram-se tanto em discursos quanto em ações concretas, como as intervenções em reitorias e os cortes orçamentários. A política de descredibilização da educação pública, articulada à proposta de privatização do ensino superior por meio de programas como o *Future-se*, favorece o setor privado e promove a mercantilização da educação, reforçando uma lógica de mercado que transforma o direito à educação em mercadoria, em detrimento de seu caráter público, laico, gratuito e socialmente referenciado.

No campo da educação profissional e tecnológica, o governo Bolsonaro deu continuidade ao desmonte iniciado na gestão de Michel Temer. A tendência reformista da EPT consolidou-se e intensificou-se com a implementação de mecanismos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio, impactando diretamente a estrutura da educação profissional. Essas medidas alinharam a EPT à lógica do mercado, desvalorizando a formação integral e crítica e priorizando uma formação meramente técnica e instrumental.

Durante o governo Bolsonaro, foram apresentados diversos programas voltados à educação profissional e tecnológica, tais como: *Future-se*, *Novos Caminhos* e *Qualifica Mais*. Esses programas estão diretamente relacionados ao Ensino Médio Integrado, com ênfase no itinerário de formação técnica e profissional, tema que será abordado na próxima seção.

O Programa *Future-se*, lançado em 17 de julho de 2019 sob a gestão do ministro Abraham Weintraub, tinha como objetivo reestruturar o modelo de financiamento dos institutos e universidades federais. De acordo com o Ministério da Educação, o programa propunha ampliar a autonomia financeira das instituições por meio do incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. Estruturado em três eixos — (I) gestão, governança e empreendedorismo; (II) pesquisa e inovação; e (III) internacionalização —, o programa previa a assinatura de um termo de adesão pelas instituições interessadas, dentro de prazo estabelecido, e a possibilidade de firmar contratos com Organizações Sociais (OS).

Nos textos oficiais de 2019 e 2020, o *Future-se* foi enviado ao Congresso Nacional por meio da Mensagem nº 302, datada de 26 de maio de 2020, com as seguintes finalidades: [...]

Art. 1º. Itens V e VI – fomentar a promoção da visão empreendedora e estimular a internacionalização das universidades e institutos federais. Art. 2º. As medidas previstas nesta lei devem ser orientadas pelos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e eficiência [...] Art. 3º. IX – startup: modelo de negócios diferenciado, com ideia inovadora de produtos e serviços, perfil empreendedor e inspirador dos sócios criadores, visando à obtenção de ganhos econômicos a partir da assunção de riscos.

Assim, o programa *Future-se* propunha a implementação de um sistema meritocrático nos institutos e universidades federais, no qual os estudantes competiriam entre si por verbas provenientes de empresas privadas, e as instituições passariam a desenvolver projetos alinhados aos interesses das corporações financiadoras. O modelo também previa a ampliação de parcerias público-privadas e a negociação com o setor empresarial como forma de financiar pesquisas.

Em análise sucinta, Caetano (2023) conclui que a adoção desse programa acarretaria a redução dos repasses federais às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e o aumento da dependência de parcerias privadas. Junior e Fargoni (2020) observam que, das 63 universidades federais, mais de 70% rejeitaram o Projeto de Lei *Future-se*, apresentando críticas contundentes por não oferecer soluções estruturais aos problemas enfrentados pelas IFES. Além disso, a centralidade dada ao empreendedorismo impõe contradições às finalidades formativas das universidades, sobretudo nas áreas filosófica, sociológica, literária, histórica e artística, comprometendo também a mediação humana na docência e na pesquisa.

Embora o programa tenha passado por consultas públicas e alterações, sua implementação integral não foi efetivada até o final de 2022. Com a mudança de governo, o *Future-se* perdeu ainda mais força, uma vez que as novas diretrizes educacionais passaram a defender o fortalecimento do financiamento público e da autonomia universitária, rejeitando o viés de mercantilização da educação superior promovido pelo programa. Desde então, ele saiu da pauta do cenário político.

Outra iniciativa do governo Bolsonaro no campo da Educação Profissional e Tecnológica foi o programa *Novos Caminhos*, lançado em outubro de 2019 pelo Ministério da Educação e formalizado pela Portaria MEC nº 1.718, de 5 de setembro de 2019. Essa portaria estabeleceu as diretrizes para a execução e o

acompanhamento do programa, que tem como objetivo expandir a educação profissional e tecnológica no Brasil. Segundo Bentin e Mancebo (2020, p. 162), o programa traz como uma de suas missões o apoio à implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, estruturado em três eixos: Gestão e Resultados, Articulação e Fortalecimento, e Inovação e Empreendedorismo.

Para Caetano (2023), o *Novos Caminhos*, assim como o Pronatec, tem sido alvo de críticas por desconfigurar a proposta de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao ensino médio. O programa prioriza a oferta de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), de curta duração, voltados à qualificação rápida para o mercado de trabalho. Além disso, incentiva a oferta de cursos técnicos no formato concomitante — nos quais o estudante cursa o ensino regular e o técnico de forma separada — em vez de promover uma formação integrada. A regulamentação da oferta por instituições privadas, especialmente ligadas ao Sistema S, intensifica o processo de privatização da educação profissional.

O programa *Novos Caminhos* busca atender rapidamente às demandas do setor produtivo, promovendo uma certificação em larga escala e estreitando a articulação entre educação e mercado de trabalho. Segundo Gawryszwski *et al.* (2023), a oferta de cursos FIC aumentou significativamente, passando de 184.328 matrículas em 2019 para 679.635 em 2020. Essa modalidade de formação, embora amplie o acesso à certificação, é frequentemente criticada por esvaziar a formação crítica e integral dos estudantes, afastando-se de uma proposta educacional que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura de forma integrada ao ensino médio.

No âmbito do programa *Novos Caminhos*, o MEC lançou diversas iniciativas, como *Qualifica Mais*, *Qualifica Mais-EnergiFE*, *Progredir*, *Emprega Mais* e o *Itinerário da Formação Técnica e Profissional*. Esta última ação está regulamentada pela Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021, e tem como objetivo formalizar parcerias entre instituições ofertantes e redes de ensino médio público para a implementação do referido itinerário.

Segundo Caetano (2023), a estrutura do programa permite que redes estaduais, distritais ou municipais se inscrevam como parceiras demandantes, enquanto instituições que ofertam cursos técnicos e de qualificação profissional atuem como parceiras ofertantes. Juntas, essas parcerias recebem recursos públicos para viabilizar a oferta do Itinerário de Formação Técnica e Profissional nas escolas públicas.

Dessa forma, o direcionamento das políticas de EPTNM no governo Bolsonaro caracterizou-se pela implementação de portarias pontuais, em substituição a uma política educacional ampla e estruturante que promovesse a educação em sua totalidade. O Ensino Médio Integrado correu o risco de ser substituído por ofertas aligeiradas e fragmentadas, atreladas ao financiamento por resultados e à lógica do Novo Ensino Médio. Essa perspectiva compromete o projeto de formação humana integral, que deve articular formação propedêutica e técnica.

Embora o governo Bolsonaro tenha sido derrotado nas eleições de 2022, parte de suas medidas neoliberais e antidemocráticas continuam a influenciar a EPTNM. Estudos como os de Caetano (2023) e Gawryszwski *et al.* (2023) reforçam a necessidade de um engajamento constante em defesa de uma educação profissional pública, crítica e socialmente referenciada, que articule teoria e prática, ciência e tecnologia, e forme trabalhadores autônomos e conscientes.

Neste tópico, traçamos um panorama das políticas públicas educacionais nas primeiras décadas do século XXI, com foco na EPTNM. A análise revela uma tendência de retração do papel do Estado na oferta educacional, acompanhada da ampliação de parcerias público-privadas e da transferência de funções para outros setores da sociedade. Esse movimento tem provocado reações e enfrentamentos por parte da sociedade civil, conforme apontado por autores como Valente e Pereira (2023), Moura e Lima Filho (2017), e Ramos e Frigotto (2017), que denunciam os riscos desse processo para a universalização do direito à educação.

Na próxima seção, analisaremos o desenvolvimento das políticas públicas de educação profissional no estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de compreender o percurso que levou à formulação e implementação da nova política de EPTNM, materializada nos Institutos Estaduais de Educação Profissional do RN (IERN). Examinaremos como esse processo se articulou às diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, se adaptou às necessidades locais de qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho.

3.2 TRAJETÓRIA DE EPTNM NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, a criação da Escola de Aprendizizes Artífices em 1º de janeiro de 1910 constitui um marco na história da educação profissional no estado (Santos; Silva; Medeiros Neta, 2022). Inicialmente, oferecia-se o ensino primário,

associado a oficinas de trabalhos manuais voltadas a jovens aprendizes entre 10 e 12 anos, o que confirma a existência de uma “escola dualista, [...] correspondente à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (Saviani, 1999, p. 32). Assim, a educação era ofertada com finalidades distintas para segmentos distintos da população.

Em 1922, destaca-se a primeira ação governamental estadual voltada à educação profissional: a Escola Profissional do Alecrim, instalada em um anexo do Grupo Escolar Padre Miguelinho, em Natal. Os cursos inicialmente ofertados — serralharia, marcenaria e sapataria — eram formações de caráter artesanal, pouco articuladas ao setor industrial, que ainda era incipiente no estado (Silva; Nascimento; Ramos, 2020). O desenvolvimento da educação profissional ocorria de forma lenta, voltada a atender demandas imediatas, refletindo as limitações da infraestrutura industrial da época.

De acordo com Silva, Nascimento e Ramos (2020), a trajetória da educação profissional no RN foi marcada por um caráter assistencialista e por descontinuidade nas ações. Os cursos eram ofertados em condições precárias, com infraestrutura física insuficiente, falta de equipamentos, laboratórios e de um corpo docente qualificado.

Em 1929, durante o governo de Juvenal Lamartine, foi criado o primeiro curso voltado ao público feminino, com atividades de artes manuais. Essa iniciativa não apenas ampliou as oportunidades de matrícula, como também diversificou as ofertas formativas para a população local. Posteriormente, em 1949, durante a gestão do governador José Augusto Varela, foi fundada a Escola Agrícola de Jundiáí, com cursos de três anos voltados para práticas agrícolas, essenciais à formação dos estudantes e à modernização das atividades rurais da região (Silva; Nascimento; Ramos, 2020). Esses eventos refletem um processo de ampliação da oferta educacional em consonância com as necessidades sociais e econômicas do estado.

Nas primeiras décadas do século XX, a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) começou a ser concebida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, tanto no Brasil quanto em escala global. Esse período foi marcado por transformações políticas, econômicas e sociais que exigiam maior qualificação técnica da força de trabalho para atender às demandas de uma economia em processo de modernização (ver subseção 3.1).

No cenário internacional, a Revolução Industrial consolidou novas formas de produção, gerando uma demanda crescente por trabalhadores qualificados. O avanço tecnológico e a ampliação dos mercados exigiam profissionais capacitados para operar máquinas, executar processos industriais e sustentar o crescimento econômico. A Primeira Guerra Mundial (1914–1918) intensificou ainda mais a necessidade de formação técnica para atender às demandas industriais e militares.

No Brasil, iniciava-se a transição de uma economia agrária para um modelo de industrialização embrionária, o que tornava a formação de trabalhadores uma necessidade urgente (Ramos, 2014). O governo brasileiro passou a reconhecer a importância de constituir uma classe trabalhadora apta a atender às exigências das indústrias urbanas. Nesse contexto, a EPTNM passou a ser vista como um instrumento essencial para a modernização econômica e a redução da dependência tecnológica.

Era necessário, portanto, que os estados assumissem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade. A Constituição de 1937, elaborada no contexto autoritário do governo de Getúlio Vargas (1930–1945), estabeleceu explicitamente a educação profissional como dever do Estado, embora voltada principalmente às classes populares (Caires; Oliveira, 2016). Teixeira (2023, p. 211) observa que “o texto constitucional de 1937 inovou tanto ao tratar do ensino técnico, profissional e industrial, como ao regular direitos trabalhistas em capítulo específico para a seara da economia: Do Conselho da Economia Nacional”, associando educação, trabalho e desenvolvimento econômico.

Ainda segundo Caires e Oliveira (2016), após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), houve a intensificação do recrutamento de mão de obra para atender às demandas da produção e exportação. Três frentes de ação foram articuladas nesse período: a criação do sistema “S”; a reforma do ensino de 2º grau; e a transformação dos liceus industriais em escolas industriais e técnicas.

No início da década de 1950, o ensino profissionalizante foi fortalecido no governo de Sylvio Pedrosa. A Escola Feminina recebeu novas estruturas, e um anexo do Grupo Escolar Frei Miguelinho passou a ofertar cursos de corte, costura, datilografia e prendas domésticas, entre outros.

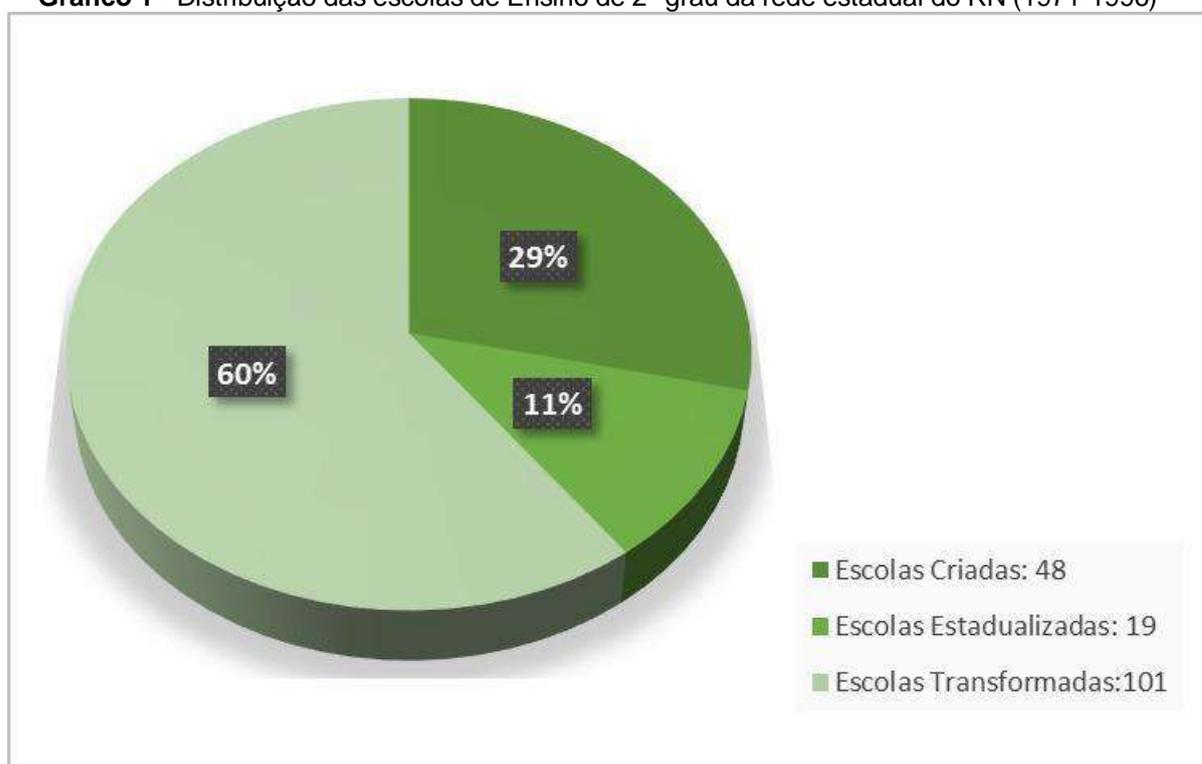
Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, as instituições educacionais tiveram que se adequar. No RN, houve uma expansão de cursos com foco no setor terciário da

economia, dada a menor exigência de investimento em infraestrutura e a sua conexão com as transformações políticas, econômicas e sociais em curso.

Carlos (2018) identificou três tipos de instituições escolares no contexto da implementação da Lei nº 5.692/71 no RN: as Escolas Criadas, as Escolas Transformadas e as Escolas Estadualizadas. As primeiras foram fundadas especificamente para atender às novas diretrizes da legislação, integrando formação geral e técnica. As Escolas Transformadas eram unidades já existentes, adaptadas para ofertar o 2º grau com formação técnica, desde que cumprissem requisitos como infraestrutura adequada, laboratórios e docentes qualificados. Já as Escolas Estadualizadas eram instituições privadas incorporadas à rede estadual, como forma de ampliar o acesso à educação de 2º grau por meio da centralização da oferta pública.

A pesquisa de Carlos (2018), que abrange o período de 1971 a 1996, demonstra que a inserção do ensino profissionalizante na rede estadual ocorreu gradualmente ao longo de 25 anos. Mesmo em 1998, ainda havia cursos sendo implantados, totalizando 168 escolas ofertando o 2º grau, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das escolas de Ensino de 2º grau da rede estadual do RN (1971-1996)



Fonte: Elaboração da autora, com base em Carlos (2018), realizada em 2025.

O Gráfico 1 revela que a maioria das escolas que ofertavam o ensino de 2º grau eram unidades “transformadas”, representando 60% do total. Essa expansão ocorreu tanto por iniciativa das próprias escolas, que demonstravam interesse em ofertar essa modalidade, quanto por incentivo do Estado, que via nessa ampliação uma estratégia de baixo custo para aumentar o número de escolas com esse nível de ensino — ainda que a maioria delas não atendesse aos requisitos mínimos estabelecidos.

