EDUCAÇÃO, TRABALHO E TERRITÓRIO

POLÍTICAS
TERRITÓRIOS
JUVENTUDES
TRABALHO
DESENVOLVIMENTO

GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



ORGANIZAÇÃO

Ruy D'Oliveira Lima

AUTORAS E AUTORES

Ana Julia Silva Castro
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Claudia Rocha da Silva
Eulália Oliveira Santos
Heurisgleides Sousa Teixeira
Josana Alcântara Silva
Manuella Novais Lima
Marcio Freire Palmeira
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Paloma Lavínia Amorim Porto
Ruy D'Oliveira Lima
Tayane Souza Fernandes

VOLUME 1

Editora zarte

EDUCAÇÃO TRABALHO E TERRITÓRIO

Governança Educacional Global e Educação Profissional

VOLUME 1

Ruy D'Oliveira Lima
Organizador

EDUCAÇÃO TRABALHO E TERRITÓRIO

Governança Educacional Global e Educação Profissional

VOLUME 1

Autoras e autores
Ana Julia Silva Castro
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Claudia Rocha da Silva
Eulália Oliveira Santos
Heurisgleides Sousa Teixeira
Josana Alcântara Silva
Manuella Novais Lima
Marcio Freire Palmeira
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Paloma Lavínia Amorim Porto
Ruy D'Oliveira Lima
Tayane Souza Fernandes

Editora zarte
Feira de Santana - Bahia
2026

Copyright © 2026 by Ruy D'Oliveira Lima Organizador

Projeto gráfico e Editoração eletrônica: *Editora Zarte*
Capa: *Ruy D'Oliveira Lima*
Revisão textual e Revisão de provas: *Ruy D'Oliveira Lima*

Conselho Editorial
Claudio André Souza
Danilo Uzêda da Cruz
Eraldo Medeiros Costa Neto
João Daniel Guimarães Oliveira
Maria de Lourdes Novaes Schefler
Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda
Maria Victória Espiñeira González
Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E26 Educação, trabalho e território [recurso eletrônico] : governança educacional global e educação profissional : volume 1 / Ruy D'Oliveira Lima (organizador). – Feira de Santana : Editora Zarte, 2026.
240 p. : il.

Ebook.
Formato: PDF.
DOI: 10.29327/5990232
ISBN 978-65-833-4153-2

1. Ensino médio. 2. Governança educacional global. 3. Educação profissional. 4. Trabalho. 5. Território. I. Lima, Ruy D'Oliveira, org.

CDU 373.5:377.3:35(81)

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário – CRB 5/1790

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Zarte
Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê - CEP: 44054-064
Feira de Santana, BA
Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp
E-mail: zartegraf@gmail.com
@editorazarte
https://www.editorazarte.art.br/

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 21
Travessia Intelectual e Afetiva: Educação, Trabalho e Território em Movimento Dialético.

1- EDUCAÇÃO, TRABALHO E TERRITÓRIO: FLUXOS, REFLUXOS E O APASSIVAMENTO DA CLASSE TRABALHADORA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 25
Ruy D'Oliveira Lima
Márcio Freire Palmeira
Claudia Rocha da Silva
Heurisgleides Sousa Teixeira

2 - REFERENCIAIS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS 43
Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Ana Julia Silva Castro
Ruy D'Oliveira Lima

3 - TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A PRÁXIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO 65
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Eulália Oliveira Santos
Josana Alcântara Silva
Paloma Lavínia Amorim Porto
Ruy D'Oliveira Lima

4 - GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL, DEPENDÊNCIA PEDAGÓGICA E TERRITÓRIO: CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO SERTÃO PRODUTIVO 91
Ruy D'Oliveira Lima
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Tayane Souza Fernandes

5 - A MIRAGEM DO DESENVOLVIMENTO: AS NUANCES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO TERRITÓRIO BACIA DO PARAMIRIM 113
Josana Alcântara Silva
Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Tayane Souza Fernandes
Ruy D'Oliveira Lima

6 - O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O NIVEL MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO: A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, BAHIA 133
Ana Julia Silva Castro
Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Ruy D'Oliveira Lima

7 - TERRITÓRIO, TRABALHO E ABANDONO ESCOLAR: UMA LEITURA CRÍTICA DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES 155
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Ruy D'Oliveira Lima

8 - AS RECOMENDAÇÕES CONTRADITÓRIAS DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REVISÃO CRÍTICA DE LITERATURA E LACUNAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO (2016-2025) 185
Tayane Souza Fernandes
Josana Alcântara Silva
Ruy D'Oliveira Lima

9 - A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PROEJA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO (2020–2025) 205
Manuella Novais Lima
Ruy D'Oliveira Lima

DADOS DOS AUTORES 227

PREFÁCIO

Entre o passado e o futuro, Hannah Arendt (2016), a partir dos conceitos de história, autoridade e liberdade, debate as crises da sociedade moderna: a crise na educação e a crise na cultura. Vivemos, na sociedade contemporânea, um emaranhado de crises que talvez encontre seu ápice na crise da sociedade. Uma das possibilidades para superá-las é, antes de tudo, ir ao encontro da essência da vida, da política e da educação. Como nos lembra a filósofa:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016, p. 247).

Prontamente aceitei o convite para prefaciar esta obra, pois me sinto parte dela por duas razões essenciais. A pri-

meira, por ter sido orientadora do organizador — Ruy D'Oliveira Lima — em sua trajetória de doutorado e pós-doutorado construindo com ele uma sólida, rigorosa e afetuosa relação acadêmica e de vida. A segunda, porque acredito profundamente — após a leitura atenta destes capítulos — no projeto de educação que o livro revela, um projeto que imediatamente me trouxe à lembrança a urgência e a beleza do pensamento de Hannah Arendt.

O livro "EDUCAÇÃO, TRABALHO E TERRITÓRIO: Governança Educacional Global e Educação Profissional" fundamenta-se na Educação como exigência antropológica e como práxis freiriana de humanização, recusando a lógica neoliberal da concorrência, do desempenho e do "apassivamento" tão bem problematizada nos textos. Considero-o uma aposta pedagógica de conscientização e ação para que pessoas e grupos sociais retomem a capacidade de reação, de contestação, de vigilância e de organização.

Escrever sobre educação, trabalho e território na contemporaneidade exige coragem teórico-metodológica e compromisso ético-político. O projeto abraçado pelo coletivo de pessoas, autores e autoras, com a liderança do Professor Dr. Ruy D'Oliveira Lima é fruto vibrante da produção no Seminário Gepráxis e da relação fecunda entre a docência e jovens pesquisadores e pesquisadoras no contexto de uma universidade pública. Professor e Estudantes mergulharam na materialidade histórica de uma Governança Educacional Global que, intrinsecamente capitalista, molda e fere a vida humana e nas suas múltiplas manifestações na Educação Profissional.

Organizado pelo Prof. Dr. Ruy D'Oliveira Lima o livro é tecido pelas mãos e pelos cérebros inquietos de autoras e

autores comprometidos com a educação pública e com comunidades e territórios. Trata-se de uma obra que recusa tanto o otimismo ingênuo das reformas neoliberais quanto o fatalismo que intenta enclausurar o futuro da classe trabalhadora. Amparados pelas lentes rigorosas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), os capítulos que compõem este e-book desnudam a maneira como as diretrizes globais e as recomendações utilitaristas de organismos internacionais aterrissam nos territórios periféricos — com especial ênfase no Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia.

O que a leitura destas páginas desvela é que a retórica oficial da "flexibilidade", da "autonomia" e da "modernização" encobre um profundo sequestro semântico. No plano normativo, a Reforma do Ensino Médio, a precarização dos itinerários formativos e a mercantilização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aparecem sob a roupagem sedutoramente individualista da escolha. No entanto, quando postas face a face com a materialidade concreta de sua realização — reféns da economia capitalista neoliberal e das vulnerabilidades e desigualdades sociais —, essas reformas convertem-se em engrenagens de apassivamento e adaptação compulsória da juventude trabalhadora.