No contexto político e econômico da época, a escola consolidava-se como um instrumento de poder e controle durante a Ditadura Militar. A estrutura educacional então implantada baseava-se em princípios tecnicistas, que priorizavam a racionalidade, a eficiência e a produtividade. O foco estava em formar indivíduos capacitados para executar tarefas técnicas específicas, com o objetivo de impulsionar o capital nacional em expansão.

Com a incorporação das escolas à gestão estadual durante o regime ditatorial, estas passaram a atuar como instrumentos do poder, garantindo, segundo Carlos (2018, p. 81), “formas de manipular as relações de forças e gerir essas relações ou ameaças que pudessem colocar o sistema em risco, mantendo-se dentro do regime ditatorial, em vez de estar à margem”. Ser gestor nesse contexto conferia uma sensação de segurança ou mesmo certo status social, o que explica a intenção de algumas escolas em solicitar a implementação do 2º grau.

A distribuição dessas escolas no Rio Grande do Norte não obedecia a um padrão claro, tampouco estava fundamentada em justificativas documentadas. Carlos (2018) aponta que, na região Oeste Potiguar, existiam 58 escolas de 2º grau, enquanto na região Central havia apenas 23, algumas das quais ofertavam exclusivamente o 2º grau não profissionalizante. Essa disparidade pode ser atribuída ao desenvolvimento econômico desigual entre as regiões ou às diretrizes políticas do governo à época. Entre 1971 e 1996, o estado teve nove governadores, que adotaram medidas para expandir as matrículas no 2º grau, seja por meio da construção e restauração de escolas, seja por meio de projetos específicos.

Embora os critérios de implantação não fossem claros, o RN adotou três abordagens principais na estruturação do seu sistema de ensino de 2º grau: critérios demográficos e urbanos, o interesse das escolas e de suas administrações em ofertar esse nível de ensino, e o princípio quantitativo — este último refletindo mais uma

preocupação com o aumento numérico de escolas do que com a qualidade da formação ofertada (Carlos, 2018).

Em 1982, com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro, que revogou a obrigatoriedade da profissionalização compulsória imposta pela Lei nº 5.692/1971, algumas escolas optaram por manter a oferta do 2º grau com curso profissionalizante — as chamadas escolas mistas —, enquanto outras passaram a ofertar apenas o 2º grau não profissionalizante. Das 48 escolas criadas nesse contexto, 10 implantaram exclusivamente o 2º grau não profissionalizante, justamente por demandarem menos recursos, o que confirma que a base da expansão do 2º grau no estado foi amplamente influenciada por fatores orçamentários.

A promulgação da LDB nº 9.394/1996, resultado de intensos debates promovidos por educadores, pesquisadores, associações e universidades, sinalizou o início de uma mudança de paradigma, voltada para uma política educacional mais alinhada às demandas do mundo do trabalho e à formação humana integral. Kuenzer (1997) destaca a importância de se pensar a formação a partir da indissociabilidade entre as dimensões social e produtiva.

Contudo, com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional passou a ser organizada em três níveis — básico, técnico e tecnológico —, formalizando a separação entre ensino médio e educação profissional. Essa separação resultou em uma organização curricular independente, com ofertas em formato concomitante (matrículas paralelas) ou subsequente (para quem já concluiu o ensino médio).

No Rio Grande do Norte, o Conselho Estadual de Educação (CEE-RN) estabeleceu, por meio da Resolução nº 02/2002, as diretrizes para a oferta da educação profissional técnica de nível médio na rede estadual. Entretanto, segundo Nascimento (2022), essa proposta não se materializou como uma formação humana integrada, permanecendo atrelada a um modelo técnico e economicista.

A proposta de integração começa a se concretizar no estado com a criação do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire, em Natal, implantado em 2002 por meio do Decreto Estadual nº 16.592 e com recursos do PROEP, em convênio com o Programa de Expansão da Educação Profissional (SETEC). O objetivo era atender à demanda por formação técnica de nível médio.

Durante o governo de Wilma de Faria (2003–2010), foi implantado um projeto piloto de educação profissional integrada ao ensino médio em quatro escolas:

Francisco Ivo Cavalcanti e José Fernandes Machado (Natal), Professor Abel Freire Coelho (Mossoró) e José Fernandes de Melo (Pau dos Ferros) (Silva; Nascimento; Freitas, 2022). No entanto, quatro anos depois, essas ações foram descontinuadas devido a dificuldades enfrentadas pela SEEC-RN na contratação de professores para as áreas técnicas. Apenas o CENEP permaneceu em funcionamento.

Em 2011, o CEE-RN publicou a Resolução nº 01/2011, revogando a norma anterior e estabelecendo novas diretrizes operacionais para a educação profissional técnica de nível médio na rede estadual, exigindo que os planos de curso — nas formas integrada, concomitante ou subsequente — fossem aprovados pelo conselho.

Já em 2015, a Resolução nº 01/2015 atualizou a regulamentação, autorizando a oferta dos cursos técnicos de nível médio tanto na modalidade presencial quanto a distância, em consonância com os itinerários formativos, e normatizou também a oferta dos cursos na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada), possibilitando a continuidade da formação para estudantes e trabalhadores (Rio Grande do Norte, 2015).

Apesar das modificações e da estrutura legal — composta por leis federais e estaduais, decretos e pareceres que estabelecem os princípios da EPTNM —, ainda persiste o desafio de superar a dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de forma a garantir uma formação integral que contemple tanto a dimensão propedêutica quanto a técnica. Para Pistrak (2011), a escola deve tomar o trabalho como base da educação, articulado ao trabalho social, à produção real e a uma atividade concreta socialmente útil, de modo a promover a compreensão total da sociedade.

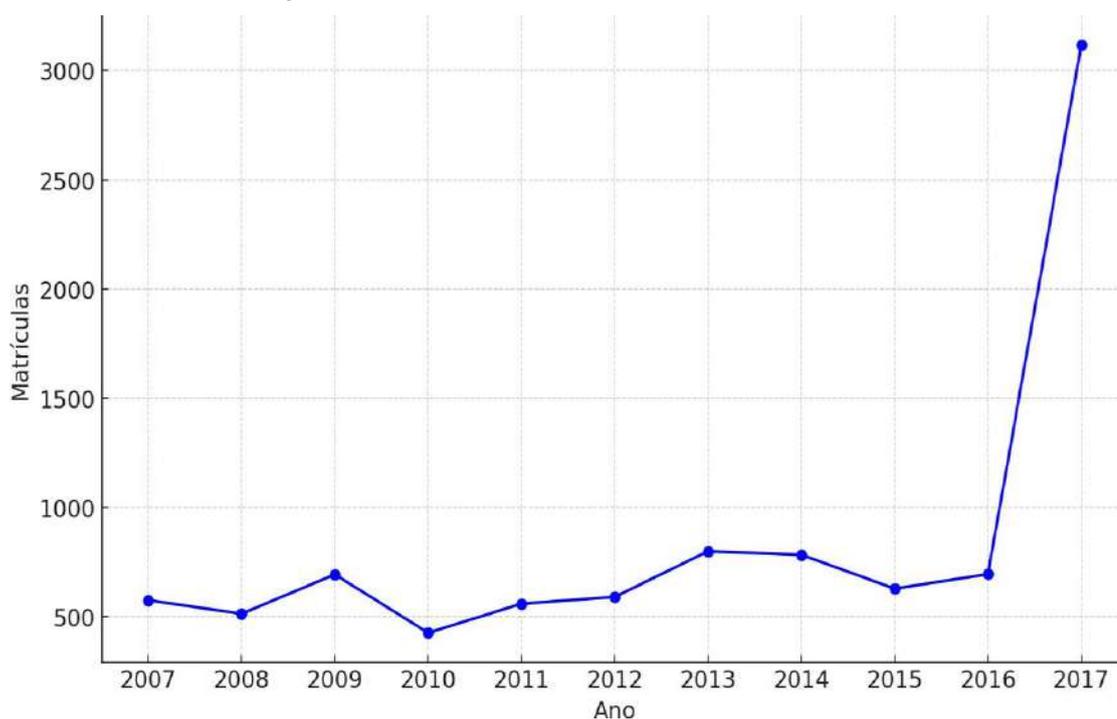
Vale ressaltar que em 2008, o Estado do Rio Grande do Norte, fez adesão ao PBP, e assumiu junto à União, o compromisso de construir e reformar as escolas da rede estadual. Com a implantação do Programa Brasil Profissionalizado (2007)⁹, 53 escolas passaram a ofertar cursos técnicos na rede estadual, tendo sido beneficiadas pelo Programa com reforma em sua estrutura física. Além disso começou a ser implantada a atual política de EPTNM com atuação exclusiva na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, os Centros Estaduais de Educação Profissionalizante (CEEP).

⁹ Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

A descentralização dos recursos federais para o estado, possibilita a formulação de políticas e estratégias educacionais mais alinhadas com as particularidades locais. De acordo com Nascimento (2022) a organização e distribuição espacial dos 10 CEEP por diretoria regional de educação e cultura (DIREC), bem como os respectivos cursos técnicos previstos, buscam atender a relevância econômica dos municípios e os arranjos produtivos locais (APL) onde estão instalados. Embora, após implementação, Nascimento (2022) relata as dificuldades enfrentadas pelos CEEPs como a falta de laboratórios, falta de materiais para as aulas práticas e, principalmente, falta de professores técnicos especializados para ministrar os conteúdos específicos de cada um dos cursos.

Diante disso, observamos que a materialização da educação profissional no Rio Grande do Norte enfrentou diversas dificuldades ao longo dos anos, especialmente no que tange à implementação plena de políticas educacionais que garantissem a qualidade desse ensino. Durante a vigência da Lei n.º 5.692/1971, o ensino profissionalizante de 2º grau foi ofertado de maneira limitada, muitas vezes sem as condições materiais e humanas necessárias. A situação não melhorou com o Decreto n.º 5.154/2004, que tentou reorganizar a educação técnica, mas falhou na implementação eficaz devido à falta de infraestrutura e corpo docente especializado.

A implementação dos CEEPs foi uma estratégia fundamental para superar esses desafios, especialmente por meio do pacto federativo do PBP e na tentativa de ofertar uma formação integrada de acordo com os pressupostos mínimos apresentados por Ciavatta (2005) na seção 3.2 desta dissertação. Este programa buscou subsidiar os recursos financeiros e o suporte técnico, para possibilitar a expansão e interiorização da EP no estado, com a intenção de promover o desenvolvimento socioeconômico local e atender às demandas do mundo do trabalho. O Gráfico 2, apresenta um aumento expressivo no número de matrículas no ensino médio integrado na rede Estadual do RN.

Gráfico 2 - Evolução de matrículas em EPTNM na rede estadual do RN 2007-2017

Fonte: Elaboração da autora, com base em (Nascimento, 2022), realizada em 2025.

Entre 2007 e 2017, o gráfico 2 evidencia um crescimento considerável nas matrículas. Nos primeiros anos (2007-2016), a variação nas matrículas se manteve relativamente baixa, com números fluando entre 400 e 800 alunos matriculados. A oferta se limitava exclusivamente ao CENEP.

O salto abrupto para 3.116 matrículas em 2017 é o maior marco dessa expansão, que demonstra o amadurecimento do processo de implementação das políticas públicas educacionais no estado. Esse aumento significativo pode ser explicado pela conclusão de obras dos CEEPs, ampliação da oferta de cursos, e maior adesão de alunos a essas modalidades educacionais. Este aumento reflete uma mudança no cenário educacional, apesar de as condições materiais e humanas ainda não estarem completamente implementadas, como a ausência de laboratórios prontos e a insuficiência de professores especializados para as áreas técnicas.

Esse crescimento de matrículas pode ser interpretado como uma resposta à crescente demanda social por educação técnica em um estado em ascensão neoliberal e necessidades imediatistas, ao colocar em prática uma política de Estado, mesmo que a infraestrutura prevista ainda estivesse em processo de finalização. Pode-se observar as dificuldades na trajetória da oferta de EPTNM na rede Estadual de educação do RN que se fundamenta numa educação pragmática onde o prático e

o técnico estavam presentes para atender as demandas econômicas, sociais e políticas.

E mesmo com o aporte financeiro do PBP (2007) para reestruturação de 53 escolas e da construção dos CEEPs, encontramos um grande desafio em atender as ofertas dos cursos, pela falta de professores das áreas técnicas, além da falta de equipamentos, laboratórios e espaços que não foram concluídos. Ainda assim, o estado anuncia uma nova ação para a educação profissional, que trataremos a seguir.

Até o presente momento, buscamos situar as políticas públicas no contexto do Estado capitalista, e analisar suas implicações no processo histórico da política educacional brasileira, com especial ênfase na EPTNM. Nesse sentido, foi possível identificar a dualidade estrutural que permeia o sistema educacional, e evidenciar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que se opõem à concepção de uma educação integral e emancipadora. Essa análise foi fundamental para compreendermos como tais contradições impactam diretamente as redes de ensino das unidades da federação brasileira, ainda que cada estado articule suas próprias estratégias e iniciativas para tentar superá-las ou adaptá-las.

3.3 CONTEXTO DO RN PARA CRIAÇÃO DOS IERN

Nesta subseção, nos propomos a investigar como está distribuída a oferta de EPTNM no estado do RN, para, em seguida, analisar a implantação dos IERN. O estado, é composto por 167 municípios subdivididos em 10 Territórios de cidadania¹⁰, em 2023, foram mapeados 20 municípios com unidades da rede federal de EPT, 49 municípios contam com unidades da rede estadual em EPT, sendo que 33 destes municípios têm oferta exclusiva dessa rede. Por outro lado, 110 municípios permanecem sem qualquer oferta de EPT pública (Rio Grande do Norte, 2023d).

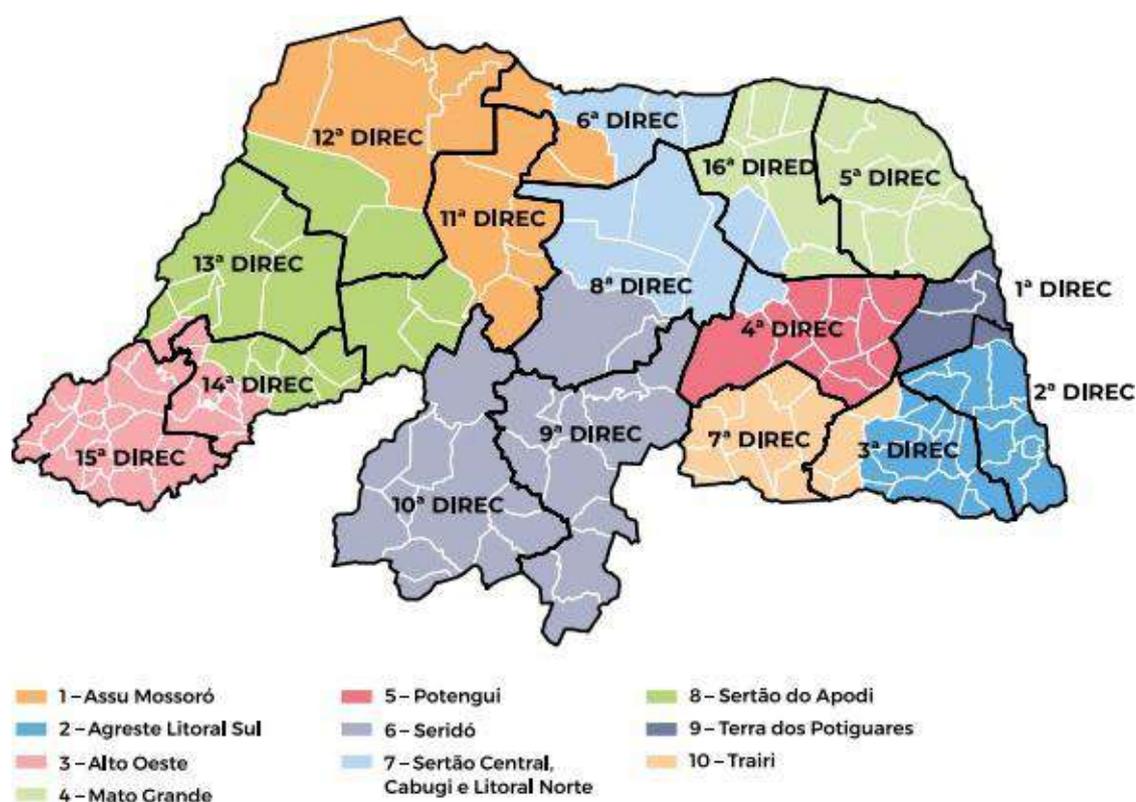
Essa situação reflete a insuficiência das políticas públicas em assegurar a universalização da EPTNM para todas as regiões, inclusive as mais vulneráveis ou afastadas dos centros urbanos, o que contraria o princípio da equidade, e negligência

¹⁰ Em 2008, o Governo Federal lançou o Programa Territórios da Cidadania, concebido para promover o desenvolvimento territorial sustentável e reduzir desigualdades regionais. Os Territórios da Cidadania foram definidos com base em critérios sociais, culturais, geográficos e econômicos, sendo reconhecidos por suas populações como espaços historicamente construídos, dotados de identidades próprias.

uma parcela significativa da população jovem e adulta que poderia se beneficiar dessa modalidade de ensino para qualificação profissional.

Estes Territórios de cidadania configuram-se como uma ferramenta estratégica de gestão pública, pois devem oportunizar uma melhor organização da oferta de serviços e o acompanhamento técnico dos municípios, que estão distribuídos conforme a figura 2:

Figura 2 - Divisão dos 10 territórios de cidadania



Fonte: Diagnóstico da oferta de EPT (Rio grande do Norte, 2023d).

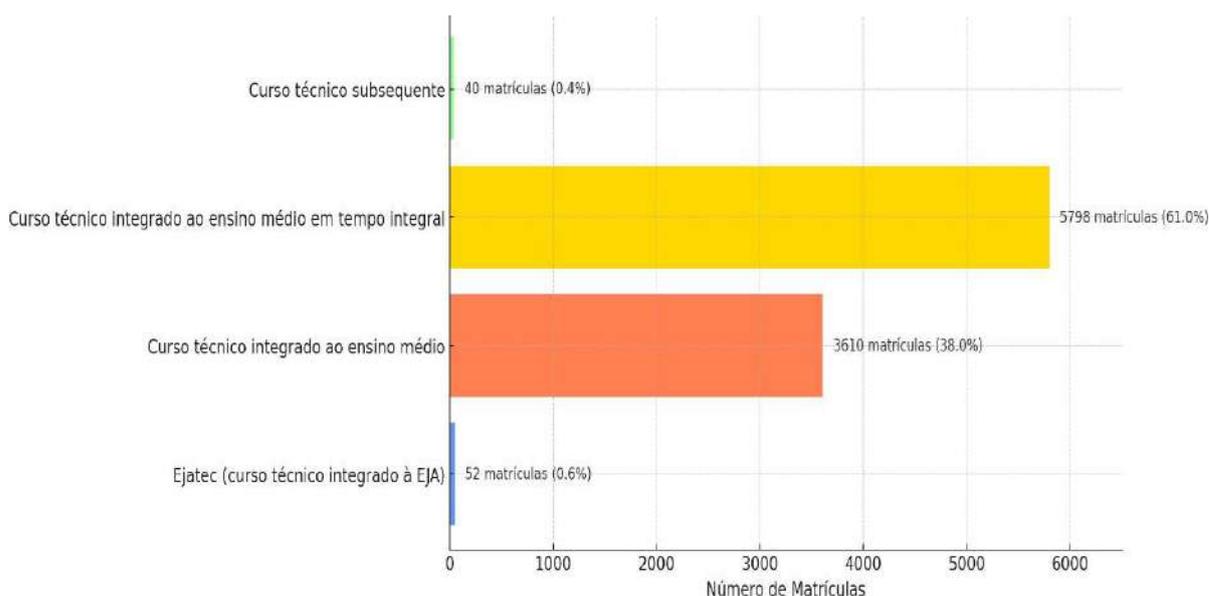
Os Territórios da Cidadania devem contribuir para a organização da oferta da EPTNM ao viabilizar uma estrutura que considere as especificidades sociais e produtivas de cada região. Esse enfoque possibilita a distribuição dos cursos técnicos conforme as demandas e potencialidades locais, promovendo formações mais alinhadas às realidades de cada território. Além disso, ao estabelecer conexões com as dezesseis Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs), os Territórios da Cidadania favorecem o planejamento e a gestão integrada, otimizando recursos e ampliando o alcance das políticas educacionais em âmbito regional (Rio Grande do Norte, 2023d).

A criação da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), em 2000, por meio do Decreto nº 15.035, de 11 de dezembro, representou um marco importante para o desenvolvimento da EPT no estado do Rio Grande do Norte. Vinculada à Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), a SUEP foi instituída com a finalidade de acompanhar, assessorar e monitorar a implementação da educação profissional na rede estadual.

Essa estrutura tem oferecido suporte técnico e direcionamento estratégico para ações voltadas à formação técnica de jovens e adultos. Ao longo dos anos, a atuação da SUEP tem sido fundamental na execução de políticas públicas voltadas à EPT, especialmente no que se refere à criação e à ampliação de cursos técnicos em consonância com as diretrizes da EPTNM no estado.

De acordo com o Censo Escolar de 2021, a rede estadual do Rio Grande do Norte contava com 581 escolas, das quais 68 ofereciam educação profissional, incluindo o Cenep e os dez Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs). Em 2022, foram ofertados 17 cursos técnicos distribuídos em 46 municípios, atendendo ao público da Educação de Jovens e Adultos (Ejatec), aos cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo parcial e ao ensino médio em tempo integral, conforme visualizado no Gráfico 3, apresentado a seguir.

Gráfico 3 - Distribuição das matrículas na EPTNM por modalidade na rede estadual do RN (2022).



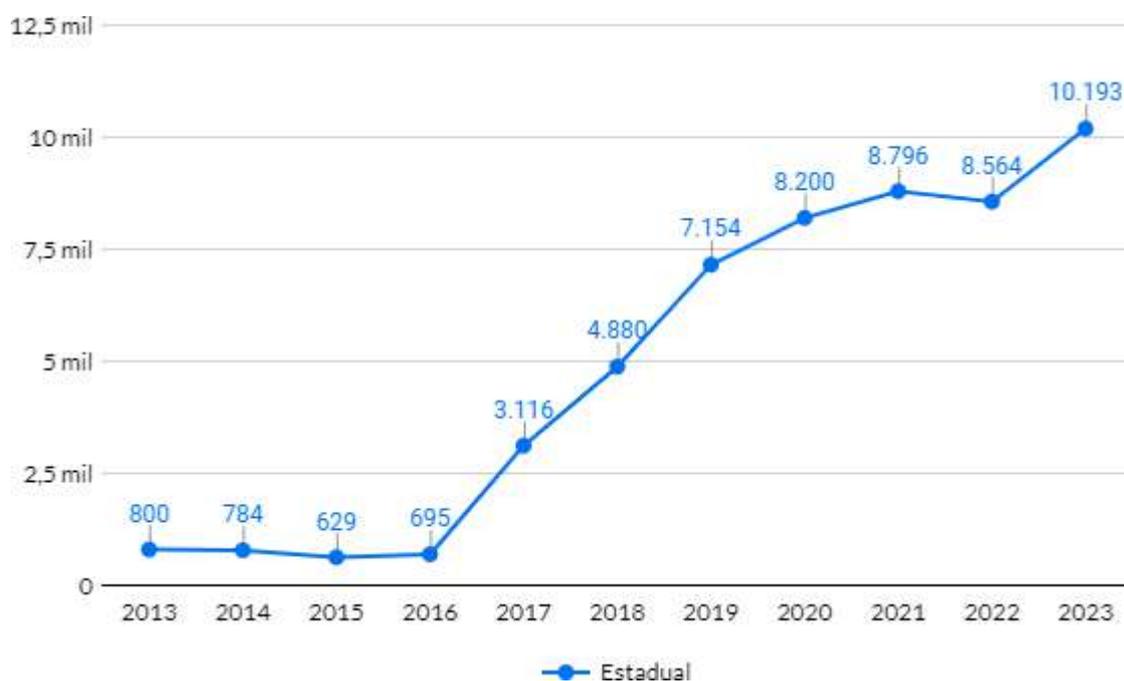
Fonte: Elaboração da autora, com base em Rio Grande do Norte (2022), realizada em 2025.

O gráfico 3 representa a distribuição percentual das matrículas por modalidade de curso técnico. Ele destaca o curso técnico integrado ao ensino médio em tempo integral que integra componentes da formação geral com a formação técnica, distribuindo-os ao longo do dia, como a modalidade com a maior porcentagem de matrículas, seguida pelo Curso técnico integrado ao ensino médio que integra a formação geral e a formação técnica, mas com um tempo diário reduzido em relação ao modelo integral, juntas contabilizam 99% da oferta.

Enquanto na modalidade Ejatec, que corresponde ao curso técnico integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), se apresenta de forma limitada com apenas 52 matrículas, representando 0,6% do total. Desta forma, apesar da EJA ser uma política pública voltada para a garantia do direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso na idade adequada, sua integração à formação técnica ainda não se consolidou como uma prioridade na política de Educação Profissional do RN. A baixa expressividade dessa modalidade indica desafios na efetivação do direito à formação profissional para esse público, que possa estar atrelada tanto do ponto de vista da oferta quanto da demanda.

Esse dado reforça o papel central dos cursos técnicos integrados na estratégia de expansão da EPTNM. A análise da série histórica do número de matrículas na EPTNM na rede estadual é essencial, especialmente ao considerar o período de funcionamento dos CEEPs, que foram implementados para ampliar e fortalecer essa modalidade de ensino.

O que possibilita identificar o impacto direto da criação e expansão dos CEEPs, no interesse dos estudantes e na oferta de educação profissional. Isso também evidencia os desafios e as conquistas na materialização de uma política educacional voltada para a formação técnica de jovens, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico regional. No gráfico 4, apresentamos a evolução das matrículas na EPTNM na rede estadual do RN.

Gráfico 4 - Série histórica das matrículas em EPTNM na rede Estadual do RN

Fonte: Observatório da EPT (2024)

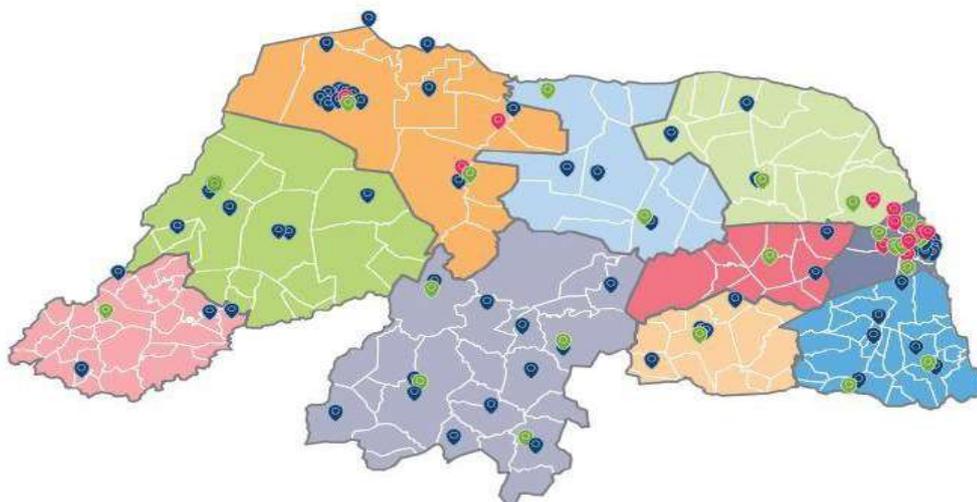
Após 2017, observou-se um crescimento expressivo no número de matrículas, que passaram de 3.116 em 2016 para 10.193 em 2023. Esse aumento indica uma tendência positiva tanto na oferta quanto na demanda por educação profissional ao longo desse período. Entre 2017 e 2021, verifica-se um crescimento significativo nas matrículas, possivelmente impulsionado pelas políticas públicas voltadas à educação profissional, conforme discutido na seção anterior.

Em 2022, observa-se uma leve queda no número de matrículas, que totalizaram 8.564. Esse recuo evidencia os desafios enfrentados pelo sistema educacional no período pós-pandêmico, especialmente no tocante à continuidade dos estudos e ao engajamento dos estudantes. Muitos alunos, sobretudo aqueles residentes em regiões de maior vulnerabilidade social, enfrentaram obstáculos significativos no acesso ao ensino remoto e encontraram dificuldades para retomar a rotina escolar no retorno ao modelo presencial.

Esses fatores, somados ao índice expressivo de abandono escolar — 19.212 alunos do ensino médio da rede estadual do Rio Grande do Norte em 2021, segundo o site *Trajetórias de Sucesso Escolar* —, evidenciam a necessidade de reforço nas políticas de apoio e permanência, com vistas a garantir a continuidade dos estudos e o acesso efetivo à educação profissional.

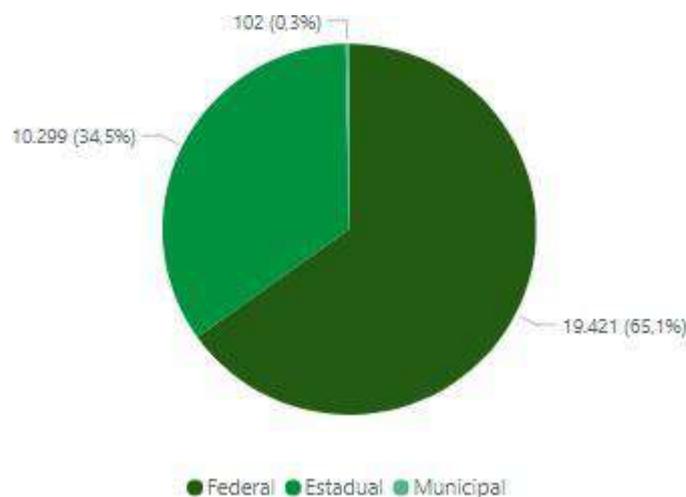
No mapa 3 vamos avaliar como estava distribuída a oferta de EPTNM no RN no ano de 2023, com foco na rede estadual e rede federal.

Figura 3 - Oferta de EPTNM no RN



Fonte: Rio Grande do Norte (2023)

Os pontos rosas representam os 10 CEEP's mais o CENEP, os pontos azuis correspondem às 61 escolas da rede estadual, juntos representam 74% das unidades de EPTNM é da rede estadual, com 19 cursos ofertados e 10.417 estudantes nas modalidades integrada, Ejatec e subsequente. Os pontos verdes indicam as 25 unidades da rede federal, que incluem 22 unidades do IFRN, a Escola Agrícola de Jundiá da UFRN, Escola de Música da UFRN e Escola de Saúde da UFRN. Essas unidades ofertam um total de 135 cursos, atendendo a 33.538 estudantes nas modalidades integrada, ProEJA, FIC, subsequente e concomitante. Apesar de não aparecer nestes dados a rede municipal, buscamos nos dados do censo escolar 2023 e registram-se 102 matrículas o que equivale a (0,3%) da oferta, conforme apresentado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Matrículas em EPTNM por dependência administrativa no RN

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica (2023)

Observa-se algumas divergências nos números de matrículas apresentadas nos gráficos. Vale salientar que os dados do Gráfico 5, referentes ao estado, foram extraídos do SIGEduc – Sistema Integrado de Gestão da Educação da SEEC, no ano de 2023, e os dados da rede federal foram obtidos na Plataforma Nilo Peçanha em 2022 (Rio Grande do Norte, 2023). No entanto, esses dados não especificam o mês de coleta. Já o Gráfico 6 apresenta dados extraídos do Censo Escolar de 2023, o que pode justificar diferenças devido às metodologias de coleta distintas e períodos de referência variados.

A rede estadual de Educação do RN, apesar de ser responsável pela maior distribuição de unidades em EPT, abrangendo 74% das instituições, contribui para descentralizar a oferta e ampliar o acesso à educação profissional em diversas regiões, no entanto possui uma diversidade menor de cursos e atende a um número de estudantes menor do que a rede federal. Isso indica que a rede federal no RN, mesmo com menos unidades, exerce uma função crucial na ampliação da oferta de cursos especializados e variados, e possibilita um alcance maior de estudantes com uma cobertura mais ampla em termos de modalidades de ensino.

A análise realizada vai ao encontro de Oliveira (2023, p.11), quando afirma que “[...] falar de ensino médio integrado no Brasil é falar principalmente das redes estaduais”. Em adição, o autor complementa: “Além de as matrículas no ensino médio integrado serem, em sua maior parte, nas escolas estaduais, é importante destacar que a oferta dessas redes vem crescendo anualmente, enquanto a rede federal já

encontra limites para manter esse crescimento”. No Rio Grande do Norte, a expansão da oferta de EPTNM a partir de 2021 tem ocorrido por meio da criação dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte - IERN

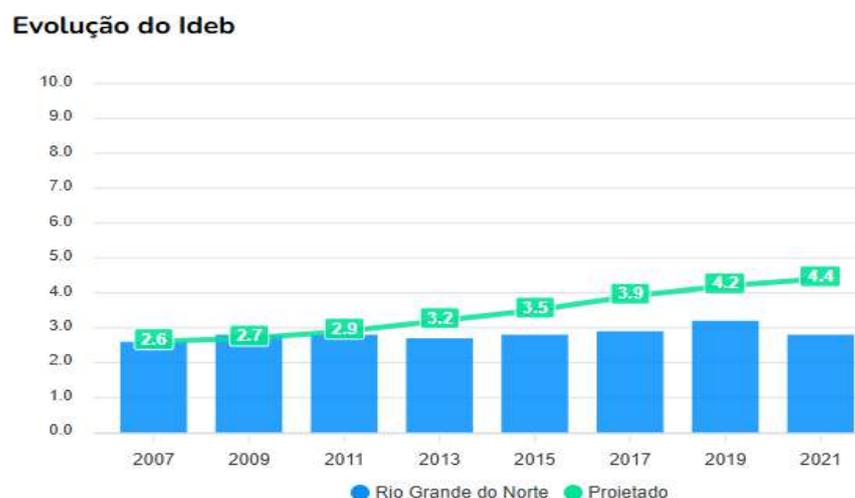
4 A IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE – IERN

Os IERN representam uma política pública estratégica voltada ao desenvolvimento regional e à ampliação de oportunidades no estado. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo analisar os documentos que fundamentam a política dos IERN, buscando desvelar seus nexos, sua lógica interna e as articulações com a política estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). A análise contempla a importância da agenda de interiorização do ensino técnico, bem como os desafios enfrentados em sua concretização, à luz de uma avaliação processual da implementação da política dos IERN.