Contudo, o grande mérito desta coletânea reside na recusa intransigente ao determinismo. Enquanto o capital impõe fluxos implacáveis de espoliação e diáspora juvenil, a obra revela, com vigor, a vitalidade de contrafluxos potentes. Manifesta-se na práxis da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola (EFAs), que convertem o território e a propriedade camponesa em laboratórios de emancipação, agroecologia e soberania. Reside, paralelamente,

na defesa irredutível da formação omnilateral, da justiça curricular e do direito inalienável ao território — concebido não como mero suporte geográfico, mas como o espaço vivo da cultura, do trabalho e da práxis coletiva."

A seguir, apresento os nove capítulos e seus respectivos autores e autoras, sublinhando o fio condutor que une a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à territorialidade, com especial ênfase no Sertão Produtivo, em irredutível contraposição às reformas neoliberais e ao apassivamento da juventude.

O Capítulo 1: Educação, Trabalho e Território: Fluxos, Refluxos e o Apassivamento da Classe Trabalhadora na Reforma do Ensino Médio, de autoria de Ruy D'Oliveira Lima, Márcio Freire Palmeira, Claudia Rocha da Silva, e Heurisgleides Sousa Teixeira analisam as contradições da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) na produção de efeitos territorialmente desiguais sobre a juventude trabalhadora em articulação com a EPT e o território. Fundamentando-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) sustenta que a flexibilização curricular em condições desiguais converte diferenças territoriais em barreiras formativas, transformando a "escolha" em adaptação compulsória. Discute o "sequestro semântico" de termos como autonomia e flexibilidade, discorre sobre os fluxos da política: formação da força de trabalho, precarização e mobilidade juvenil contrapondo-lhes os contrafluxos da formação omnilateral, da justiça curricular e do direito ao território.

O Capítulo 2: Referenciais para a Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio: A Atuação dos Organismos Internacionais de autoria de Eulália Oliveira Santos, Maria Heloísa Oliveira Araú-

jo, Josana Alcântara Silva, Ana Julia Silva Castro e Ruy D'Oliveira Lima analisa os referenciais para a avaliação da EPT integrada ao Ensino Médio, considerando a atuação dos Organismos Internacionais (OIs) como OCDE, Banco Mundial, UNESCO e OIT. Tendo o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método aponta que a atuação dos OIs, difunde uma lógica de circulação de referenciais relacionados à qualidade, às competências, à formação profissional, à empregabilidade e à avaliação educacional. Evidencia a necessidade de construção de referenciais específicos para a avaliação da EPT e destaca a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT).

O Capítulo 3: Território como Princípio Educativo: A Práxis da Pedagogia da Alternância na Educação Profissional e Tecnológica no Sertão Produtivo Baiano com autoria de Maria Heloísa Oliveira Araújo, Eulália Oliveira Santos, Josana Alcântara Silva, Paloma Lavínia Amorim Porto e Ruy D'Oliveira Lima preocupa-se em como as Escolas Família Agrícola (EFAs) e a Pedagogia da Alternância, contrapõem-se ao tecnicismo e à EPT hegemônica no Território de Identidade Sertão Produtivo. Ancorando-se nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), apreende o território sob a perspectiva da totalidade concreta e confirma que o espaço agrário do semiárido baiano transcende a condição de mero suporte físico para se afirmar como uma arena saturada de contradições, na qual colidem frontalmente com dois projetos societários irreconciliáveis que se sustentem de um lado na "pedagogia das fábricas" e de outro na "Pedagogia da Alternância".

O Capítulo 4: Governança Educacional Global, Dependência Pedagógica e Território: Contradições da Formação da Juventude Trabalhadora no Sertão Produtivo de autoria de Ruy D'Oliveira Lima, Andréa Giselle Ribeiro de Souza, Maria Heloísa Oliveira Araújo, Josana Alcântara Silva e Tayane Souza Fernandes analisa as relações entre Governança Educacional Global, EPT e desigualdades territoriais no Sertão Produtivo, articulando três mediações: economia de enclave, diáspora juvenil e dependência pedagógica. Ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) , utiliza a Teoria da Dependência e a análise de redes para demonstrar que as recomendações transnacionais frequentemente ajustam a formação local às necessidades de centros externos de decisão. No Sertão Produtivo, a economia de enclave, a limitada diversificação de oportunidades e os movimentos de diáspora juvenil tornam visível uma contradição central: políticas formuladas em nome da equidade podem terminar administrando a adaptação a condições desiguais quando não enfrentam suas determinações históricas.

O Capítulo 5: A Miragem do Desenvolvimento: As Nuances da Educação Profissional e Tecnológica no Território Bacia do Paramirim de autoria de Josana Alcântara Silva, Eulália Oliveira Santos, Maria Heloísa Oliveira Araújo, Tayane Souza Fernandes e Ruy D'Oliveira Lima investiga as tensões entre as diretrizes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio a oferta de cursos aligeirados de qualificação profissional no CETEP e as demandas do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS) na Bacia do Paramirim. Evidenciou um abismo entre as reais demandas das comunidades

e a política educacional prescrita. Critica a proliferação de cursos aligeirados de qualificação rápida voltados ao setor terciário urbano, que colidem com as vocações agrárias e as demandas estruturais locais. Argumenta que essa desconexão curricular atua para que a juventude camponesa e trabalhadora seja privada de sua formação crítica e integral e reduzida à condição de mercadoria flexível.

O Capítulo 6: O Impacto das Políticas Educacionais para o Nível Médio da Educação Básica no Território de Identidade do Sertão Produtivo: A Partir de uma Análise das Implicações da Base Nacional Comum Curricular no Município de Livramento de Nossa Senhora, Bahia de autoria de Ana Julia Silva Castro, Eulália Oliveira Santos, Maria Heloísa Oliveira Araújo, Josana Alcântara Silva e Ruy D'Oliveira Lima analisa as repercussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) no Ensino Médio, tomando como estudo de caso o município de Livramento de Nossa Senhora. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MHD). Evidencia que políticas curriculares de caráter nacional precisam ser problematizadas a partir das realidades locais, evitando processos de homogeneização que invisibilizam identidades territoriais e necessidades educacionais concretas. Também, que as contradições entre o discurso oficial de formação integral da BNCC e a imposição de um currículo padronizado de viés urbano que desconsidera as realidades de um território rural. Alerta para o esvaziamento do "Projeto de Vida", que pode se converter em mera adaptação funcional à empregabilidade nas cadeias produtivas locais.

O Capítulo 7: Território, Trabalho e Abandono Escolar: Uma Leitura Crítica da Evasão nos Cursos Técnicos Subsequentes de autoria de Andréa Giselle Ribeiro de Souza e Ruy D'Oliveira Lima apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes dos Institutos Federais entre 2008 e 2024. Os determinantes do abandono são categorizados em cinco eixos (sociais, institucionais/pedagógicos, políticas de permanência, contradições do projeto formativo e estratégias de gestão) que indicam que a expansão do acesso não foi acompanhada de condições materiais e pedagógicas de permanência. Demonstra que a evasão é um fenômeno estrutural ligado à necessidade de trabalhar e a vulnerabilidade socioeconômica, à rigidez curricular e a reprovação nas fases iniciais e, aos limites da assistência estudantil e a tensão entre formação integral e adestramento técnico concorrem para o abandono. Aponta a carência de estudos territorialmente situados.

O Capítulo 8: As Recomendações Contraditórias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a Educação Profissional e Tecnológica: Revisão Crítica de Literatura e Lacunas no Território de Identidade Sertão Produtivo (2016-2025) de autoria de Tayane Souza Fernandes, Josana Alcântara Silva e Ruy D'Oliveira Lima analisa a produção científica existente sobre as políticas educacionais de viés neoliberal, com foco nas recomendações da OCDE e seus reflexos mercadológicos no Sertão Produtivo, com foco no município de Brumado. Mobiliza a noção de "território usado" de Milton Santos para contrapor as prescrições macroeconômicas globais às condições concretas e identitárias da região. Aponta a mercantilização

e a instrumentalização dos discentes como eixos centrais de uma política que reduz a educação a uma resposta imediata às demandas do setor corporativo.

O Capítulo 9: A Influência dos Organismos Internacionais na Configuração do PROEJA no Território de Identidade Sertão Produtivo (2020–2025) de autoria de Manuella Novais Lima e Ruy D'Oliveira Lima analisa a influência de organismos internacionais na formulação e configuração do PROEJA (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional) no período de 2020 a 2025. Aponta que o documento base do programa utiliza um discurso progressista e inclusivo que mascara uma forte apropriação neoliberal voltada à empregabilidade e ao capital humano. As análises indicam que os organismos internacionais influenciaram a elaboração e a configuração político-pedagógica do PROEJA por meio de discursos de inclusão social. Evidencia que, no contexto do Sertão Produtivo (em Brumado), essa lógica se materializa na oferta de cursos profissionalizantes aligeirados de baixa qualificação, perpetuando as bases da desigualdade social.

Entre tantos méritos acadêmicos, já expostos ao longo deste prefácio, arrisco dizer que os inquestionáveis são a densidade de suas reflexões teóricas, a pluralidade de vozes e o compromisso ético-político de seus autores e autoras. A obra reúne jovens talentos em formação acadêmica — como as graduandas Ana Julia Silva Castro, Paloma Lavínia Amorim Porto e Tayane Souza Fernandes e as mestrandas Maria Heloísa Oliveira Araújo, Josana Alcântara Silva, Eulália Oliveira Santos, Andréa Giselle Ribeiro de Souza, em diálogo e trabalho fecundo com docentes inspiradores, consolidados na graduação e pós-graduação em instituições de ensino su-

perior públicas como a UNEB, a UESB e do sistema privado de ensino a exemplo de Claudia Rocha da Silva , Heurisgleides Sousa Teixeira, Manuella Novais Lima, Marcio Freire Palmeira, Ruy D'Oliveira Lima. A liderança do Professor Ruy e a união fecunda entre o rigor investigativo ancorado em grupos de pesquisa e as vivências profundas fincadas nos territórios do Sertão Produtivo e do espaço público, transformando a diversidade de saberes e trajetórias em um manifesto inegociável em defesa da emancipação humana, da educação pública, da soberania dos territórios e de resistência intelectual e afetiva.

Cara leitora e caro leitor, os textos aqui reunidos demonstram que a emancipação humana não se dá por decreto, mas pela construção diária, na recusa rigorosa à dependência pedagógica na lógica da concorrência e da meritocracia neoliberal e ao rebaixamento intelectual dos filhos e filhas da classe trabalhadora e populações de maior vulnerabilidade social.

Parafraseando meu amigo e parceiro intelectual Ruy, autor da obra O Perfume da Chuva: assim como o perfume da chuva renova a terra seca do sertão, a força transformadora dos estudantes, pesquisadores, pesquisadoras, educadoras e educadores que aqui escrevem — e se inscrevem — transborda as páginas acadêmicas e nos convida a uma leitura inquieta, crítica e profundamente revolucionária.

Boa leitura!

Professora e Pesquisadora
Novembro de 2026,
viva a Democracia como valor inegociável!



Rosângela Fritsch

Mulher, esposa, mãe que ama natureza e pessoas. Sessenta e seis anos, destes trinta e oito anos dedicados a docência. Atualmente, pesquisadora voluntária do Programa de Pós-graduação da Unisinos, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Educacional e Escolar (PPGE/e). Membro da Comunidade Prática de Investigação Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)/Universidade do Porto/Portugal. Diretora Acadêmica da Associação Brasileira de Prevenção da Evasão Escolar na Educação Básica, Profissional e Superior (ABAPEVE). Áreas de interesse: Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Políticas de Currículo, Gestão Educacional e Escolar, Avaliação Educacional e Indicadores de Qualidade.

APRESENTAÇÃO:
A TRAVESSIA INTELECTUAL E AFETIVA: EDUCAÇÃO, TRABALHO E TERRITÓRIO EM MOVIMENTO DIALÉTICO

Nota de origem: este livro constitui coleção de artigos com variantes revistas, ampliadas e reestruturadas de trabalhos apresentados no Seminário Gepráxis em 2026. No momento, o argumento foi reformulado para incorporar outras categorias como o território, também os capítulos aprofundam as relações entre educação e trabalho e distingui os efeitos formais da política de suas condições concretas de realização, agora sob a perspectiva do território, da economia de enclave e da dependência pedagógica.

Cara leitora e caro leitor, escrever sobre Educação, Trabalho e Território na contemporaneidade exige mais do que o domínio frio das categorias estatísticas ou o manuseio isolado das legislações vigentes, exige, fundamentalmente, uma imersão na materialidade histórica que molda a vida humana. Este e-book, que se desdobra sob o tripé conceitual de Educação, Trabalho e Território, não se limita a expor dados e teorias de forma isolada. Ele pulsa como o resultado material de uma construção coletiva, gerada no chão da pesquisa pública e na comunhão de saberes entre a docência, a orientação e a formação de novas e novos intelectuais críticos.

É assim que, ao longo de nove capítulos, o leitor encontrará uma teia de reflexões ancoradas no referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Este e-book é a expressão concreta de uma práxis compartilhada. São escritas tecidas a muitas mãos, exatamente 24 mãos e 12 cérebros inquietos: fruto de parcerias horizontais com colegas da graduação na UNEB, campus de Brumado e, sobretudo, do cuidadoso processo de orientação com graduandas, mestrandas e especialista. Ao dar voz e espaço acadêmico à juventude pesquisadora, esta obra assume também um caráter pedagógico emancipatório, demonstrando que a produção do conhecimento crítico se faz na partilha e no fortalecimento da classe trabalhadora, da sua linguagem e das cicatrizes que estão como marcas indeléveis em suas formações acadêmicas e humanas.

O fio condutor que amarra esta produção coletiva transita de forma permanente pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e pela categoria da territorialidade com destaque para o Território e Identidade do Sertão Produtivo. As análises aqui reunidas não nascem no vácuo dos gabinetes acadêmicos; elas carregam a bagagem de quem vivenciou as entranhas da EPT na Bahia. É essa vivência no território que baliza a crítica das investigações presentes neste espaço.

Ao Caminhar "sobre os ombros de gigantes" e sob a lente do MHD, os capítulos desnudam a atuação e o impacto dos Organismos Internacionais (como o Banco Mundial e a OCDE) no desenho das políticas educacionais periféricas e que abastecem a dependência pedagógica das ações educacionais. Os estudos demonstram como as recomendações utilitaristas dessas agências buscam subordinar a formação

da juventude trabalhadora às exigências flexibilizadas do mercado global. No plano local, desvela-se como essas diretrizes aterrissam nos territórios baiano e brasileiro, materializando-se em reformas exclusógenas — como a Reforma do Ensino Médio — que sequestram semanticamente termos como 'autonomia' e 'flexibilização' para encobrir a precarização laboral e a consolidação do precariado.