4.1 A AGENDA DOS IERN E A INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No estado do RN, em 2021 o ensino médio na rede estadual contava com a matrícula de 105.462 alunos (Inep, 2021), e o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para esta etapa foi de 2,8, o mais baixo entre todas as unidades federativas. Esse desempenho reflete desafios significativos na qualidade da educação pública estadual, e a necessidade de intervenções estruturais para melhorar os indicadores educacionais no estado. O gráfico 6 apresenta uma série histórica da evolução do Ideb, a qual o RN não tem conseguido atingir a meta nos últimos anos.

Gráfico 6 - Evolução do IDEB no Estado do RN (2007-2021)



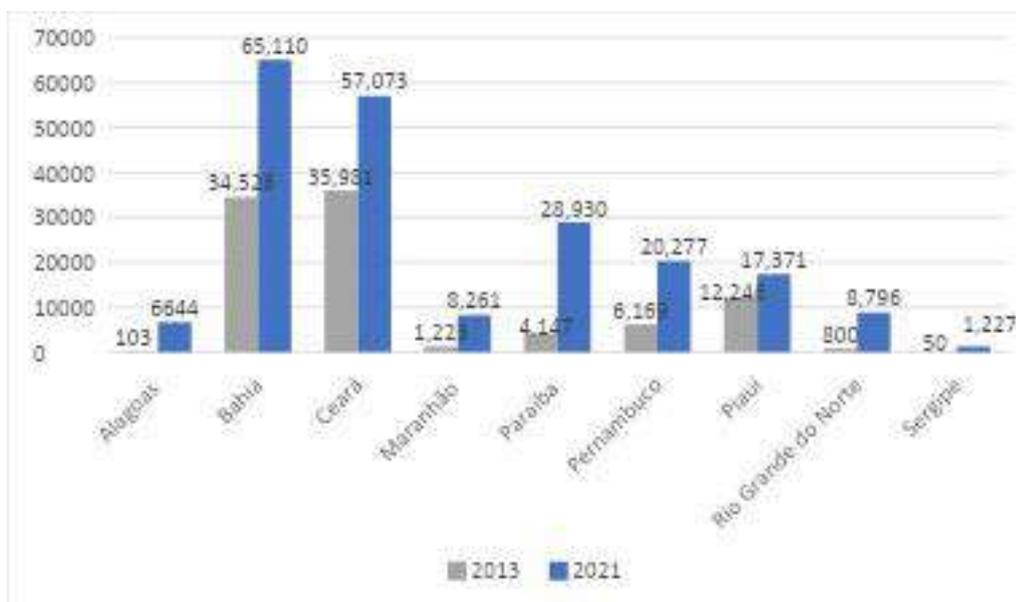
Fonte: Qedu (2024)

O gráfico 6 evidencia que em 2021 houve um decréscimo no desempenho do ensino médio da rede estadual. Em 2019, a nota foi 3,2, com uma meta projetada de 4,2, enquanto em 2021 o resultado caiu para 2,8, com uma projeção de 4,4. Essa discrepância demonstra não apenas a dificuldade em atingir as metas estabelecidas, mas também a necessidade de ações para esta etapa da educação básica.

No entanto, mesmo com a oferta regular do Ensino Médio apresentando um número considerável de matrículas e um decréscimo em sua qualidade, o Estado do Rio Grande do Norte opta por investir em mais uma política de educação profissional na rede estadual. Essa decisão, contudo, não é exclusiva do RN, sendo uma tendência também observada em outros estados do Nordeste, que têm priorizado iniciativas voltadas para a educação profissional.

Analisaremos o número de matrículas na EPTNM na rede estadual do Nordeste. Consideramos os números de matrículas de 2013, por considerar os possíveis efeitos da implementação do PBP, e de 2021, ano de lançamento da nova política de EPTNM no estado do RN.

Gráfico 7 - Matrículas na EPTNM nos estados do Nordeste (2013 e 2021)



Fonte: Elaboração da autora com base no Observatório da EPT (2024), realizada em 2025.

De acordo com o Gráfico 7 e com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), observa-se que alguns estados do Nordeste já apresentavam índices significativos de matrículas na EPTNM, especialmente o Ceará e a Bahia. O Ceará contava com uma população de 846.841 jovens entre 15 e 19 anos e registrava 35.981 matrículas na EPTNM, o que representa aproximadamente 4,25% dessa população.

A Bahia, por sua vez, possuía 1.327.281 jovens na mesma faixa etária e contabilizava 34.526 matrículas, correspondendo a cerca de 2,60%. Esses números indicam que ambos os estados já apresentavam investimentos mais consolidados na expansão da educação profissional.

Em contraste, o Rio Grande do Norte, com uma população de 297.278 jovens entre 15 e 19 anos, registrava apenas 800 matrículas em 2013, o que equivale a cerca de 0,27%, evidenciando um baixo índice de alunos nessa modalidade de ensino no estado.

O Censo Demográfico, realizado a cada dez anos, não foi executado em 2020 devido à crise sanitária provocada pela pandemia de Covid-19 e a restrições orçamentárias. Por essa razão, as análises populacionais realizadas em 2021 ainda se basearam no último censo disponível, de 2010 (Guitarrara, 2024).

Naquele período, o número de matrículas aumentou em todos os estados. O Ceará registrava 57.073 matrículas na EPTNM, o que representa aproximadamente 6,74% da população jovem. A Bahia contabilizava 65.110 matrículas, correspondendo a cerca de 4,91%. Já o Rio Grande do Norte, com 8.796 matrículas, alcançava um percentual de 2,96%.

Esses dados evidenciam uma diferença significativa no alcance e na priorização da educação profissional entre os estados da região Nordeste, conforme sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Evolução das Matrículas na EPTNM em Relação à População Jovem (15 a 19 anos) – Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte

Estado	População (15-19 anos) 2010	Matrículas EPTNM – 2013	% da População (2010)	Matrículas EPTNM – 2021	% da População (2021)
Ceará	846.841	35.981	4,25%	57.073	6,74%
Bahia	1.327.281	34.526	2,60%	65.110	4,91%
Rio Grande do Norte	297.278	800	0,27%	8.796	2,96%

Fonte: Elaboração da autora em 2025.

De acordo com Silva, Pereira e Ribeiro (2012), a EPTNM da Bahia passou por um processo de reestruturação a partir de 2007, sendo organizada com base nos territórios de identidade. Com os CEEPs que se destacam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades, com o objetivo de atender às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do estado. Já os CETEPs oferecem cursos em um ou dois eixos tecnológicos específicos, evidenciando sua especialização em áreas específicas de formação profissional, alinhadas às necessidades do desenvolvimento socioeconômico.

Essa organização demonstra uma clara intenção de alinhar a oferta educacional às demandas do mercado de trabalho local, promovendo a qualificação profissional como estratégia para impulsionar o desenvolvimento econômico e social do estado.

Segundo Silva (2021), o sucesso da EPTNM no estado da Bahia é atribuído à sua interiorização, uma vez que tem possibilitado a jovens e trabalhadores uma formação para o trabalho em seus próprios municípios e territórios, evitando a necessidade de migração em busca de oportunidades em centros urbanos mais distantes.

No estado do Ceará, Nibon (2014) relata que a oferta de cursos técnicos era realizada pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (Centec), caracterizado como uma organização social, pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) e pelo Sistema S. Segundo a autora, em 2005 o Ceará contava com uma oferta de 115 cursos técnicos, totalizando 14.606 jovens e adultos matriculados na rede estadual. Esse número representava apenas 3,5% dos estudantes do ensino médio, evidenciando a necessidade de implementação de uma política de educação profissional que articulasse a formação escolar com o mundo do trabalho.

Em 2008, o governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc), aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado (PBP) e instituiu as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). A proposta teve início em agosto daquele ano, abrangendo 25 escolas distribuídas em 20 municípios, com a oferta inicial de quatro cursos de formação técnica: Enfermagem, Informática, Segurança do Trabalho e Turismo.

De acordo com Santos, Ribeiro e Belmino (2021), as justificativas para a escolha desses cursos basearam-se, respectivamente, na necessidade de qualificar trabalhadores para o setor turístico; na contínua demanda por mão de obra na área

da saúde; na importância dos conhecimentos em informática e sua aplicação contemporânea; e, por fim, na necessidade de atender às demandas do setor industrial cearense. Nos anos seguintes, as modalidades dos cursos foram gradualmente ampliadas para atender, conforme os argumentos da Seduc, aos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Em relação à proposta pedagógica os autores Xerez (2013) e Pereira (2020) relatam que a gestão das EEEPs é baseada nos pressupostos da Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (Tese)¹¹ e firmado parcerias com setores privados mediante contratos de gestão compartilhada.

As estratégias adotadas pelos estados da Bahia e do Ceará para a ampliação da EPTNM apresentam um esforço de interiorização e expansão da oferta, mas também uma forte orientação às demandas do mercado de trabalho (Nibon, 2014). A organização da rede baiana com base nos territórios de identidade e a especialização dos CEEPs e CETEPs evidenciam a busca por uma formação técnica alinhada ao desenvolvimento socioeconômico regional. No Ceará, a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), articuladas aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), além da adoção da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e a celebração de contratos de gestão compartilhada com o setor privado, demonstram uma aproximação explícita com práticas gerenciais e modelos de parceria público-privada, característicos da lógica neoliberal.

A rede estadual do RN, no ano de 2021, no intuito de ampliar e interiorizar sua oferta de educação profissional para atender ao Plano Nacional da Educação (2014-2024) constituído de 20 metas, na qual a meta 11 propõe triplicar as matrículas da educação profissional e técnica de nível médio, e assegurar a qualidade da oferta em pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, e o Plano Estadual de Educação (2015- 2025) na dimensão 3, meta 2:

1 – Ampliar, progressivamente, a oferta de matrículas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas formas integrada, concomitante e subsequente, bem como implantar o Ensino Técnico de Nível Médio em Tempo Integral, até atingir no mínimo 50%, no segmento público, por meio de cooperação técnica entre Estado, Municípios, Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior. (Rio Grande do Norte, 2015)

¹¹Adaptado a partir da Tecnologia Empresarial Odebrecht, isto é, a escola passa a ser vista como empresa trabalhando por metas e direcionando a formação para o mercado de trabalho.

Em 2021 estado criou o Programa Nova Escola Potiguar (PNEP) que prevê investimentos em reformas, ampliações e construção de escolas (Rio Grande do Norte, 2021). O PNEP possui cinco eixos com um investimento de R\$ 400 milhões, maior aplicação de recursos na Educação da história do estado. O primeiro deles é a implantação dos IERN. O segundo eixo contempla a construção de 10 novas escolas padrão, a reforma de 60 unidades e a recuperação de outras 100 escolas. O terceiro eixo, denominado Geração Conectada, prioriza programas pedagógicos voltados para a inovação, aliados a investimentos em equipamentos tecnológicos e na conectividade para toda a rede estadual. O quarto eixo foca na modernização da gestão, juntamente com a valorização e capacitação de professores, enquanto o quinto eixo está voltado para ações de superação do analfabetismo.

Embora o PNEP aborda aspectos relevantes para a educação, ele é apresentado em um formato simplificado, como um card, sem a sistematização esperada de uma política pública estruturada. Faltam detalhamentos essenciais como objetivos claros, a organização da estrutura e os prazos para implementação e alcance das metas, o que compromete a transparência e a possibilidade de monitoramento e avaliação do plano.

O PNEP apresenta a distribuição geográfica dos IERN no estado, mas não especifica os critérios utilizados para definir essa escolha. Essa ausência de informações sobre as bases de análise e os parâmetros que orientaram a alocação das unidades dificulta a compreensão da lógica de planejamento adotada, além de limitar a transparência e o debate público sobre a equidade e a adequação dessa distribuição, conforme ilustrado na figura 4.

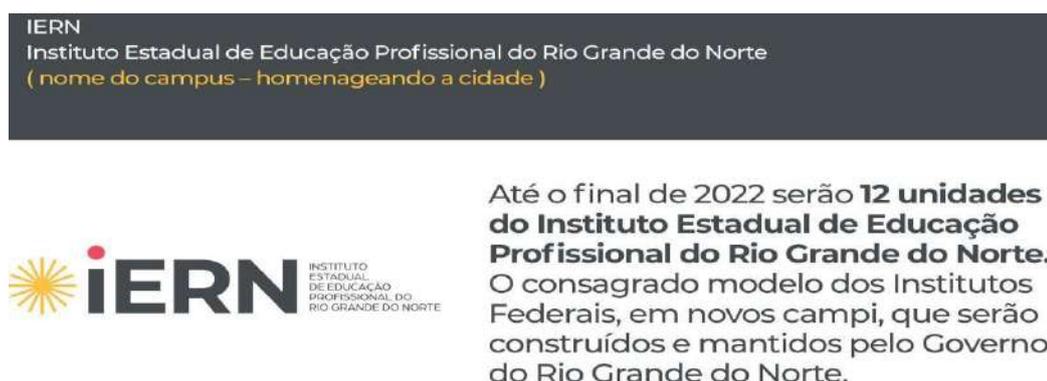
Figura 4 - Mapa do RN com a distribuição dos 12 IERN



Fonte: Rio Grande do Norte (2021).

Estava previsto a construção de 12 unidades dos IERN, segundo entrevista da governadora Fátima Bezerra ao Tribuna do Norte (2021) “[...] as escolas terão conceitos arquitetônicos leves e sustentabilidade ambiental, com reuso de água e energia solar, e irão se basear no conceito já consolidado dos IFRN”, que se somarão aos 10 CEEP na formação da educação Profissional. Conforme pode se verificar na Figura 5 - card de divulgação do IERN.

Figura 5 - Card de divulgação do IERN



Fonte: Rio Grande do Norte (2021).

O *card* destaca que os IERN seguirão o consagrado modelo dos IF. Cabe destacar que o IFRN se consagrou como modelo de educação de qualidade não apenas por uma estrutura física adequada, como está previsto para os IERN, em que pese ser fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, mas também pelos princípios pedagógicos, políticos e epistemológicos da educação profissional que a instituição assume.

Essas instituições se fundamentam em uma educação integrada, voltada para a ciência, tecnologia, trabalho e cultura. De acordo com o IFRN (2012, p. 22) o Projeto Político Pedagógico articula de forma indissociável “[...] a pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão de conhecimentos” o que busca garantir que a formação profissional não seja voltada ao atendimento imediato do mercado de trabalho, mas ao desenvolvimento crítico e cidadão dos estudantes.

Ademais, sua consagração deve-se também ao montante de recursos financeiros aportados, valorização dos profissionais da educação com carreira e remuneração adequados, concurso para docentes com dedicação exclusiva, entre outros fatores. Desta feita, espera-se que os IERN também se consagrem como instituições de qualidade social e que tenham condições de trabalho equivalentes.

É neste contexto que a construção dos IERN passa a fazer parte da Agenda

das políticas públicas do Estado do Rio Grande do Norte. Segundo Souza (2006) o momento de criação da agenda no Brasil está fortemente condicionado pelo contexto histórico, administrativo e econômico e carregam intencionalidades políticas. Dessa forma, destaca-se que a criação dos IERN foi divulgada no contexto da campanha eleitoral da então governadora Fátima Bezerra, tendo sido registrado em seu plano de governo para o segundo mandato (2022-2026) o compromisso de:

Melhorar as condições de funcionamento das escolas de Educação em Tempo Integral e nas Escolas Profissionais, agilizando a sua regulamentação, articulada à implantação dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERN) com investimento em pesquisa, extensão e inovação, dando continuidade ao Programa Nova Escola Potiguar (Rio Grande do Norte, 2022d).

Como se pode constatar por meio desta citação, a construção das novas instituições de educação profissional do estado é um compromisso político assumido pela governadora do Rio Grande do Norte para expansão e consolidação da política estadual de educação profissional e tecnológica.

A criação dos IERN “[...] tem em sua gênese o compromisso com a democratização do acesso à educação básica e com a expansão da oferta de vagas de EPTNM no Rio Grande do Norte” (Rio Grande do Norte, 2022). Representa uma estratégia fundamental para promover a interiorização da educação profissional no estado. Ao expandir a oferta de cursos técnicos e tecnológicos para além das grandes cidades e regiões metropolitanas, o governo busca democratizar o acesso à educação profissional e reduzir as desigualdades regionais. Assim,

[...] Para que essa iniciativa ganhe espaço perene na agenda das políticas públicas do estado e para que a sociedade reconheça o IERN como um equipamento público legítimo, é fundamental que sua identidade institucional e que suas ações sejam referenciadas nas demandas socioeducacionais do contexto em que atuará (Rio Grande do Norte, 2022)

A entrada dos IERN na agenda das políticas públicas representa um ponto-chave no ciclo de políticas públicas, marcado pelo processo de identificação e formulação de uma necessidade crítica para o estado. Segundo o modelo de Saravia (2006), cada política pública percorre várias etapas, incluindo a definição da agenda, formulação, implementação e avaliação. No caso dos IERNs, a inclusão desse programa na agenda estadual é o reconhecimento da necessidade de fortalecer,

ampliar e interiorizar a educação profissional como parte da estratégia de desenvolvimento socioeconômico do estado. Como afirma o caderno 1 (Rio Grande do Norte, 2022) o IERN se constitui como uma estratégia para expandir esta modalidade educacional e repercutir no atingimento das metas estabelecidas no PEE/RN 2015-2025.