Todavia, a denúncia das engrenagens de dominação e das estratégias de apassivamento da classe trabalhadora — seja pela via da redução curricular ou pelo avanço do dogmatismo ideológico e fundamentalista no espaço público — não esgota o horizonte desta obra. Se o método dialético nos oferece as ferramentas para expor as contradições do capital, é a busca incessante pela omnilateralidade que nos aponta o caminho da emancipação.

É nesse ponto de infracção que o rigor científico encontra o lirismo. O compromisso do orientador e dos pesquisadores que combatem o apassivamento nas políticas curriculares é alimentado pela mesma inquietude de quem compreende que a autonomia é uma "construção diária, muro a muro, palavra a palavra". As cicatrizes sociais deixadas pelas disputas de classes no território e no trabalho são aqui expostas não para gerar o conformismo, mas para inflamar o desejo de mudança.

Se as reformas neoliberais tentam enclausurar o futuro dos filhos da classe trabalhadora, este livro se posiciona na contracorrente. Como a tempestade que não se envergonha de destruir velhos ciclos para a chegada de outras estações, esta obra coletiva é uma expressão de afeto e de luta. E, tal como o perfume da chuva sobre o solo do sertão produtivo,

a força transformadora desta juventude pesquisadora e de seus educadores ninguém é capaz de enclausurar.

Desejamos uma leitura crítica, inquieta e, acima de tudo, revolucionária e independente.

Prof. Dr. Ruy D'Oliveira Lima
Organizador

Autoras e autores
Ana Julia Silva Castro
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Claudia Rocha da Silva
Eulália Oliveira Santos
Heurisgleides Sousa Teixeira
Josana Alcântara Silva
Manuella Novais Lima
Marcio Freire Palmeira
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Paloma Lavínia Amorim Porto
Ruy D'Oliveira Lima
Tayane Souza Fernandes

Brumado, Bahia, 2026.

1 EDUCAÇÃO, TRABALHO E TERRITÓRIO: FLUXOS, REFLUXOS E O APASSIVAMENTO DA CLASSE TRABALHADORA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ruy D'Oliveira Lima
Márcio Freire Palmeira
Claudia Rocha da Silva
Heurisgleides Sousa Teixeira

DOI: 10.29327/5990232.1-1

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e reestruturada do trabalho "Fluxo e contrafluxo na trajetória da Educação Profissional: o projeto de apassivamento da classe trabalhadora na Lei 13.415/2017", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, o argumento foi reformulado para incorporar o território como categoria analítica, aprofundar as relações entre educação e trabalho e distinguir os efeitos formais da política de suas condições concretas de realização.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa posição contraditória na formação social brasileira. De um

lado, pode integrar um projeto de formação humana ampla, no qual ciência, cultura, tecnologia e trabalho sejam compreendidos como dimensões articuladas da existência social. De outro, pode ser reduzida a uma formação instrumental destinada a oferecer a juventude trabalhadora aquelas necessidades imediatas do mercado. Essa tensão acompanha historicamente a organização da educação brasileira e ganha novos contornos quando examinada a partir da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017.

A dualidade educacional não se expressa apenas na diferenciação abstrata entre uma educação ampla destinada às elites e uma formação técnico-instrumental dirigida às classes trabalhadoras. Ela se materializa em escolas concretas, redes de ensino desigualmente financiadas, municípios com capacidades institucionais distintas e territórios que oferecem oportunidades muito diferentes de formação, trabalho, circulação e permanência da juventude. Por isso, neste capítulo, a relação entre educação e trabalho é examinada também a partir do território: não como simples localização geográfica, mas como dimensão social na qual políticas, recursos, instituições e relações de poder se concretizam.

Essa inflexão amplia o problema originalmente formulado. Em vez de perguntar apenas como a Lei nº 13.415/2017 contribui para a reprodução ou superação das desigualdades educacionais que incidem sobre a classe trabalhadora, perguntamos: de que modo a Reforma do Ensino Médio, ao reorganizar currículo, tempos escolares e relações com a formação profissional, pode produzir efeitos territorialmente desiguais sobre a juventude trabalhadora? A questão desloca a análise da norma considerada isoladamente para as condições materiais de sua realização.

O objetivo é, portanto, analisar as contradições da Reforma do Ensino Médio em sua articulação com a EPT, tomando como eixo as relações entre educação, trabalho e território. Sustentamos que a flexibilização curricular, quando implementada em condições materiais desiguais, tende a converter diferenças territoriais em diferenças de oportunidade formativa. Assim, aquilo que aparece no plano normativo como ampliação de escolhas pode, em determinados contextos, transformar-se em adaptação compulsória às ofertas efetivamente disponíveis.

A pesquisa está fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), especialmente nas categorias de contradição, dialogando com a mediação e a historicidade. Dialogamos com Marx e Engels (2007), Marx (2008), Saviani (2008), Kuenzer (1997), Apple (1982), Bourdieu e Passeron (1998), Standing (2014) e Sobrinho (2013). Para incorporar a dimensão territorial, recorremos também a Milton Santos (2006) e Santos e Silveira (2001), compreendendo o território como espaço socialmente produzido e utilizado por diferentes agentes, no qual se distribuem de forma desigual infraestruturas, oportunidades e capacidades de ação.

Educação, trabalho e território: uma chave para compreender a dualidade

A relação entre educação e trabalho não pode ser reduzida à preparação para o emprego. Em uma perspectiva histórico-dialética, o trabalho participa da produção da pró-

pria existência humana e das formas sociais pelas quais os sujeitos organizam a vida. Entretanto, no capitalismo, essa dimensão ontológica convive com a divisão social e técnica do trabalho, com a apropriação privada dos meios de produção e com a diferenciação das trajetórias formativas segundo a posição ocupada pelos grupos sociais.

É nesse movimento que a dualidade educacional se constitui. Saviani (2008) permite compreender que a separação entre formação ampla e formação restrita não é um acidente externo ao sistema, mas se relaciona às formas históricas de organização da sociedade. Kuenzer (1997), ao analisar o Ensino Médio e a educação profissional, mostra como a distribuição desigual do conhecimento acompanha as mudanças do regime de acumulação. A escola, portanto, participa de uma disputa mais ampla sobre quem terá acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos socialmente produzidos.

Essa disputa adquire densidade quando situada territorialmente. O território não é um recipiente neutro onde a política educacional simplesmente "chega". As normas nacionais encontram redes escolares, infraestrutura, disponibilidade docente, instituições de educação profissional, mercados de trabalho e possibilidades de mobilidade profundamente desiguais. A mesma política pode, portanto, produzir efeitos diferenciados porque as condições materiais de implementação não são equivalentes.

Em Milton Santos (2006), o espaço é inseparável dos sistemas de objetos e de ações que o constituem. Essa perspectiva permite compreender que escolas, institutos, estradas, redes digitais, equipamentos públicos e empresas não

são elementos isolados: participam de uma organização territorial que amplia ou restringe possibilidades concretas. Santos e Silveira (2001), ao analisarem os usos do território brasileiro, evidenciam como a modernização se distribui seletivamente, produzindo áreas de maior densidade técnica e informacional ao lado de espaços marcados por menor capacidade de comando e acesso.

Aplicada à EPT, essa chave analítica ajuda a perceber que a escolha curricular não possui o mesmo significado em todos os lugares. Um estudante inserido em território com ampla rede escolar, diversidade de itinerários, universidades, institutos federais, transporte e mercado de trabalho diversificado dispõe de condições distintas daquele que vive em município onde a oferta formativa é restrita e a inserção ocupacional se concentra em poucos setores. A desigualdade deixa de ser apenas social ou escolar e assume também uma expressão territorial.

Por isso, trabalhamos com as noções de fluxo e contrafluxo. O fluxo designa o movimento predominante pelo qual políticas educacionais ajustam a formação às exigências da acumulação e da flexibilização do trabalho. O contrafluxo corresponde às forças que tensionam essa direção: defesa da formação omnilateral, ampliação do acesso ao conhecimento, valorização da escola pública, justiça curricular e construção de projetos territoriais que não reduzam a juventude à condição de força de trabalho disponível. Fluxo e contrafluxo não são etapas sucessivas, mas movimentos contraditórios presentes no mesmo processo histórico.

Percurso teórico-metodológico

Este estudo é de natureza qualitativa, teórico-documental. O corpus principal é constituído pela Lei nº 13.415/2017, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e por documentos como o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). A Lei nº 14.945/2024 é considerada como marco de alteração posterior do Ensino Médio, sem que seus efeitos de implementação constituam o objeto empírico central da análise.

A análise documental foi orientada pela identificação de dispositivos relacionados à organização curricular, à ampliação da carga horária, aos itinerários formativos e à articulação com a educação profissional. A leitura não se limita à descrição jurídica das normas. Busca-se compreender a legislação como mediação entre projetos de formação humana, necessidades do processo produtivo, ação estatal e recomendações de organismos internacionais.

No plano epistemológico, não adotamos uma hipótese a ser testada segundo uma lógica hipotético-dedutiva. Partimos de um pressuposto teórico orientador e concreto: a educação, como prática social, encontra-se vinculada às relações de produção, às formas de organização do trabalho e às disputas que atravessam a sociedade capitalista. Esse pressuposto é confrontado com o movimento concreto dos documentos e com as contradições que emergem da análise.

As categorias de contradição, a ciciada à mediação e historicidade cumprem função explicativa. A contradição permite examinar a distância entre a promessa formal de

ampliação das escolhas e as condições concretas de oferta; a mediação possibilita relacionar legislação, Estado, mercado, organismos internacionais e redes de ensino; e a historicidade situa a reforma em uma trajetória mais longa de diferenciação educacional. O território é incorporado como categoria articuladora dessas determinações, pois é nele que recursos, instituições e oportunidades se distribuem e adquirem materialidade, forçado por ações endógenas ou exógenas ao território e com mais evidência quando se trata de territórios periféricos.

A categoria de sequestro semântico, formulada por Sobrinho (2013), auxilia a examinar o deslocamento de sentidos de termos como autonomia, flexibilidade, qualidade e formação integral. Essas expressões preservam uma aparência positiva, mas podem ser rearticuladas a finalidades distintas daquelas construídas no campo democrático e crítico. A análise procura, assim, observar não apenas o que a política declara, mas as relações sociais nas quais seus conceitos passam a operar, os caminhos das políticas educacionais que podem levar os jovens à prática da diáspora.

A Reforma do Ensino Médio: entre a promessa de escolha e a materialidade da oferta

A Lei nº 13.415/2017 reorganizou o Ensino Médio ao redefinir sua estrutura curricular, ampliar a carga horária e instituir itinerários formativos. No plano discursivo, a reforma foi apresentada como possibilidade de tornar o per-

curso escolar mais flexível e conectado aos interesses dos estudantes. A questão central, entretanto, não é apenas saber se a legislação autoriza escolhas, mas em que condições essas escolhas podem efetivamente ser realizadas.

A liberdade formal de escolher um itinerário depende da existência material de alternativas. Redes com maior capacidade financeira e administrativa podem reunir professores, laboratórios, componentes curriculares e parcerias suficientes para diversificar a oferta. Em redes pequenas, periféricas ou submetidas a restrições de infraestrutura, a "escolha" pode se limitar ao itinerário que a escola consegue oferecer. Nesse caso, a flexibilização deixa de significar ampliação de possibilidades e passa a expressar a desigualdade das condições territoriais.

Essa tensão é particularmente importante para a educação profissional. A integração entre Ensino Médio e formação profissional pode ampliar experiências formativas quando articulada à ciência, à cultura e à compreensão crítica do trabalho. Porém, quando a formação técnica é oferecida como resposta rápida às demandas imediatas do mercado, tende a restringir o horizonte educativo à empregabilidade. A contradição não está na formação profissional em si, mas no projeto de sociedade e de formação ao qual ela é subordinada, a partir da inserção de políticas educacionais advindas de instituições de pensamento mercadológico.

Apple (1982) ajuda a compreender como políticas curriculares podem combinar discurso de modernização com mecanismos de padronização e responsabilização. Bourdieu e Passeron (1998), por sua vez, permitem perceber que oportunidades formalmente iguais não anulam desigual-

dades de origem. Quando esse problema é territorializado, torna-se possível acrescentar outra determinação: as oportunidades escolares são mediadas também pela localização, pelas redes de serviços, pela disponibilidade de instituições e pelas formas locais de inserção produtiva.

Nesse sentido, o território pode funcionar como filtro material da política. A norma é nacional, mas sua realização depende de capacidades localizadas. Essa assimetria produz um paradoxo: quanto mais a reforma transfere peso para escolhas e percursos diversificados, mais a desigualdade entre territórios pode interferir na formação oferecida aos estudantes. A autonomia anunciada corre o risco de converter-se em adequação às possibilidades institucionais existentes.

Fluxos: formação da força de trabalho, precarização e mobilidade juvenil

A Reforma do Ensino Médio deve ser situada em um contexto mais amplo de transformação das relações de trabalho. O capitalismo contemporâneo intensifica formas flexíveis de contratação, instabilidade ocupacional e exigências permanentes de adaptação. Standing (2014) utiliza a noção de precariado para caracterizar segmentos submetidos a trajetórias laborais instáveis, baixa proteção e insegurança. A educação passa, nesse cenário, a ser convocada a produzir sujeitos disponíveis para a mobilidade e a flexibilidade.

Quando a política educacional privilegia competências imediatamente ajustadas ao mercado e reduz a centralidade

de uma formação científica e humanística ampla, a escola pode contribuir para naturalizar essa adaptação. O problema não está em desenvolver competências ou qualificação profissional, mas em tratá-las como horizonte suficiente da formação. A juventude trabalhadora corre, assim, o risco de ser formada para ocupar posições previamente definidas pela estrutura produtiva, sem acesso equivalente aos conhecimentos que permitem compreender e transformar essa própria estrutura.

O território torna essa dinâmica ainda mais visível. Em espaços nos quais a economia se organiza em torno de poucos setores, a oferta formativa pode ser pressionada a acompanhar as ocupações disponíveis localmente. Isso pode produzir um circuito no qual o perfil produtivo territorial condiciona a escola, e a escola, por sua vez, reproduz o perfil de qualificação requerido pelo mesmo circuito. A política educacional deixa, então, de ampliar horizontes e passa a reforçar especializações territoriais existentes.

Esse processo também ajuda a compreender os fluxos juvenis. Quando o território não oferece formação superior, diversidade ocupacional ou condições de permanência, jovens podem ser compelidos a deslocar-se para estudar e trabalhar, nesse movimento de diáspora juvenil. A mobilidade pode representar oportunidade, mas também pode expressar expulsão silenciosa: o jovem sai não porque escolheu livremente um projeto de vida em outro lugar, mas porque as condições locais estreitaram suas possibilidades. A relação entre educação, trabalho e território envolve, portanto, tanto a formação para permanecer quanto as condições que levam a partir.

Por essa razão, a análise da EPT exige perguntar não apenas "para qual trabalho" se forma, mas também "para qual território" e "para qual projeto de desenvolvimento" essa formação é organizada. Uma política que responda exclusivamente às necessidades imediatas de setores econômicos pode reforçar dependências locais e limitar alternativas. Uma política comprometida com formação omnilateral precisa ampliar a capacidade dos sujeitos de compreender o território, disputar seus usos e construir outros projetos de vida e de desenvolvimento.