O ciclo de políticas começa com a definição da agenda, e no caso dos IERN o momento de sua inclusão na agenda governamental está relacionado com o atendimento ao PNE, PEE e à crescente demanda por qualificação profissional, “alcançando municípios que apresentam condições de escolarização precarizadas” (Rio Grande do Norte, 2022, p.35). Esse passo inicial é crucial, pois, ao ser incluído na agenda do governo, o projeto passa a contar com maior mobilização política, visibilidade pública e alocação de recursos.

Após a definição da agenda, a etapa de formulação da política consolida as diretrizes para o projeto, incluindo a elaboração de objetivos, metas e o planejamento dos recursos necessários para a construção das novas unidades dos IERN. Nessa fase, são incorporados elementos como a definição da estrutura física e os alinhamentos com as demandas regionais de cada área em que os institutos serão implantados e buscam garantir que os IERN sejam institutos modernos e adaptados ao contexto econômico e social do RN.

Para elaborar a proposta de conceituação e institucionalização dos IERN, foram formados, em março de 2022, grupos responsáveis por auxiliar na construção e validação das diretrizes desse novo modelo organizacional. A iniciativa contou com a formação de um subgrupo de trabalho para discutir e elaborar os materiais, composto por técnicos de diversos setores da SEEC; grupo estratégico para validação dos materiais, formado por gestores da SEEC, e a Comissão de Trabalho, que agregou representantes dos diversos setores da Secretaria de Educação, das DIRECs, além de doze instituições externas como: o Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Estado da Administração do RN (Sead), Secretaria de Estado das mulheres, da Juventude, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (SEMJIDH), IFRN, Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (Fapern), Universidade Estadual do RN (UERN), Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp), Universidade Federal do RN (UFRN), Fundação José Augusto, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN (Sinte/RN) e representantes das entidades estudantis, envolvendo um total de 43 pessoas.

A estrutura da comissão de trabalho foi estabelecida formalmente pela Portaria-SEI nº 409, de 6 de junho de 2022, e posteriormente ajustada pelas Portarias-SEI nº 474, de 24 de junho de 2022, e nº 718, de 23 de setembro de 2022. Com esta comissão de trabalho,

Foram realizados oito encontros presenciais para análise, discussão e validação das proposições e materiais elaborados pelo Subgrupo de Trabalho. Além de definir os elementos que constituem a identidade institucional do IERN, essa Comissão apreciou e validou as proposições de estrutura organizacional, de monitoramento e de avaliação, bem como a minuta do decreto que dispõe sobre a política de EPT e a criação do IERN. O Subgrupo e a Comissão contaram com o apoio técnico do Itaú Educação e Trabalho (IET) e da Fundação Getulio Vargas (FGV) (Rio Grande do Norte, 2022).

É fundamental destacar que, embora a comissão responsável pela concepção dos IERN seja composta por instituições socialmente referenciadas e por representantes comprometidos com os direitos à educação e com a formação dos filhos da classe trabalhadora, a presença de parcerias com instituições privadas na construção de uma política pública educacional demanda atenção. O envolvimento de instituições de caráter privado pode introduzir, de maneira sutil, uma lógica mais voltada para os interesses empresariais, o que pode representar um risco para a manutenção dos princípios de uma educação pública e universal.

Esse apoio técnico empresarial, ainda que não explicitamente, levanta questionamentos sobre a autonomia da rede estadual na construção de políticas educacionais que atendam plenamente aos interesses da sociedade. Conforme o pensamento de Gramsci (1980) sobre hegemonia, essa dinâmica pode ser interpretada como uma disputa pelo controle ideológico sobre o modelo de educação que se pretende consolidar. A educação profissional pode, então, ser um espaço de resistência e reafirmação dos valores públicos e universais da educação ou, se não houver vigilância, pode acabar promovendo uma hegemonia voltada para a formação de uma força de trabalho dócil e adaptável, conforme os interesses do mercado.

De acordo com o documento-base (Rio Grande do Norte, 2022) a conceituação do IERN foi estruturada com base em uma metodologia colaborativa, que incluiu a escuta ativa da comunidade educacional e de setores estratégicos da SEEC/RN. Inicialmente aconteceu uma oficina nos dias 20 e 25 de abril de 2022 com a participação de diretores, vice-diretores, professores e coordenadores de quatro

CEEP, 1 localizado em Parnamirim e os outros em Natal e da Escola de Educação Profissional e Tecnológica Prof. Almiro de França do município de Caraúbas. Esse primeiro momento tinha como objetivo captar, junto a esses profissionais, as questões e demandas mais relevantes para o desenvolvimento dos institutos, assegurando que a proposta fosse construída a partir da vivência e das necessidades de quem atua diretamente na educação profissional do estado.

Num segundo momento, o diálogo se estendeu a setores técnicos e estratégicos da SEEC, incluindo o Gabinete do Secretário, a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (Codese), a Suep e a Subcoordenadoria do Ensino Médio (Suem), “o intuito foi coletar as percepções dos setores sobre a função social, a visão e os valores do IERN, bem como levantar subsídios sobre pontos a serem trabalhados na consolidação e estruturação da proposta do instituto” (Rio grande do Norte, 2022, p.40). Esse momento focou na função social, na visão e nos valores fundamentais para os IERN, buscando um entendimento mais técnico sobre como esses institutos devem operar para cumprir seu papel na sociedade.

Além disso, foi realizado um questionário on-line direcionado aos alunos dos CEEP e da escola de EPT que participaram do primeiro momento, visando compreender suas percepções sobre o que consideram essencial em uma escola de educação profissional e tecnológica. Os estudantes também compartilharam suas expectativas e sugestões de melhorias para esses ambientes de ensino, oferecendo um ponto de vista fundamental para a construção de uma proposta que reflita as necessidades e aspirações dos jovens.

Com base nessas informações podemos inferir que embora, a iniciativa de escuta colaborativa para formação de uma política pública seja louvável ao incluir profissionais de CEEPs e uma escola de EPT, ainda parece limitado em termos de diversidade e amplitude, o que pode resultar em uma visão parcial das necessidades e desafios da educação profissional no estado. A inclusão de apenas alguns CEEPs em uma escola podem não refletir a complexidade da rede estadual como um todo, especialmente se considerarmos as diferenças regionais e contextuais que impactam o funcionamento dessas instituições. A escuta ativa com um grupo mais amplo de escolas e profissionais poderia oferecer uma visão mais completa das necessidades e expectativas para os IERN.

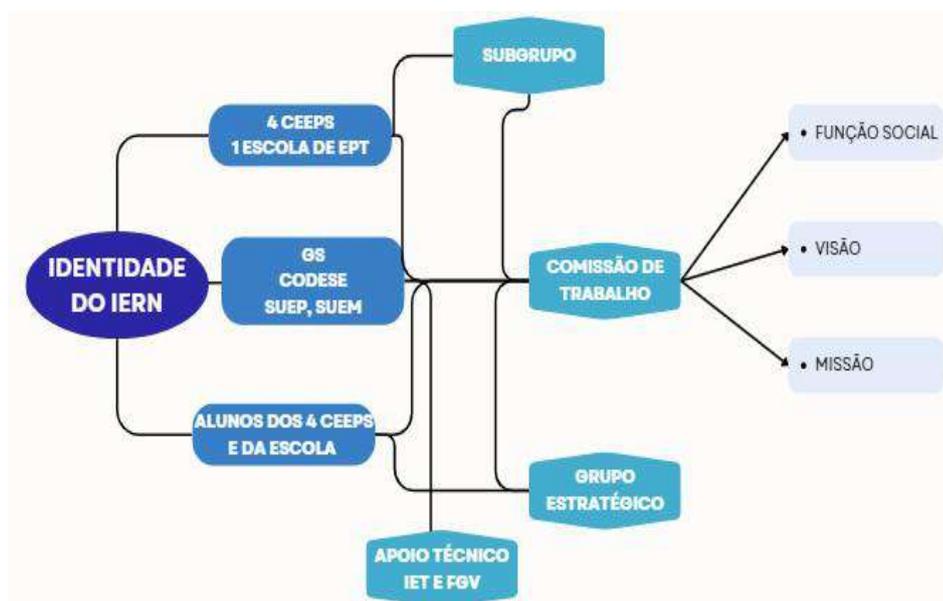
Quanto à consulta aos estudantes, embora demonstre uma preocupação com suas expectativas e vivências, o uso de um questionário *on-line*, apresenta limitações

importantes. Apesar de suas vantagens, como a rapidez na tabulação dos dados, o acompanhamento em “tempo real” e flexibilidade no preenchimento, essa metodologia enfrenta entraves ao que concerne os recursos digitais, qualidade da internet, a falta de compreensão ou habilidade por parte dos respondentes, impessoalidade, controle amostral para evitar que a mesma pessoa responda várias vezes ou combinação de respostas por grupo, como limitações relacionadas às explorações das respostas o que pode restringir a profundidade das respostas, limitando-se a impressões pontuais sobre melhorias e características desejadas (Torini, 2016).

A participação estudantil, em um formato mais interativo e dialogado, como grupos focais ou entrevistas presenciais, poderia ter fornecido relatos mais profundos sobre as necessidades e aspirações dos jovens e refletir não apenas sobre melhorias imediatas, mas também sobre como a educação profissional pode influenciar seu desenvolvimento a longo prazo, preparando-os para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Após esse processo de levantamento de informações, elas foram organizadas e sistematizadas para a formulação da primeira proposta sobre a função social, a visão e os valores do IERN. Esse processo visou consolidar as contribuições obtidas e transformá-las em diretrizes para os institutos. A proposta foi construída com apoio do IET e FGV em todas as reuniões em conjunto com o Subgrupo e validado pelo Grupo Estratégico que desempenharam um papel central na análise e estruturação das informações, para depois serem submetidas à Comissão de Trabalho para discussão e validação, o qual o 1º encontro aconteceu no dia 28 de junho de 2022 no auditório Angélica Moura na SEEC (Folder em anexo A). A estrutura de trabalho é apresentada na Figura 6, com o objetivo de proporcionar uma visualização mais clara de como ocorreu o processo.

Figura 6 - Processo de construção da institucionalização dos IERN



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Rio Grande do Norte (2022a) em 2025.

A figura 6 apresenta de forma sucinta a estrutura de colaboração para definir a identidade do IERN, destacando as principais instâncias e atores envolvidos no processo. Esse arranjo organizacional se desdobra em torno desses diferentes grupos e etapas. Conforme apontado por Wu *et al.* (2014), a participação de múltiplos atores na formulação de políticas públicas é essencial, uma vez que esse processo, quando conduzido exclusivamente por dirigentes políticos e legisladores, pode limitar a formulação de alternativas inovadoras.

Ao envolver diferentes setores e representantes da sociedade, essa iniciativa de contribuição coletiva enriquece a construção da identidade institucional do IERN: função social, visão e missão, de maneira mais representativa das necessidades e expectativas da comunidade educacional e da sociedade. Assim, enquanto instituição o IERN apresenta como função social:

Oferecer educação profissional e tecnológica, gratuita e de qualidade, articulada à educação básica e suas modalidades, propiciando formação humana integral, que articule ciência, tecnologia, cultura e trabalho, para que os(as) estudantes exerçam sua cidadania com protagonismo, representatividade, emancipação e igualdade, contribuindo para a continuidade de seus estudos e/ou inserção no mundo do trabalho, na perspectiva de transformação da realidade, por meio de uma rede articulada de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2022, p. 40).

Ao mesmo tempo em que se apresenta como um projeto para democratizar o acesso à educação profissional, propõe a integração entre a educação básica e a EPTNM com articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com os arranjos produtivos e socioculturais locais, o que reflete uma proposta visionária fundamentada nos ideais de EPTNM, conforme apresentados por Ciavatta (2005).

A função social dos IERN destaca não apenas o compromisso com a oferta de uma educação gratuita e de qualidade, mas também com uma formação integral que não se limita a preparar os estudantes para o trabalho, mas que promova a cidadania, a emancipação e continuidade dos estudos, em concordância com os princípios básicos das políticas públicas de um Estado de Direito, social e democrático.

Ao situar essa função em uma sociedade capitalista, tal proposta enfrenta limites e tensões que dificultam sua plena realização, diante das reformas neoliberais, que se intensificaram a partir da década de 1990, “a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (Frigotto, 2011, p.240), a lógica do capital subordina a educação às exigências do mercado, restringindo seu potencial emancipador e consolida a reprodução das desigualdades estruturais. A proposta de uma formação integral e crítica e a subordinação às dinâmicas mercantilistas do neoliberalismo expõe os desafios de construir uma educação que realmente promova cidadania, emancipação e transformação social.

Com isso vem o desafio, pois envolve uma rede articulada de educação profissional e tecnológica que requer um alto grau de coordenação e suporte institucional para assegurar que os objetivos de cidadania, igualdade e emancipação sejam realmente alcançados. Sua efetivação dependerá da adequação curricular, do suporte aos professores e do financiamento contínuo para garantir uma infraestrutura capaz de atender esses princípios alinhados à proposta de visão dos institutos, a saber:

Ser referência pela oferta de uma educação profissional e tecnológica pública de qualidade social, que promova a produção e articulação da pesquisa, extensão, preparação para o mundo do trabalho e práticas profissionais em cada território do estado (Rio Grande do Norte, 2022, p. 41).

A visão do IERN reafirma seu compromisso com a qualidade social e enfatiza a responsabilidade em desenvolver meios que promovam uma educação profissional

e tecnológica pública de excelência e possibilitar meios para assegurar as práticas profissionais em cada território.

Quanto aos valores, estes são apresentados como pilares essenciais que não apenas sustentam a busca pela visão institucional, mas também fundamentam as práticas e decisões cotidianas. São estes: a produção e socialização de conhecimentos e saberes; desenvolvimento social e ambiental; valorização profissional; sensibilização ética, política e estética; inclusão; interação sociocultural e multicultural; responsabilidade, organização e gestão democrática; e a articulação com o mundo do trabalho (Rio Grande do Norte, 2022a). Esses valores reforçam e enfatizam a ideia de educação como um direito social, evidenciando o compromisso dessa instituição. No Documento base (Rio Grande do Norte, 2022a) reforçam-se os conceitos que fundamentam a identidade do IERN,

[] Em consonância com os preceitos legais em vigor, o IERN revela em sua função social o propósito de fortalecer a integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação básica. Trata-se de uma instituição que tem como principal foco a oferta de educação profissional técnica de nível médio, o que remete, necessariamente, à formação humana integral, por se tratar da relação com a última etapa da educação básica.

E destaca o compromisso com a formação humana integral e a indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho em todas as formas de oferta desta instituição, na busca de superar visões estritamente instrumentais que limitam a educação profissional à mera preparação para o mercado de trabalho. Este documento coloca os IERNs como política estratégica no RN, para ampliar e democratizar a EPTNM.

No processo de elaboração dos documentos de conceituação dos IERN, ocorreu o 7º encontro da Comissão de Trabalho em 08 de novembro de 2022 (Pauta da reunião no anexo B), que tinha como objetivo apresentar a proposta normativa do IERN, o qual foi analisado, e validado. Esse encontro resultou na publicação do Decreto nº 32.286, de 08 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica e cria os IERN e em seu artigo 4º prevê

[] O estabelecimento da Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos IERNs visam ser referência pela oferta de educação profissional e tecnológica pública de qualidade social, que promova a produção e articulação da pesquisa, da extensão, da preparação para o mundo do trabalho e das práticas profissionais em

cada território do estado, atuando em rede com as escolas públicas estaduais (Rio Grande do Norte, 2022).

Este artigo estabelece diretrizes para a política estadual de EPTNM, incluindo a criação dos IERN, no intuito de fortalecer e transformar esses institutos em uma referência na educação profissional e tecnológica de qualidade, voltada para o atendimento das demandas regionais, e estabelece uma atuação em rede com as escolas públicas estaduais. Essa conexão entre os IERNs e as escolas públicas visa criar uma oferta educacional integrada, ampliando o acesso dos alunos de outras escolas à estrutura física dos IERN.

Para atingir esse objetivo, o Decreto dispõe também da estrutura organizacional e gestão dos IERN, das formas de oferta, do quadro e formação docente e das disposições finais que inclui a obrigação de constituir a equipe de implementação e acompanhamento dos IERN, elaborando as propostas de atos normativos e documentos pedagógicos a partir do que foi constituído pela Comissão de Trabalho.

Em relação à distribuição dos IERN no território potiguar, analisaremos sua localização geográfica em relação às demais escolas de EPTNM da rede pública do estado do RN.