Sequestro semântico: flexibilidade, autonomia e formação integral

A noção de sequestro semântico (Sobrinho, 2013) é particularmente fecunda para interpretar a linguagem da reforma. Termos como flexibilidade, autonomia, protagonismo e formação integral carregam forte valor normativo positivo. No entanto, seu significado depende das relações concretas nas quais são mobilizados. Uma palavra pode conservar sua aparência emancipatória e, ao mesmo tempo, ser incorporada a uma racionalidade de adaptação econômica.

A flexibilidade é exemplar. Em um projeto democrático, poderia significar ampliação de percursos, respeito à diversidade dos sujeitos e abertura a diferentes experiências de conhecimento. Em condições de desigualdade institucional, porém, pode significar oferta diferenciada segundo a capacidade de cada rede. Assim, uma categoria associada à liber-

dade pode funcionar como justificativa para a desigualdade de possibilidades.

O mesmo ocorre com a autonomia. Não há autonomia substantiva quando os sujeitos escolhem apenas entre alternativas previamente limitadas pelas condições materiais do território. A decisão individual não elimina os condicionamentos sociais. O estudante pode formalmente escolher, mas sua escolha é atravessada por renda, transporte, oferta escolar, responsabilidades familiares, necessidade de trabalhar e oportunidades locais. A contradição entre liberdade formal e condicionamento material é central para uma leitura histórico-dialética da reforma.

A formação integral também exige cuidado analítico. Na tradição crítica, ela remete à superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, à apropriação do conhecimento científico e cultural e ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Quando reduzida à soma de competências adaptativas, perde sua densidade política. A formação deixa de interrogar a organização social do trabalho e passa a orientar o estudante para ajustar-se a ela.

Nesse ponto, território e currículo se encontram. O currículo seleciona conhecimentos e organiza possibilidades de compreensão do mundo; o território expressa relações sociais, econômicas e políticas concretas. Uma formação integral precisa permitir que o estudante intérprete criticamente o lugar em que vive, suas relações com escalas mais amplas, os fluxos de riqueza e trabalho, as desigualdades e as possibilidades de transformação. Sem essa dimensão, o discurso de contextualização pode degenerar em treinamento para funções locais disponíveis.

Contrafluxos: formação omnilateral, justiça curricular e direito ao território

Se a política educacional pode participar de processos de adaptação e apassivamento, ela também é espaço de disputa. A escola não é mero reflexo automático das relações econômicas. Nela atuam professores, estudantes, comunidades, movimentos e instituições capazes de produzir contrafluxos. É justamente a existência dessas forças que impede uma leitura determinista da relação entre educação e capital.

A formação omnilateral constitui um desses contrafluxos. Em oposição à redução da educação à preparação funcional, ela reivindica acesso amplo aos conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e humanísticos. A educação profissional, nessa perspectiva, não é negada; ao contrário, é integrada a uma compreensão mais extensa do trabalho, de suas determinações históricas e de suas possibilidades de transformação.

A justiça curricular também precisa ser territorialmente pensada. Garantir um direito nacional à educação implica impedir que o lugar de residência determine a amplitude do conhecimento ao qual o estudante terá acesso. Não basta assegurar formalmente a existência de itinerários se alguns territórios dispõem de múltiplas opções e outros de uma oferta mínima. A igualdade educacional exige condições materiais que tornem o direito efetivamente realizável.

Nessa perspectiva, podemos falar em direito ao território como dimensão do direito à educação: direito de per-

manecer sem ser confinado a oportunidades restritas; direito de circular sem que o deslocamento seja imposto pela ausência de alternativas; direito de acessar conhecimentos que permitam compreender os usos econômicos e políticos do espaço; e direito de participar da construção de outros projetos territoriais.

Esses contrafluxos recolocam a EPT em chave democrática. Em vez de formar apenas para postos existentes, a educação pode contribuir para ampliar a capacidade social de produzir novas atividades, tecnologias, formas de cooperação e projetos de desenvolvimento. A relação entre trabalho e território deixa, assim, de ser um destino e passa a ser objeto de conhecimento e disputa.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste capítulo sustenta que a Reforma do Ensino Médio não pode ser compreendida apenas a partir de seus dispositivos curriculares. Seus efeitos dependem das condições materiais em que a política se realiza. Ao incorporar o território à relação entre educação e trabalho, evidencia-se que a igualdade formal das normas convive com capacidades muito desiguais de oferta, circulação e acesso a oportunidades formativas.

A Lei nº 13.415/2017, ao valorizar flexibilização, itinerários e aproximação com a formação profissional, introduziu uma arquitetura que pode adquirir significados distintos conforme o contexto de implementação. Em territórios com

maior infraestrutura, a diversificação pode ampliar experiências. Onde a oferta é reduzida, ou seja, em territórios periféricos, a mesma flexibilidade pode legitimar percursos estreitos e transformar limitações institucionais em supostas escolhas individuais.

Essa contradição permite compreender o apassivamento da classe trabalhadora em dimensão mais ampla. Não se trata apenas de um processo ideológico produzido pelo discurso, mas da construção de condições pelas quais a juventude tende a adaptar seus projetos às alternativas efetivamente disponíveis. O sequestro semântico atua justamente nesse intervalo: liberdade, autonomia e formação integral podem conservar sua força retórica enquanto são submetidas a condições materiais que restringem seu conteúdo.

Ao mesmo tempo, a perspectiva histórico-dialética impede concluir que esse movimento seja absoluto. A educação é atravessada por contradições e, por isso, contém possibilidades de contrafluxo. A defesa da formação omnilateral, da justiça curricular, da escola pública e da ampliação das capacidades territoriais constitui parte dessa disputa. O desafio não é escolher entre formação geral e formação profissional, mas impedir que a origem social e o território determinem previamente a extensão do conhecimento e do futuro acessível aos estudantes.

A principal contribuição desta versão ampliada é, portanto, deslocar a análise da reforma do plano exclusivamente normativo para a relação entre política educacional e materialidade territorial. A questão decisiva deixa de ser apenas o que a lei promete e passa a incluir onde, para quem e sob quais condições ela se realiza. Nesse sentido, pensar

educação, trabalho e território significa perguntar quais sujeitos são formados, para quais formas de trabalho, em quais espaços e com que possibilidades de transformar as condições históricas que lhes são apresentadas.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio.** Brasília, DF, 2024.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Z**. Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Ruy D'Oliveira**. O tao do Prelac e as recomendações para políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica – 2002 a 2017.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOBRINHO, José Dias. **Educação superior:** bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. São Paulo: Autonomia Literária, 2014.

2 REFERENCIAIS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Ana Julia Silva Castro
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-2

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa lugar estratégico nas dinâmicas contemporâneas do capitalismo periférico, articulando as transformações do mundo do trabalho às reestruturações do Estado e às políticas de desenvolvimento. No Brasil, a trajetória da formação profissional é marcada pelo dualismo estrutural, caracterizado pela histórica separação entre uma educação acadêmica e propedêutica destinada às elites e um ensino instrumental reservado às classes trabalhadoras.

Inserida no tema geral desta obra — Educação, Trabalho e Território —, a EPT consolida-se como um verdadeiro

campo de disputa política, econômica e pedagógica. O trabalho, nessa abordagem, não se reduz à prática produtiva, mas constitui dimensão fundamental da formação humana.

Saviani (2007) evidencia a relação histórico-ontológica entre trabalho e educação ao afirmar que "o que o homem é, é-o pelo trabalho" (p. 154). Para o autor, é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e produz sua própria existência, constituindo, nesse processo, sua formação.

No Ensino Médio, essa relação deve assumir caráter explícito, uma vez que "já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento" (Saviani, 2007, p. 160), sendo necessário compreender como os conhecimentos se articulam aos processos produtivos. Nessa perspectiva, a formação não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas busca articular conhecimento, prática e formação humana, constituindo uma referência para a compreensão da EPT no nível médio.