Figura 7 - Distribuição Geográfica dos IERN e escolas de EPTNM no RN



Fonte: Adaptado pela autora, com base em Rio Grande do Norte (2023), realizada em 2025.

Observando a Figura 7, constatamos que dos 12 IERN representados pelos pontos vermelhos, apenas quatro estão localizados em municípios que já contam com oferta de EPT: Areia Branca, São José de Mipibu, Mossoró e Natal. De acordo com o último censo (2022), Mossoró e Natal representam, juntos, 30,76% da população total do estado do Rio Grande do Norte, com 1.015.877 habitantes dos 3.302.729 habitantes do estado, justificando a maior concentração de escolas nesta região. Nos municípios em que se encontram as demais oito unidades dos IERN, no entanto, não há oferta de EPTNM no município, o que evidencia a necessidade de expansão para essas áreas.

A consolidação da educação profissional como política pública na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, bem como sua interiorização e expansão, corrobora o pensamento de Pacheco (2010) ao se referir a expansão da rede federal, que vê a educação como um compromisso de transformação e enriquecimento de conhecimentos práticos e objetivos, com potencial para modificar a vida social e ampliar seu significado e impacto na experiência humana.

Essa reflexão implica na análise da relação entre a política educacional e a sociedade, uma vez que estas não existem de forma isolada, especialmente ao lembrarmos as dificuldades anteriormente enfrentadas pela rede estadual de educação do RN, conforme mencionado na seção anterior. Embora já tenhamos constatado que alguns documentos foram elaborados de forma colaborativa, o desafio reside em transformar essa construção coletiva em práticas efetivas, que realmente atendam os anseios da sociedade e fortaleçam a implementação da EPTNM no RN.

4.2 PRINCÍPIOS DE GESTÃO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DOS IERN

Para uma melhor organização do processo de implementação da política dos IERN, a SEEC organizou o segundo material com uma estrutura que deveria ser seguida, apresentada no Caderno 2, intitulado: Orçamento, Plano de implementação e Plano de Acompanhamento (Rio Grande do Norte, 2023a). Este caderno foi construído com apoio de mais de 27 setores que compõem a estrutura organizacional da SEEC como as subcoordenadorias e núcleos e pontos focais, que são pessoas específicas para contribuir nesta construção, e subsidiar uma melhor compreensão de como já ocorre o desenvolvimento da educação no estado e os documentos

norteadores. A organização deste trabalho aconteceu por meio de encontros presenciais e on-line e foram conduzidas pela SUEP, com apoio técnico do IET e FGV.

O primeiro capítulo do caderno 2 aborda o orçamento destinado à construção e estruturação dos institutos. Foi previsto um investimento para transformar os 10 CEEP e o Cenep em unidades dos IERN, totalizando R\$ 17.400.000,00, a ser executado diretamente pela SEEC. Além disso, foi realizada uma projeção abrangente de investimentos nos institutos, que inclui desde a infraestrutura básica até a gestão de recursos, com um montante estimado em R\$ 153.251.004,39, conforme ilustrado na Figura 8 a seguir.

Figura 8 - Projeção de investimentos de infraestrutura nas 23 unidades dos IERN



Fonte: Caderno 2 - Orçamento, plano de implementação e plano de acompanhamento (Rio Grande do Norte, 2023a).

A Figura 8 detalha os custos médios por unidade e o investimento total necessário para implementar laboratórios e novas unidades, refletindo um planejamento financeiro robusto para garantir a estrutura física adequada para o funcionamento dos IERN.

Este valor destinado aos investimentos nos IERN é superior ao aporte de R\$ 124,1 milhões investido pelo PBP em 2008. Naquela época, o investimento federal buscava a reforma de 109 escolas, a construção de 10 CEEP, a aquisição de materiais e promoção de seminários de formação, conforme relata Nascimento (2022). No

entanto, o montante não foi suficiente para atender todas as demandas previstas. O governo estadual fez uma contrapartida de R\$ 1,2 milhão, e, devido ao atraso nas reformas e ao aumento dos custos de execução, apenas 53 das 109 escolas foram reformadas, inviabilizando a conclusão das obras nas demais unidades.

Esse contexto evidencia a complexidade de se planejar e executar projetos de grande porte na área de educação profissional, onde fatores como atrasos e reajustes de custos podem impactar diretamente o alcance das metas.

No projeto Nova Escola Potiguar a perspectiva era entregar 12 unidades dos IERN no ano de 2022. No entanto, nenhuma dessas unidades foi concluída no prazo estipulado, e enquanto estavam em processo de construção, 3 unidades foram doadas ao Governo Federal. No dia 12 de março de 2024, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), anunciou uma nova expansão da rede federal, no RN as novas unidades de ensino serão instaladas nos municípios de São Miguel, Touros e Umarizal. De acordo com o portal de notícias do IFRN (2024), os novos prédios, que originalmente fariam parte do IERN, serão agora incorporados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse movimento indica uma reestruturação das responsabilidades sobre essas unidades, passando a administração e manutenção das mesmas para o IFRN.

A transferência dos prédios planejados para os IERN foi anunciada em nota no portal oficial do Governo do estado no mesmo dia, como uma grande parceria entre o governo estadual e o governo federal. Porém, segundo o jornal Tribuna do Norte (2024), o reitor do IFRN, José Arnóbio Filho relatou a necessidade de novos investimentos para ampliar e adequar os prédios aos padrões do IFRN. Entre as melhorias necessárias está a construção ou ampliação de salas administrativas, laboratórios específicos para a formação técnica, banheiros em quantidade adequada, pátio coberto, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, sala de leitura e refeitório.

Essas adequações são essenciais para que os novos prédios atendam aos requisitos de funcionamento do IFRN, situação que evidencia a falta de planejamento e coordenação entre as esferas estadual e federal, além de apontar para a necessidade de novos recursos e de um cronograma específico para as adaptações, o que acarretou no atraso do início das aulas nas unidades cedidas à esfera federal, o que estava previsto para 2022 e a nova previsão é 2025.

Como a construção do Caderno 2 foi realizada no ano de 2023, o planejamento segue a proposta considerando as 12 unidades inicialmente planejadas. Desta forma,

este Caderno 2, traz uma proposição do orçamento anual para o funcionamento das atividades escolares e administrativas com desembolso centralizados pela SEEC e descentralizado para as unidades dos IERN que estão apresentados na figura 9:

Figura 9 - Projeção da necessidade de recursos por unidade do IERN



Fonte: Adaptação do Caderno 2 - (Rio Grande do Norte, 2023a).

A figura 9 mostra a projeção de investimento contabilizando um montante de 92.259.409,33 para as 23 unidades, o qual a SEEC deverá manter para garantir os serviços e a qualidade desses institutos. Nas Atividades Centralizadas cada unidade do IERN terá um custo de R\$ 3,4 milhões que serão geridas diretamente pela administração central com despesas gerais e operacionais essenciais para o funcionamento unificado das unidades. Enquanto as atividades Descentralizadas são aquelas administradas individualmente, no valor de R\$ 604 mil por unidade. Esse montante é direcionado para despesas específicas de cada instituto, permitindo a autonomia e flexibilidade para atender às necessidades locais.

Como visto na subseção 3.1, o investimento em educação é destacado por Ciavatta (2005) como um dos pressupostos fundamentais para viabilizar uma EPTNM que seja verdadeiramente integrada e humanizadora. Em uma perspectiva de formação que transcende a mera capacitação técnica, o aporte financeiro se torna essencial para garantir o acesso e permanência dos estudantes a uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

No entanto, observa-se que, nos documentos analisados, a descentralização desses investimento serão pelo Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares (Pague), Pague -predial e Pague- mais alimentação regulamentado pela Resolução nº 04, de 19 de julho de 2022, o que não cobre todas as necessidades, sendo proposto a criação de mais dois programas para repasse de verbas para os institutos, o Pague-Equivalente e o Pague- Pedagógico (Rio Grande do Norte, 2023^a)

em que não há clareza sobre a fonte das verbas que garantiriam a efetivação desta proposta.

Esse aspecto gera incertezas quanto à sustentabilidade e à real implementação de uma EP humanizadora e de qualidade. Além disso, em um país onde frequentemente há desafios no cumprimento das leis e no respeito aos compromissos com o setor educacional, a ausência de especificação sobre as fontes de financiamento pode comprometer o sucesso desta política e prejudicar a execução dos projetos voltados para a transformação social por meio da educação.

O capítulo 3 do Caderno 2 propõe um plano de implementação que deve ser acompanhado pela equipe de implantação instituído pela Portaria-SEI nº 654, de 04 de abril de 2023, composta por técnicos da SUEP e os articuladores dos subgrupos de trabalho dos setores da CODESE, da Coordenadoria dos Órgãos Regionais de Educação- CORE e da SUEM. O plano de acompanhamento é composto por 40 ações divididas em dois eixos: pedagógico e comunicação, e gestão e infraestrutura.

O primeiro eixo aborda ações referentes à oferta de cursos, à atualização do Projeto Político-Pedagógico Institucional do IERN, à construção de documentos norteadores, à formação dos(as) profissionais da educação, aos modelos pedagógicos e ao plano de comunicação institucional, ou seja, para a efetivação do trabalho nesses institutos.

Enquanto o segundo eixo de gestão e infraestrutura é voltado para o suporte técnico e são de responsabilidade de áreas específicas da SEEC/RN, como normativos, aquisições, fornecimentos, nomeações, cadastramento em sistemas, formações para equipe de gestores(as) e apoio técnico administrativo. Ambos os eixos possuem prazos e uma sequência de atividades planejadas para alcançar os objetivos estabelecidos.

O cronograma tem como objetivo alocar a execução das ações prioritárias para o funcionamento das unidades do IERN, em curto e médio prazo, durante o período de um ano e oito meses, com previsão de início em fevereiro de 2023 e o final em setembro de 2024. As ações estão distribuídas no tempo, mês a mês, de acordo com a data de início, apoiando a visualização e o acompanhamento do plano de implementação (Rio Grande do Norte, 2023a).

De acordo com o Caderno 2, os eixos estão alinhados à proposta de governança da equipe de implantação e acompanhamento. Não nos deteremos a este

capítulo em suas especificidades, pois nosso foco será o próximo, que aborda o plano de acompanhamento, em consonância com o objetivo desta seção.

O Capítulo 4 do Caderno 2 detalha a estrutura de governança adotada para apoiar a construção do plano de implementação que é composto por três tópicos:

01. Governança Estratégica de Implantação e Acompanhamento, em que será contextualizado teoricamente o conceito utilizado e será apresentada a proposta de estrutura de governança. 02. Ritos de Governança, em que serão detalhadas as reuniões entre as instâncias envolvidas na implementação e no acompanhamento do IERN. 03. Ferramentas para acompanhamento da implementação do IERN, em que serão detalhadas a planilha, o painel e o relatório de acompanhamento da implementação (Rio Grande do Norte, 2023a).

Com essa estrutura o documento avança de uma introdução teórica para uma descrição da prática das interações e ferramentas utilizadas na governança. Esse plano prevê o monitoramento e a execução das ações de acordo com os prazos estipulados, utilizando instrumentos específicos para acompanhamento conforme apresentado a seguir:

Para que seja possível fazer o acompanhamento e a gestão das ações de implantação, foram elaborados uma planilha de acompanhamento da execução das ações e suas atividades e um painel com visão geral do acompanhamento da implementação das ações, ambos on-line, para que tanto a equipe de implantação e acompanhamento, sob a coordenação da SUEP, quanto a equipe de gestão da SEEC/RN e o(a) governador(a) possam acompanhar o progresso das ações (Rio Grande do Norte, 2023a, p.69).

Essas ferramentas visam facilitar o acompanhamento das ações previstas e será realizado pela equipe de implantação, sob a coordenação da SUEP, e da equipe de gestão da SEEC/RN, incluindo a governadora do estado. O objetivo é proporcionar um acompanhamento sistematizado que antecipe possíveis intercorrências e facilite a tomada de decisões e a resolução de problemas, contando com o apoio de diversos setores da SEEC/RN.

No entanto, nos chama a atenção termos que estão mais presentes na área empresarial, mas, que se neste caderno 2, como o termo “Ritos de Governança”, ele carrega uma conotação que remete à organização e sistematização própria da gestão empresarial, onde “ritos” frequentemente indicam processos regimentados, como reuniões programados, visando manter todas as partes alinhadas (Engrazia, 2024). O

contexto de uma instituição pública educacional sugere que a governança deva seguir uma gestão democrática, com participação ativa e diálogo entre diferentes instâncias, refletindo uma gestão colaborativa e menos hierarquizada.

Embora, o termo "governança" tenha origem no universo empresarial, como apontam Dallabrida e Becker (2003), ele tem sido amplamente debatido e adaptado ao setor público, em busca de propostas que rompam com modelos estritamente gerenciais em direção a práticas democrático-participativas. Essa transição implica mudanças na relação entre a sociedade e o governo, bem como na inclusão ativa da sociedade nos processos decisórios, conforme analisado por Beck (2009).

Assim, se bem implementado, um rito de governança ancorado em uma gestão democrática pode favorecer a tomada de decisão coletiva, envolver mais setores e garantir que as diferentes perspectivas dos atores envolvidos sejam consideradas. No entanto, se o conceito estiver rigidamente ancorado em práticas empresariais, pode acabar criando uma estrutura excessivamente burocrática e centralizada, onde as decisões sejam tomadas de forma vertical, sem a devida inclusão dos participantes.

O conceito de governança apresentado no Caderno 2 está alicerçado no Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, especificamente no art. 2º, que define a governança pública como um “conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade. Essa governança não se resume à gestão interna das organizações, mas ao direcionamento do esforço de gestão para resultados que atendam aos interesses da sociedade, não se confundindo, assim, com a própria gestão (Enap, 2023).

Dessa forma, percebemos que conceitos originados no mercado de trabalho permeiam a administração pública desde a Reforma do Estado na década de 1990, alinhados aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), o que traz tensões, especialmente em áreas como a educação, onde os objetivos sociais e democráticos frequentemente se chocam com as lógicas mercadológicas impostas por essa visão gerencialista.

O Caderno 2 (Rio Grande do Norte, 2023a) traz uma estrutura de governança dentro da SEEC, que apresenta a ligação entre as instâncias de governança e a

organização do trabalho, para que as unidades dos IERN estivessem em pleno funcionamento no início do ano letivo de 2024, conforme o modelo a seguir:

Figura 10 - Modelo de governança estratégica apresentada pela SEEC, IET e FGV



Fonte: Caderno 2 (Rio Grande do Norte, 2023a).

Nesta proposta, é observada uma frequência de atividades para que seja garantido a execução do planejamento, o repasse de informações com o comitê estratégico que é responsável por avaliar, direcionar e monitorar internamente a implementação, além de ser responsável por repassar todas as informações para a secretária de educação, enquanto a equipe de implantação e acompanhamento é responsável por coordenar e executar, para isto, a equipe se dividia em dois grupos de caráter operacional e consultivo, já apresentados nesta seção.

O material sugere que, para o desenvolvimento das ações, sejam seguidos os princípios de “avaliação, transparência e *accountability*” conforme o referencial básico de governança do Tribunal de Contas da União (TCU, 2014). Segundo o Caderno 2, “cada uma das instâncias envolvidas na governança dos IERN terá responsabilidades e compromissos periódicos que garantirão que os alinhamentos, as informações e as tomadas de decisão definidas em uma instância sejam repassadas e se reflitam em ações em outras instâncias” (Rio Grande do Norte, 2023a).

Esta organização baseia-se nos princípios da nova administração pública (de orientação gerencialista), que aplica conceitos gerencialistas, comuns no setor privado, ao contexto da administração pública. Esses princípios incluem *accountability*, gestão orientada por resultados em vez de processos, foco nos clientes (em vez dos cidadãos), descentralização, responsabilização individual e foco no desempenho institucional (Cardoso, 2011).

O modelo gerencialista no contexto dos IERN se manifesta em várias dimensões da governança, orientando-as para a eficiência, a transparência e o foco em resultados. A adoção de princípios da nova administração pública gerencial inspirando-se em práticas do setor privado pode implicar em uma gestão desses institutos voltados para metas e indicadores de desempenho no espaço escolar.

Isso pode significar, por exemplo, o uso de métricas de aprovação ou empregabilidade como parâmetros de sucesso, orientando decisões pedagógicas e administrativas para alcançar esses resultados e de forma rígida sem a devida participação da comunidade escolar, o que destoa dos princípios apresentados na função social, visão e valores dos IERN.

O modelo gerencialista exige uma estrutura de *accountability* rigorosa, que no caso dos IERN implica prestar contas de suas ações e resultados à sociedade e ao governo. Isso promove a transparência, permitindo que o público e as partes interessadas acompanhem o uso de recursos, os processos de tomada de decisão e os resultados alcançados. Essa prestação de contas pode aumentar a confiança da sociedade nos IERN, no entanto, em novembro de 2024, ao pesquisar pela prestação de contas nas páginas oficiais da SEEC, e da Secretaria de Infraestrutura, não encontramos publicação de relatórios que expliquem o atraso da entrega das unidades, nem da prestação de contas de construção e aquisição de material, o que evidencia que o modelo de governa previsto, não está sendo desenvolvido conforme o protocolo planejado.

4.3 AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA POLÍTICA DOS IERN

A expansão e o aprofundamento das avaliações em políticas públicas educacionais têm impulsionado a realização de pesquisas e o desenvolvimento de estudos voltados à compreensão de seus processos, resultados e impactos. Nesse contexto, o estudo da política dos IERN não é concebido como um percurso linear e

homogêneo, mas como um movimento dinâmico, que se transforma em função da totalidade social, do momento histórico e político em que se insere. Tal perspectiva permite reconhecer as complexidades e contradições inerentes ao processo de implementação, bem como os diferentes contextos que o atravessam.

Essa construção, fundamentada no método dialético, reconhece que a trajetória das políticas públicas apresenta variações e contradições, conforme os contextos sociais e políticos nos quais está inserida. Assim, essa trajetória não é composta por etapas ou fases rígidas, mas por momentos que exigem critérios e parâmetros metodológicos para sua definição histórica. O ponto de partida para a construção desses parâmetros são os documentos dos IERN, buscando-se identificar seu conteúdo real e verificar se o programa está sendo implementado conforme o previsto.

Considerando que a política dos IERN ainda se encontra em processo de implementação, realizaremos uma análise sucinta desse processo, fundamentada nos documentos produzidos para subsidiar a política. Esses documentos incluem diretrizes de planejamento, decretos que estabelecem a base legal e publicações institucionais e jornalísticas que divulgam informações sobre o andamento da política.

Como afirmam Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 11), é a avaliação processual que permite aos implementadores analisarem o desenvolvimento da política, observando se os objetivos estão sendo atingidos. Essa forma de avaliação possibilita ajustes e intervenções em tempo real, auxiliando os gestores a responderem com agilidade a problemas inesperados.

A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no Rio Grande do Norte já passou por experiências anteriores de implementação de políticas, como a criação dos CEEPs. Essas experiências revelaram dificuldades significativas, incluindo atrasos na entrega de obras, de laboratórios e na contratação de professores para áreas técnicas específicas. Esse histórico reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo e adaptativo, foco principal da avaliação processual.

No caso específico dos IERN, a importância desse tipo de avaliação torna-se ainda mais evidente. Embora as unidades estivessem previstas para serem entregues em 2022, os atrasos levaram à inauguração das primeiras apenas em 2024, nas cidades de Natal (20/05), Jardim de Piranhas (04/07), Alexandria (05/07) e Campo Grande (05/07). A previsão de entrega das demais unidades foi postergada para 2025. Tais atrasos evidenciam a complexidade da implementação e reforçam a necessidade

de um monitoramento contínuo que permita ajustar a execução e mitigar os impactos no cronograma e na efetividade das políticas educacionais.

Esse cenário demonstra que a avaliação processual não deve ser vista como mera formalidade, mas como uma ferramenta essencial para assegurar que a política de educação profissional alcance seus objetivos, mesmo diante de obstáculos logísticos e administrativos.

Costa e Castanhar (2020) destacam a relevância de determinadas técnicas na avaliação processual, com vistas a melhorar o desenho e a especificação de programas. A avaliação formativa, por exemplo, baseia-se na coleta de dados e informações sobre projetos anteriores e sobre os próprios beneficiários. Essa abordagem permite verificar a viabilidade de certas atividades e foi adotada na fase de conceituação dos IERN, possibilitando a incorporação das demandas dos usuários da EPTNM na formulação da nova política — ainda que já tenhamos apontado limitações nesse processo.

Os autores também enfatizam a importância da "avaliabilidade", ou seja, de etapas destinadas a explicitar os usos planejados para os dados gerados pela avaliação. O primeiro passo envolve a mobilização de formuladores de política, gestores e técnicos, por meio de uma série de reuniões. Tal proposta foi contemplada no plano de governança dos IERN, que visava integrar desde a governadora até os técnicos de diversos setores na construção da política. Ressaltamos, no entanto, que houve carência de participação direta da comunidade escolar, cuja contribuição seria fundamental ao longo de todo o processo.

Em seguida, Costa e Castanhar (2003) recomendam o uso de diagramas para detalhar os passos da política, desde os recursos alocados até a execução das atividades e os resultados esperados. Também apontam a importância de visitas aos locais de implementação e da análise das informações disponíveis, de modo a articular teoria e prática.

Nesse contexto, apresentamos os diagramas que foram propostos para acompanhar as diferentes etapas, além das planilhas de acompanhamento e o painel de monitoramento dos IERN como ferramentas criadas para esse fim (Rio Grande do Norte, 2022). Também há registros, disponíveis em matérias online, que relatam visitas presenciais às obras realizadas pela SEEC e pela SIN. Contudo, ao analisar

essas ferramentas de acompanhamento, observa-se que elas não foram devidamente atualizadas até o momento¹², como evidenciado na figura 11.

Figura 11 - Planilha de acompanhamento dos IERN

Planilha de Acompanhamento do IERN

Capa: Visão Geral Manual de Uso OBRAS - IERN PEDAGÓGICO E COMUNICAÇÃO GESTÃO E INFRAESTRUTURA

	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1			Subgrupo de Gestão e Infraestrutura - Acompanhamento das obras das novas unidades do IERN						
5	DIREC	IERN	Status da obra	% da obra realizada	Implementação	Data da última atualização	Data de início da obra	Previsão inicial de finalização da obra	Nova previsão de finalização da obra
6	05ª DIREC - CEARÁ MIRIM	IERN TOUROS	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	28/06/2022	31/12/2023	
7	01ª DIREC - NATAL	IERN NATAL	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	30/06/2022	31/12/2023	
8	02ª DIREC - PARNAMIRIM	IERN SÃO JOSÉ DE MIPIBU	Atrasada		Não iniciada	01/07/2022		31/12/2023	
9	03ª DIREC - NOVA CRUZ	IERN TANGARÁ	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	30/06/2022	31/12/2023	
10	08ª DIREC - ANGIÇOS	IERN SANTANA DO MATOS	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	01/07/2022	31/12/2023	
11	10ª DIREC - CAICÓ	IERN JARDIM DE PIRANHAS	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	28/07/2022	31/12/2023	
12	11ª DIREC - ASSU	IERN CAMPO GRANDE	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	27/06/2022	31/12/2023	
13	12ª DIREC - MOSSORÓ	IERN AREIA BRANCA	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	01/07/2022	31/12/2023	
14	15ª DIREC - PAU DOS FERROS	IERN ALEXANDRIA	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	02/06/2022	31/12/2023	
15	15ª DIREC - PAU DOS FERROS	IERN SÃO MIGUEL	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	09/06/2022	31/12/2023	
16	12ª DIREC - MOSSORÓ	IERN MOSSORÓ	Atrasada		Não iniciada	01/07/2022		31/12/2023	
17	14ª DIREC - UMARIZAL	IERN UMARIZAL	Muito atrasada (ponto de atenção)		Em andamento	01/07/2022	03/06/2022	31/12/2023	

Fonte: Rio Grande do Norte (2023).

Conforme observado na Figura 11, algumas unidades dos institutos, como as de Natal, Alexandria, Jardim de Piranhas e Campo Grande, que já foram entregues, ainda constam no sistema com o status de "muito atrasadas". Esse descompasso entre a realidade e as informações registradas evidencia a necessidade de atualização constante e precisa das ferramentas de monitoramento, para garantir que elas reflitam adequadamente o progresso das ações e possibilitem uma análise mais eficaz do processo de implementação.

Por último, Costa e Castanhar (2020) propõem, na avaliação processual, a necessidade de clarificar os usos previstos para as informações obtidas durante o processo avaliativo. Isso deve ser feito por meio de discussões com os formuladores da política e os gestores do programa, com o objetivo de incorporar possíveis ajustes e mudanças no próprio programa, assegurando que os dados coletados servem como base para aprimorar a efetividade e a eficiência da política pública.

¹² Esses materiais constam no *Caderno 1 – Documento-base: Conceituação do IERN*, publicado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte em 2022, disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RgG9xNNInXLkQhO4M4sCpWcfoVyHsoKeDx9mZzsEfcY/edit?gid=928828950#gid=928828950>. Acesso em: 23 maio 2025.

Nesse processo, foi necessário realizar ajustes na organização da implementação, especialmente em relação aos institutos que foram transferidos para a rede federal. Além disso, outras ações de caráter pedagógico precisaram ser tomadas pelas equipes dos IERN já inaugurados, visando alinhar as práticas e garantir o funcionamento adequado das unidades no contexto das novas diretrizes. O Caderno 3 contém as Diretrizes Operacionais dos IERN, com uma série de orientações para seu funcionamento — desde a organização da gestão democrática da escola até os processos administrativos —, propondo um fluxo de comunicação com reuniões de governança internas e externas, que poderão ser analisadas em outra pesquisa, quando os institutos estiverem em pleno funcionamento.

Ademais, as unidades inauguradas começaram a operar já após o início do ano letivo, o que envolveu a incorporação de alunos previamente matriculados na própria rede estadual — fator que altera as dinâmicas inicialmente previstas. Esses aspectos sinalizam a necessidade de aprofundamento em futuras pesquisas, abrangendo não apenas a implementação das demais unidades, mas também a análise da oferta e organização dos cursos, além do impacto social e dos efeitos gerados na rede estadual do RN.

Por fim, é importante retomarmos o que foi apresentado por Figueiredo e Figueiredo (1986) sobre a importância das experiências passadas para aumentar o estoque de conhecimento e delinear os novos passos. A composição das equipes de gestão dos CEEPs no Rio Grande do Norte ocorreu inicialmente via seleção democrática, por meio de chamada pública dirigida a servidores da rede estadual de educação interessados. Esse processo visava atender aos critérios de transparência e inclusão, fundamentais para uma gestão participativa. No entanto, nas unidades inauguradas dos IERN, a SEEC não lançou edital de chamada pública, nomeando diretamente os gestores, o que refletiu uma escolha centralizada para a fase inicial de implantação. A Lei Estadual nº 585, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas estaduais, prevê eleições para gestores a cada triênio. Dessa forma, espera-se que os institutos sigam essa orientação nas próximas eleições.

Quanto ao quadro docente, o Decreto Estadual nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022, estabelece que as contratações poderão ocorrer por meio de seleção interna entre docentes via chamada pública e processo seletivo, concurso público, contratos de gestão do Estado, termos de parceria ou contratos temporários. No entanto, para

os professores das disciplinas propedêuticas/de formação geral básica que estão atuando nos institutos, não houve divulgação de seleção; eles foram escolhidos diretamente pela SEEC. Já para as áreas técnicas, foi realizado processo seletivo. É importante salientar que a SEEC iniciou, em 2022, o processo de execução do concurso público para contratação de professores efetivos para a rede estadual. Pela primeira vez, o edital nº 01/2024, publicado em 16 de outubro de 2024, disponibilizou vagas destinadas a professores dos cursos técnicos de nível médio em Administração e Informática, totalizando 42 vagas.

Dessa forma, é imprescindível reconhecer os esforços da SEEC/RN na organização e execução da proposta de implementação dos IERN, estruturada de forma sistemática nos aspectos de infraestrutura e gestão, em consonância com a proposta apresentada no plano de governo da Governadora Fátima Bezerra, que visa promover a expansão e a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). É relevante destacar que tanto o PNEP, que contempla os IERNs, quanto a divulgação do concurso ocorreram antes das eleições gerais para governador em 2022, o que pode ter influenciado positivamente a percepção pública e contribuído para o fortalecimento da popularidade da governadora, refletindo em sua vitória no pleito.

No que se refere à participação de instituições privadas, identificou-se sua contribuição no suporte técnico, a utilização de termos empresariais na construção dos documentos e a presença de suas equipes nos encontros de governança. No entanto, alguns objetivos dessa política ainda não podem ser integralmente mensurados, devido aos atrasos nas obras, o que compromete a avaliação de metas como o número de matrículas e o impacto social da iniciativa. Apesar dessas limitações, observam-se avanços significativos nos aspectos organizacionais e estruturais, que representam um alicerce importante para avaliações mais abrangentes e aprofundadas no futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta dissertação, buscou-se analisar quais princípios de gestão orientaram a implementação dos IERN. Para isso, traçou-se um percurso conceitual que abordou as concepções de políticas públicas frente ao neoliberalismo como princípio regulador da economia e, conseqüentemente, sua influência na formulação de políticas públicas educacionais, especialmente no campo da educação profissional. Investigamos também a gestão administrativa do país, que impacta diretamente na organização e formulação de políticas públicas, relacionando o ciclo de políticas públicas e sua relevância nesse processo.

Além disso, foi realizada uma discussão acerca dos aspectos ideológicos da política educacional no contexto brasileiro e na trajetória da educação profissional no RN para a EPTNM, bem como sua influência no modelo de implantação dos IERN. Essa análise buscou evidenciar como os movimentos políticos e econômicos foram determinantes para moldar o tipo de educação profissional implementada, marcada por avanços e retrocessos em um campo de disputas.

Dessa forma, analisamos a estrutura organizacional e os pressupostos que sustentam essa política, a fim de identificar os momentos que compõem a implantação dos IERN. Esse processo permitiu desvelar suas contradições e problematizar os resultados alcançados, oferecendo uma visão crítica sobre os desafios e os impactos dessa política pública no contexto educacional, com base nos conceitos teóricos mais importantes, que são: políticas públicas educacionais, Estado capitalista e as políticas públicas em EPTNM no país.

A implantação dos IERN no Rio Grande do Norte representa um marco importante na tentativa de expandir e interiorizar a EPTNM e atender a demandas históricas por equidade e desenvolvimento regional. Sob a ótica do materialismo histórico, compreendemos que esse processo está inserido em um contexto de relações de poder e contradições sociais que impactam tanto as possibilidades quanto os limites dessa política pública.

A avaliação processual assume um papel central na implementação de políticas públicas, especialmente em projetos complexos como os IERNs. Ao permitir o acompanhamento contínuo das etapas de execução, essa avaliação identifica entraves, redireciona estratégias e assegura maior transparência e eficiência no alcance dos objetivos planejados. A avaliação processual é indispensável para

monitorar o cumprimento de metas, como a entrega das obras e a efetividade na oferta dos cursos, além de possibilitar ajustes frente aos desafios encontrados.

Dessa forma, o problema de pesquisa buscava responder à seguinte questão: quais princípios de gestão orientaram o processo de implementação dos IERN? No decorrer da reflexão desenvolvida nesta pesquisa, por meio da avaliação processual, percebeu-se a linha tênue entre os documentos oficiais, que propõem uma política fundada em princípios democráticos, e o processo de implantação da política dos IERN, influenciado por princípios da NGP, de inspiração neoliberal, face à participação de duas fundações privadas na formulação dessa política.

Visto que, durante a construção dos documentos, os subgrupos e a comissão de trabalho contaram com o apoio técnico do IET e da FGV, a presença dessas instituições prevaleceu ao longo de todo o processo de elaboração. Em contrapartida, as demais instituições públicas participaram apenas na fase inicial da criação da política, sem um envolvimento contínuo na construção do material de implementação.

Os documentos analisados, como os Cadernos de Orientação, Decretos e Portarias, evidenciam uma tentativa de estruturar a implementação dos IERN de forma sistemática, com atenção aos aspectos de gestão e infraestrutura. No entanto, as dificuldades identificadas — como a transferência de três unidades para o IFRN, os atrasos nas obras, falhas na alimentação das ferramentas de monitoramento e os desafios relacionados à nomeação de equipes gestoras — refletem os conflitos e as contradições inerentes ao processo de implementação de políticas públicas em um sistema marcado por limitações estruturais e orçamentárias. Isso dificulta o atendimento à proposta de organização desta política com base no modelo do IFRN, como anunciado no card de divulgação.

Ainda sobre a estrutura organizacional e político-econômica, é fundamental que o Governo cumpra o compromisso assumido em campanha e assegure as condições necessárias, previstas nos documentos, para a continuidade das ações. A atual dependência de contratos temporários para professores das áreas técnicas dos IERN compromete a estabilidade da organização pedagógica e administrativa, gerando desafios para a consolidação de uma educação profissional de qualidade. Além disso, é esperado que os institutos atuem como centros de apoio e disponibilizem infraestrutura e tecnologia para fortalecer as demais escolas da rede, ampliando o impacto educacional no território.

Depreende-se que a continuidade da atuação da Comissão de Trabalho (Portaria SEI nº 409/2022) teria sido essencial para auxiliar na elaboração das propostas dos documentos complementares e na estruturação das ações para implementação dos IERN. Esse acompanhamento, além de ampliar as diferentes perspectivas com a participação de diversos representantes da sociedade, fortalece e consolida a política, reforçando a importância de uma gestão participativa.

Apesar dessas dificuldades, os avanços observados, como o esforço da SEEC/RN em promover um modelo de governança estratégica e a tentativa de articulação entre diferentes instâncias, demonstram o potencial transformador dessa política. Sob a perspectiva histórica, é importante reconhecer que a trajetória dos IERN não pode ser interpretada de maneira linear, mas como um processo dinâmico, repleto de tensões e influências do contexto político, social e econômico.

As perspectivas são desafiadoras, mas promissoras. Reconhecemos que é essencial fortalecer mecanismos de avaliação processual no acompanhamento das metas, para identificar áreas que precisam de melhorias e promover sua efetiva realização, de acordo com as especificidades regionais, ampliando a integração entre teoria e prática na execução das políticas. É necessário superar os entraves estruturais, como o atraso na entrega das unidades, e efetivar uma gestão verdadeiramente democrática e participativa, como prevê a legislação.