O território emerge como o espaço concreto onde as normativas, os arranjos produtivos e as contradições sociais se materializam e são continuamente reinterpretados pelas instituições e pelos sujeitos locais. Para Santos (2002, p. 15), "é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social". Assim, o território usado resulta da articulação entre objetos e ações, constituindo-se como espaço humano e espaço habitado (Santos, 2002).

Hardt e Negri (2000), na obra *Império*, analisam a constituição de uma nova configuração da soberania no contexto da globalização, na qual instâncias nacionais e supranacionais se articulam em uma lógica comum de poder.

No campo educacional, esse movimento pode ser observado na atuação dos Organismos Internacionais (OIs), que formulam e difundem concepções de desenvolvimento, qualidade, educação e formação profissional em diferentes escalas. Tais referências, ao circularem entre espaços nacionais e locais, são apropriadas e reconfiguradas de acordo com as condições concretas de cada território, constituindo um movimento de desterritorialização[1] e reterritorialização[2] das políticas educacionais.

A partir dessa compreensão, o texto ora delineado busca responder: quais referenciais orientam a avaliação da EPT integrada ao Ensino Médio? Nesse sentido, o objetivo deste capítulo concentra-se em analisar os referenciais para a avaliação da EPT integrada ao Ensino Médio, considerando a atuação dos OIs nesse processo.

Entende-se por referenciais os elementos conceituais e orientadores que fundamentam a construção da avaliação da EPT, considerando as especificidades, a diversidade e a abrangência dessa modalidade. Tais referenciais envolvem concepções, dimensões e elementos que orientam a definição do que será considerado nos processos avaliativos.

Todavia, tal movimento não ocorre de forma linear ou homogênea. As referências produzidas em diferentes escalas são reterritorializadas nas instituições e nos territórios, onde encontram condições históricas, sociais e educacio-

1 Refere-se ao deslocamento de relações, fluxos e referências para além de fronteiras territoriais fixas, em um contexto marcado pela globalização e pela circulação transnacional (Hardt; Negri, 2000).

2 Corresponde ao processo articulado à desterritorialização, pelo qual esses fluxos e referências se vinculam novamente a espaços e formas específicas de localização e diferenciação (Hardt; Negri, 2000).

nais específicas. Nos Institutos Federais, nas redes estaduais, nos centros de formação e nas comunidades locais, os normativos globais e nacionais são tensionados, negociados e ressignificados, adquirindo formas particulares de materialização.

Abordagem Teórico-Metodológica do estudo

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste texto apoia-se no pressuposto teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), mobilizando a análise bibliográfica para compreender os referenciais que orientam a avaliação da EPT do nível médio e suas relações com a atuação dos Organismos multilaterais. Parte-se da compreensão de que o objeto de estudo não pode ser apreendido de forma imediata ou isolada, mas deve ser analisado em suas relações e determinações históricas e sociais. Nesse sentido, Marx (2011) afirma:

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, também o ponto de partida da intuição e da representação. (Marx, 2011, p. 54)

Considerando essa abordagem, a opção pelo MHD fundamenta-se na compreensão da realidade em seu movimento histórico e dialético, buscando superar sua apreensão

imediata e alcançar suas múltiplas determinações. Nesse viés, as políticas educacionais são compreendidas nas relações de poder e nos diferentes interesses de classes e suas frações. Assim, a educação pública e sua gestão são analisadas em meio às contradições históricas e às transformações do papel do Estado.

Na análise das avaliações em larga escala, essa perspectiva permite apreender a relação entre avaliação e regulação como uma mediação. Os instrumentos avaliativos não se apresentam isoladamente: articulam normas, concepções de qualidade, currículos, formas de gestão e práticas pedagógicas.

Os procedimentos de pesquisa envolveram revisão bibliográfica de caráter exploratório, buscando compreender como a produção acadêmica aborda a avaliação da EPT do nível médio e sua relação com os referenciais e orientações produzidos no âmbito dos OIs. A análise do material selecionado foi orientada pelas categorias de contradição e mediação, compreendidas em articulação com as relações sociais nas quais se inserem as políticas educacionais e os processos avaliativos.

A partir desse percurso, o capítulo está organizado em duas seções analíticas, além desta introdução e das considerações finais. A primeira aborda a EPT integrada ao Ensino Médio e a atuação dos Instâncias supranacionais na produção e circulação de referenciais para essa modalidade. A segunda discute a consolidação das avaliações em larga escala, a regulação estatal e a emergência de referenciais próprios para a avaliação da EPT, com atenção ao processo de institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT).

Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio: fundamentos e disputas

A Educação Profissional no Brasil é historicamente marcada pela dualidade estrutural, que separa a formação destinada ao domínio dos conhecimentos científicos daquela voltada à preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, a proposta de integração entre o Ensino Médio e a EPT busca superar essa fragmentação por meio de uma formação que articule trabalho, ciência e cultura. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Ensino Médio Integrado fundamenta-se na perspectiva da educação politécnica e omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo e o currículo orientado pela integração entre trabalho, ciência e cultura.

Essa concepção foi tensionada pelas diferentes reformas que marcaram a educação técnica brasileira. O Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu limites à articulação entre a formação geral e a formação profissional, enquanto o Decreto nº 5.154/2004 retomou a possibilidade de articulação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Posteriormente, a Lei nº 13.415/2017 introduziu mudanças na organização curricular do Ensino Médio, ampliando a centralidade dos itinerários formativos e da formação técnica e profissional.

A reforma do Ensino Médio também se articulou à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento estrutura sua proposta a partir do desenvolvimento de competências e habilidades e estabelece uma

organização curricular relacionada às diferentes áreas do conhecimento e aos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A própria BNCC relaciona a abordagem por competências às demandas contemporâneas e às avaliações internacionais, entre elas o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o que permite compreender a avaliação não como elemento isolado, mas como parte de uma articulação mais ampla entre currículo, competências e políticas educacionais.

A disputa em torno dessas concepções também se expressa nas transformações recentes do Ensino Médio. Ramos e Frigotto (2016), ao analisarem a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, caracterizam esse processo como uma contrarreforma do Ensino Médio, destacando suas implicações para a organização curricular e para a concepção de formação nessa etapa. No campo da EPT, Pelissari (2023) identifica, entre 2016 e 2021, um movimento de flexibilização e fragmentação da formação profissional associado às mudanças promovidas no Ensino Médio, denominado pelo autor como "itinerário dos pobres" (p. 11).

A Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, também evidencia a centralidade da noção de competências na organização da formação profissional. O documento define competência profissional como

> a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com

> suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (BRASIL, 2021, p. 4).

Assim, a EPT constitui um campo atravessado por diferentes concepções de formação, trabalho e sociedade. É nesse contexto que se torna necessário compreender a atuação dos OIs e a circulação de referenciais que passam a orientar as políticas educacionais e os processos de avaliação.

Avaliações em Larga Escala, Regulação Estatal e a Emergência do SINAEPT

Parte-se do pressuposto de que a atuação dos Organismos Internacionais assume importância na elaboração e disseminação de referenciais que passam a compor as discussões sobre as políticas de EPT e os processos de avaliação. Entre esses atores internacionais, destacam-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujas ações contribuem, por diferentes mecanismos, para a circulação de orientações e proposições em âmbito internacional, posteriormente incorporadas e reinterpretadas nos territórios brasileiros.

Nesse contexto, o Pisa, coordenado pela OCDE como uma das principais iniciativas internacionais de produção de informações comparativas sobre os sistemas educacio-

nais, avalia estudantes de 15 anos em diferentes domínios de conhecimento e produz dados que permitem comparar resultados entre países, sendo seus resultados utilizados como subsídio para a análise e formulação de políticas educacionais (BRASIL, 2026).