Dessa forma, investigações futuras podem expandir esta pesquisa ao relacionar a proposta do Caderno 3 – Diretrizes Operacionais dos IERN, que contém orientações para que as escolas desenvolvam o trabalho alinhado aos conceitos, objetivos e metas estabelecidas para o IERN, com dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e outros instrumentos de pesquisa, permitindo uma análise mais detalhada sobre a gestão participativa durante o funcionamento dessa política educacional.

Por fim, é fundamental reconhecer que o sucesso dos IERN depende de um enfrentamento crítico das contradições presentes no modelo de educação profissional assistencialista e voltado para o mercado, bem como na superação de uma perspectiva neoliberal de educação — para não dizer da própria sociedade capitalista. A consolidação dessa política deve se dar como um projeto educacional que contribua para a interiorização da educação e dialogue com os princípios da formação humana integral e com as necessidades da classe trabalhadora do Rio Grande do Norte, de

forma a garantir que a educação pública cumpra efetivamente seu papel social e transformador.

REFERÊNCIAS

- AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Administração pública. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (orgs.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 242.
- ANDERSON, Perry. O balanço neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDERY, Maria Amália; MICELI, Patrícia; LOMBARDI, José Custódio. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 16. ed. São Paulo: EDUC, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., 10. reimpr., rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: http://resistir.info/brasil/r_antunes_jan05.html. Acesso em: 4 jun. 2024.
- ARAÚJO, Rodrigo Mendes de Lima. Reestruturação produtiva. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria de Carvalho; VIEIRA, Lília Maia de Freitas (orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-55.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Avaliação do programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)*. 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- BECK, Ivan. Reflexões sobre estratégias de governança local. *Revista Eletrônica Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 23-47, jan./jun. 2009.
- BENTIN, Priscila Caetano; MANCEBO, Deise. “Novos caminhos” e formação para o trabalho nos Institutos Federais. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 5, n. 8, p. 159-174, jan./jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Relatório de gestão do exercício de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, mar. 2013. Apresentado aos órgãos de controle interno e externo, como prestação de contas anual, segundo obrigações constantes nos termos do art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da IN TCU nº 63/2010, das DNs TCU nº 119, 121 e 124/2012, da Portaria TCU nº 150/2012 e das orientações do órgão de controle interno constantes na Portaria CGU nº 133/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. Relatório de gestão do exercício de 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, mar. 2013. Apresentado aos órgãos de controle interno e externo, como prestação de contas anual [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Relatório de avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007b.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria de Carvalho; VIEIRA, Lília Maia de Freitas (orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=39>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. A política de Educação Profissional e Tecnológica no governo Bolsonaro (2019-2022). *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e14424, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14424>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14424>. Acesso em: 7 out. 2024.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias. *O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971-1996)*. Natal, 2018.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gorender. *Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes*. Brasília: IPEA, 2011. (Texto para discussão).

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (orgs.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EDUEMG, 2012.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues *et al.* Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. *Revista de Políticas Públicas*, v. 24, p. 312–330, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148>. Acesso em: 6 out. 2024.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 5 ago. 2024.

COSTA, Euler. Os ataques à educação pública no Brasil: do senso comum do capital humano ao oportunismo neoliberal na pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas *et al.* (orgs.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. v. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2021.

COSTA, Fernando Luiz; CASTANHAR, José Carlos. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, v. 37, n. 2003.

DALLABRIDA, Valdir R.; BECKER, Dinizar F. Governança territorial. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, RS, ano 1, n. 2, p. 73-97, jul./dez. 2003.

DAMBROS, Marli; MUSSIO, Bruna Regina. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/656-1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *La sociedad poscapitalista*. Madrid: Apóstrofe, 1993.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2013. 98 p. (Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública).

ENGRAZIA, Danielle dos Santos. Ritos de gestão: sua importância nas organizações. *Visão Softplan*, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://www.softplan.com.br/visao-softplan/ritos-de-gestao/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.

FONTES, Mariana Levy Piza. Direito e implementação de políticas públicas: caminhos para uma agenda de pesquisa. *Revista Direito GV*, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, n. 25, maio/ago. 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 235–254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-68.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S.l.], v. 7, supl. 1, 2022. DOI: <10.1590/S1981-77462009000400004>. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1627>. Acesso em: 18 jul. 2024.

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 (orgs.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, 2005. v. 1, p. 19-62. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

FUNDAÇÃO FHC. Linhas do tempo: educação. 2021. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Associados, 2001.

GAWRYSZEWSKI, Bruno *et al.* Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, Ricardo (org.). *Educação no governo Bolsonaro*. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 77-98.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Histórias da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUITARRARA, Paloma. Censo demográfico. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/censo-contagem-populacao.htm>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, v. 6, p. 22–32, 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUERRA, Maria do Carmo Bueno. Empregabilidade. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (orgs.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 242.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1995.

HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pirâmide etária – Censo Demográfico 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=35&cor_homem=3d4590&cormulher=9cdbfc. Acesso em: 11 abr. 2025.

IFRN. IFRN vai ganhar três novos campi: unidades serão implementadas nos municípios de São Miguel, Touros e Umarizal. 12 mar. 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-vai-ganhar-tres-novos-campi/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Anna Catharina da Costa Dantas; Nadja Maria de Lima Costa (orgs.). Natal: IFRN Ed., 2012. Acesso em: 2 out. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-dados-preliminares-do-censo-da-educacao-basica-2007>. Acesso em: 15 nov. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Painéis Estatísticos*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VjNDJjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 5 out. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Do ciclo de formulação e avaliação de políticas à espiral de implementação. *Nexo Jornal*, set. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2023/Do-ciclo-de-formula%C3%A7%C3%A3o-e-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-%C3%A0-espiral-de-implementa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 set. 2023.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Sobre o conceito de políticas públicas. *Nexo Jornal*, mai. 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/Sobre-o-conceito-de-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas>. Acesso em: 11 ago. 2023.

KLEBA, Maria Elisabeth; COMERLATTO, Dunia. Vivências de empoderamento no exercício da participação social em conselhos gestores de políticas públicas. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 3, n. 1, p. 23-42, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55-92.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 30, n. 3, p. 81–93, 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso em: 4 ago. 2024.

LIMA, Erika Silva; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. *Holos*, v. 4, p. 119–129, 2015. DOI: <10.15628/holos.2015.3185>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3185>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lúcia Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 3, p. 15–31, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8681>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MAMIGONIAN, Armen *et al.* *Cadernos geográficos*. n. 15, maio 2006. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Geociências, 2006.

MOTTA, Paulo Roberto. Participação e descentralização administrativa: lições de experiências brasileiras. *Revista de Administração Pública*, v. 28, n. 3, p. 174–194, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8601/7339>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MELGAÇO DA SILVA, Lucas; CIASCA, Maria. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 1, p. 73–101, 2021. DOI: <10.36524/profept.v5i1.677>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Amanda Lins Silva. Proeja: entre desafios e possibilidades. *Holos*, v. 2, p. 114–129, 2012. DOI: <10.15628/holos.2012.914>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Dácio Lima. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI: <10.22420/rde.v11i20.760>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 1 out. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; SILVA, José Moisés Nunes da. *Os Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte: desafios e possibilidade de consolidação* [recurso eletrônico]. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

NIBON, Adriana Aparecida Rodrigues. *O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014): um olhar investigativo*. 2014. Monografia (MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Rosângela Aparecida. *(Des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 5, p. 50–63, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9147>. Acesso em: 17 ago. 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Sérgio Teixeira de; MAGALHÃES JUNIOR, Ailton Gomes. A Escola Estadual de Educação Profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. *Conhecer: debate entre o público e o privado*, v. 5, n. 15, p. 86–106, 2015.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1004>. Acesso em: 11 maio 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal, RN: Editora do IFRN, 2010.

PEREIRA, André Luis Gonçalves. Cursos técnicos do Pronatec no IFPE: conformação e precarização. In: ANPED. *41ª Reunião Nacional da ANPED – Educação e Equidade: bases para amazonizar o país*, 2023, Manaus. Anais eletrônicos. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/cursos-tecnicos-do-pronatec-no-ifpe-conformacao-e-precarizacao?lang=pt-br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, v. 50, n. 4, p. 5–29, 2014. DOI: <10.21874/rsp.v50i4.354>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PEREIRA, George Amaral. *A educação profissional e o ensino médio no Brasil: meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

PEREIRA, Sandra. Centenário da Rede de Educação Profissional. *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, Fundação Oswaldo Cruz, 1 set. 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/centenario-da-rede-de-educacao-profissional>. Acesso em: 20 out. 2024.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

QEDU. Evolução do IDEB. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/24-rio-grande-do-norte/ideb>. Acesso em: 1 dez. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação* – PPGE/UFES, v. 19, p. 26-47, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 32.286, de 8 de dezembro de 2022. Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://deirn.sdoe.com.br/diariooficialweb/#/visualizar-jornal?dataPublicacao=09-12-2022&diario=MTlx>. Acesso em: 1 nov. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. *Programa Nova Escola Potiguar*. Natal, 2021. Disponível em:

<http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/assecom/DOC/DOC000000000264929.PDF>.

Acesso em: 20 nov. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. *Programa de governo 2023–2026*. Natal, 2022. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 718, de 23 de setembro de 2022. Natal, RN: SEEC, 2022. Disponível em:

http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20220924&id_doc=788242. Acesso em: 1 nov. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação (SEEC-RN). *Documento Base: Conceituação do IERN* (Caderno 1). Natal, 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação (SEEC-RN). *Diretrizes Operacionais dos IERN* (Caderno 3). Natal, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação (SEEC-RN). *Diagnóstico da oferta de EPT*. Natal, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria Estadual de Educação (SEEC-RN). *Orçamento, plano de implementação e plano de acompanhamento* (Caderno 2). Natal, 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Verônica Fonseca. Desnacionalização e financeirização: um estudo sobre as privatizações brasileiras (de Collor ao primeiro governo FHC). *Economia e Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 393–420, maio 2019.

SANTOS, Ernani Bergamo. Poder Judiciário e políticas públicas. 2014. Disponível em: <https://epm.tjsp.jus.br/Artigo/Acervo/21429?pagina=1>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, Kátia Silva. *Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios*. 2020.

SANTOS, Shilton Roque; ALVES, Yossonale Viana; DE AZEVEDO, Márcio Azevedo. Estado Neoliberal e Educação Profissional no Brasil: Transformações de Paradigmas em Nosso Circuito Histórico. *Revista Direito Público*, v. 18, n. 98, 2021. DOI: 10.11117/rdp.v18i98.5000. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5000>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e reformas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1–18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131–152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, v. 76, p. 291–312, 2008.

SCHULTZ, Theodore. Investimento em capital humano. In: SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Mello Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 31–52.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceito, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727–754, maio 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592018000200727. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 523–550, 2008. DOI: <10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SILVA, Rosany Kátia Vilas Boas; PEREIRA, Jaguaracyra da Silva Soares; RIBEIRO, Jeovângela de Matos Rosa. Conselho escolar nos centros de educação profissional da Bahia: representação do mundo do trabalho e do poder público. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. *Anais eletrônicos...* São Cristóvão: EDUCON, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/>. Acesso em: 31 maio 2024.

SILVA, Cybelle Dutra da. Parceria público-privada: um olhar na Escola Técnica Estadual Cícero Dias – Recife/PE. In: *Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em Educação Profissional*, 2015. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-14.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

SILVA, Eliezer Santos da. *Educação profissional na rede pública de ensino do estado da Bahia: uma política de expansão com precarização do emprego na educação*. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2021.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. *Educação e Pesquisa*, v. 48, 2022.

SILVA, José Moisés Nunes da; NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; FREITAS, José Flávio de. A educação profissional na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte: da Lei nº 5.692/1971 ao Programa Brasil Profissionalizado. *Revista Vértices*, v. 24, n. 2, p. 295–315, 2022. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16988>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Caderno Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Fabíola das Chagas Silva; LIMA, Ana Paula Magalhães de; BRITO, Lídia Leite de. Reforma do Estado e da educação profissional nos anos 1990: alinhamento do CEFET-RN às imposições neoliberais. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, v. 6, e11075, 2024. DOI: <10.47149/pemo.v6.e11075>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11075>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SOUZA, Lincoln Moraes de. Agenda e as agendas no Brasil. *Revista Cronos*, Natal, v. 7, n. 1, p. 79–100, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3190>. Acesso em: 15 nov. 2024.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. *Ciência política e teoria do Estado*. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

TERTO, Daniela Cunha. *Federalismo, relações intergovernamentais e o fortalecimento da gestão educacional no Sistema Municipal de Educação* [recurso eletrônico]. Mossoró, RN: Edições UERN; FAPERN, 2023.

TEIXEIRA, Walkyria de Oliveira Rocha. *A educação para o trabalho dos jovens no Brasil: dos marcos constitucionais à política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. 2023. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, IFRN, Natal, 2023.

TORINI, Danilo. Questionários on-line. In: CEBRAP. *Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo*. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 2016. p. 52–75. Disponível em: https://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2017_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Quantitativo.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

TRAJETÓRIAS DE SUCESSO ESCOLAR. Painéis de dados 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/distorcao-abandono-reprovacao/>. Acesso em: 30 out. 2024.

TRIBUNA DO NORTE. Nova Escola Potiguar fortalece educação do RN com R\$ 400 milhões. 31 out. 2021. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/informe-publicitario/nova-escola-potiguar-fortalece-educacao-do-rn-com-r-400-milhoes/>. Acesso em: 20 out. 2024.

TRIBUNA DO NORTE. Prédios dos IERNs doados ao IFRN vão precisar passar por ajustes. 18 maio 2024. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/rio-grande-do-norte/predios-dos-ierns-doados-ao-ifrn-vaoprecisarpassarporajustes/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

VALENTE, Leonardo de Freitas; PEREIRA, Márcio André Lopes. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. *Educação*, v. 48, n. 1, p. e91/1–22, 2023. DOI: <10.5902/1984644470211>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70211>. Acesso em: 6 out. 2024.

VIANA, Cláudia Ferreira de Maya; CASTIONI, Remi. Programa Brasil Profissionalizado: coordenação federativa, formulação e implementação da política nacional de expansão das redes estaduais de educação profissional. *Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 129–163, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/2257>. Acesso em: 29 set. 2024.

VITULLO, Gabriel Eduardo. Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina. *Cadernos PET: artigos acadêmicos*, v. 5, p. 31–48, 2011.

WU, Xun *et al.* *Guia de políticas públicas: gerenciando processos*. Brasília: ENAP, 2014.

ANEXO A – INSTALAÇÃO DA COMISSÃO DE TRABALHO DOS IERN



RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO,
DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER – SEEC



CONVITE

INSTALAÇÃO DA COMISSÃO DE TRABALHO DOS IERNs

A Governadora do Estado, Prof.^a Fátima Bezerra e o Prof. Getúlio Marques Ferreira, Secretário de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, têm a honra de convidar os membros da **Comissão de Trabalho (CT)**, instituída por meio da **Portaria SEI nº 409, de 06 de junho de 2022**, para participar da reunião de instalação dos trabalhos para discussão sobre a proposta de implementação dos **Institutos Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (IERNs)**, que será realizada presencialmente, no dia 28 de junho de 2022 (terça feira), às 15h., no Auditório Angélica Moura - SEEC/RN.

O objetivo da **Comissão de Trabalho** é subsidiar a discussão e elaboração de estratégias para organização e implementação da política de **Educação Profissional e Tecnológica dos IERNs**.



DATA: 28/06/2022 (terça feira)



HORÁRIO: 15 horas



LOCAL: Auditório Angélica Moura – SEEC/RN

Endereço: Av. Senador Salgado Filho, s/n – Lagoa Nova; Centro Administrativo
– Natal RN

ANEXO B – 7ª REUNIÃO DA COMISSÃO DE TRABALHO



CONVITE

COMISSÃO DE TRABALHO

Institutos Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte - IERN

O Presidente da Comissão, Prof. Getúlio Marques Ferreira, Secretário de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer, tem a honra de convidar os membros da Comissão de Trabalho (CT), instituída por meio da Portaria nº 718, de 23/09/2022, para participar da 7ª (sétima) reunião para discussão e elaboração da proposta de implementação dos Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (IERN), que será realizada presencialmente, no dia 8 de novembro de 2022 (terça-feira), às 13h, na Escola de Governo, Sala 01 – Centro Administrativo.

O objetivo do encontro da Comissão de Trabalho é subsidiar a discussão e elaboração de estratégias para organização e implementação da política de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte.

- Data: 08/11/2022 (terça feira)
- Horário: 13h às 17h.
- Local: Escola de Governo, Sala 01 – Centro Administrativo, Lagoa Nova (Av. Senador Salgado Filho, s/n – Lagoa Nova Centro Administrativo – Natal RN).

Pauta da Reunião 08/11/22: • Apresentação da proposta de normativo do IER

Documento Digitalizado Restrito

Dissertação

Assunto: Dissertação
Assinado por: Lidiane Santana
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lidiane Cristina de Santana, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 13/06/2025 08:03:07.

Este documento foi armazenado no SUAP em 13/06/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2209172

Código de Autenticação: 3065ddb8b6