No campo da avaliação, Oliveira, Coelho e Castanha (2014) relacionam a expansão das avaliações externas à presença de organismos como a OCDE na produção de mecanismos de acompanhamento e controle educacional. Os autores afirmam:

> Toda essa mudança no contexto educacional brasileiro foi provocada pelos organismos internacionais, a eficiência e a produtividade provêm de uma lógica de desenvolvimento econômico. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE é um dos organismos que instituiu programas de avaliações externas em países integrantes e colaboradores como o Brasil, a intencionalidade principal foi criar leis, documentos e principalmente mecanismos de controle que comprovem avanços em relação à lógica do desenvolvimento. (Oliveira; Coelho; Castanha, 2014, p. 243).

A atuação dos OIs, portanto, pode ser analisada também a partir da circulação de determinados referenciais sobre qualidade, aprendizagem, competências e avaliação. Silveira e Esquinsani (2023) discutem a presença dos OIs na gestão educacional brasileira, especialmente no campo das avaliações em larga escala, enquanto Silva e Pimenta (2024)

analisam a atuação do Banco Mundial e da OCDE na internacionalização das políticas educacionais.

A OCDE atua na produção e disseminação de referenciais educacionais associados às competências, à produtividade e à competitividade econômica. No material analisado, sua atuação é apresentada conjuntamente à do Banco Mundial na difusão de políticas centradas "na lógica das competências, da inovação e da adaptação flexível ao mercado de trabalho" (Mourad; Pereira; Oliveira, 2026). Na EPT, esses referenciais contribuem para aproximar a formação profissional das demandas econômicas e das transformações contemporâneas do trabalho.

O Banco Mundial atua na agenda da EPT mediante a difusão de perspectivas relacionadas às competências, à inovação e à adaptação da formação profissional às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, sua atuação participa da circulação de referenciais que aproximam a formação profissional das exigências de competitividade e produtividade.

A UNESCO atua na construção de referenciais internacionais que ampliam os sentidos atribuídos à EPT, articulando-a à sustentabilidade, à inclusão social e ao desenvolvimento humano. Conforme Mourad (2026, p. 72), "Xangai foi pioneiro em normatizar que a EPT deve incorporar competências para economias verdes". Assim, o organismo contribui para a produção e disseminação de orientações que vinculam a formação profissional às transformações econômicas, ambientais e sociais.

A OIT, por sua vez, articula a formação profissional às relações de trabalho e às condições de inserção e perma-

nência dos trabalhadores. A Recomendação nº 195 destaca a necessidade de promover "aprendizagem ao longo da vida" e o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho (OIT, 2004). Na EPT, essa atuação aproxima a formação profissional das discussões sobre qualificação, trabalho decente, proteção social e transformações no mundo do trabalho.

Para além do alinhamento às diretrizes internacionais, a busca por mecanismos próprios de avaliação na EPT responde a um processo histórico interno, já previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014. A Meta 11 estabeleceu como objetivo triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, enquanto a Estratégia 11.8 previu a institucionalização de um sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas (BRASIL, 2014).

A previsão evidencia que a construção de mecanismos específicos de avaliação da EPT não constitui uma demanda recente, mas integra a agenda das políticas educacionais brasileiras desde a formulação do PNE. Nesse sentido, a posterior criação do SINAEPT pode ser compreendida em continuidade a essa demanda normativa, ainda que inserida em um contexto distinto de organização e regulação da educação profissional.

No plano normativo, essa discussão ganhou novos contornos com a Lei nº 14.645/2023, que alterou a LDB e estabeleceu que a oferta da educação profissional técnica e tecnológica deve ser orientada pela avaliação da qualidade das

instituições e dos cursos. A legislação determina que esse processo considere, entre outros elementos, as estatísticas de oferta, fluxo e rendimento, a aprendizagem dos saberes do trabalho, a aderência da oferta aos contextos social, econômico e produtivo, a inserção dos egressos no mundo do trabalho e as condições institucionais de oferta.

Essa previsão normativa antecede a regulamentação do SINAEPT, instituído pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, que também instituiu a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). O decreto estabelece que o SINAEPT tem como finalidade orientar a aferição da qualidade das instituições de ensino e dos cursos ofertados, prevendo sua implementação em regime de colaboração com os sistemas de ensino.

No mesmo decreto, a PNEPT é definida como uma política que deve ser articulada a outras políticas públicas estruturantes:

> A PNEPT deverá ser articulada com outras políticas públicas estruturantes, como as de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de saúde, de cultura e de desenvolvimento sustentável, com vistas a fortalecer uma atuação governamental sistêmica, integrada e efetiva, em diálogo com a sociedade e com o mundo do trabalho (BRASIL, 2024).

Para compreender a relação entre as políticas educacionais e a centralidade assumida pelas avaliações em larga escala, Ramos (2018) evidencia que a definição da qualidade educacional pode ser deslocada para metas e resultados

mensuráveis, aproximando currículo, avaliação e mecanismos de acompanhamento.

A consolidação do Estado Avaliador altera a forma pela qual o poder público acompanha a educação. Ampliam-se mecanismos de avaliação, produção de informações, comparação e acompanhamento de resultados. Nesse processo, a avaliação assume função reguladora, uma vez que os resultados produzidos podem subsidiar decisões de planejamento e orientar a atuação das instituições e dos sujeitos educacionais.

A categoria de mediação, em Cury (1986), permite evitar uma compreensão isolada dos fenômenos educacionais. Ao considerar que "o conceito de mediação indica que nada é isolado", a análise passa a buscar as conexões dialéticas entre os diferentes elementos que constituem a realidade. Nessa perspectiva, tais referências não chegam ao campo educacional de maneira imediata, mas atravessam diferentes instâncias, sujeitos e disputas, adquirindo materialidade nas políticas e práticas educacionais.

A contradição, nesse sentido, não constitui um elemento externo ao fenômeno educativo, mas uma dimensão de sua própria constituição. Como afirma Cury (1986, p. 71), "a educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista".

A discussão sobre a avaliação da EPT precisa partir das finalidades formativas que orientam essa modalidade. No caso da EPT integrada ao Ensino Médio, a avaliação não pode ser separada das concepções de formação, trabalho e currículo que sustentam sua organização. Por isso, a análise

dos referenciais avaliativos deve considerar a tensão entre a formação integrada e os referenciais de desempenho, competências e relação com o mundo do trabalho presentes nas políticas educacionais.

As orientações produzidas no âmbito dos OIs não devem ser tomadas como determinações lineares das políticas nacionais. Nessa relação, o currículo constitui uma dimensão importante da disputa em torno das finalidades da formação. Quando referenciais de avaliação privilegiam determinados conhecimentos, competências ou resultados, podem repercutir sobre aquilo que é selecionado, organizado e valorizado no processo formativo.

A avaliação dessa modalidade requer referenciais capazes de contemplar não apenas resultados de aprendizagem, mas também as condições de oferta, as trajetórias formativas, o desenvolvimento dos estudantes, a relação com o mundo do trabalho e as finalidades sociais da formação profissional.

No âmbito do SINAEPT, atribui-se ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) papel central em sua implementação. Na página oficial do Inep, a avaliação da EPT é apresentada como subsídio à construção do SINAEPT, organizado em cinco dimensões articuladas: articulação com o mundo do trabalho; condições de oferta; permanência e conclusão; desenvolvimento dos estudantes; e impacto social da formação profissional (BRASIL, 2026). Desse modo, o SINAEPT constitui uma forma específica de avaliação da EPT, abrangendo aspectos institucionais e formativos, as trajetórias dos estudantes e a relação com o mundo do trabalho.

Nessa conjuntura, ao estabelecer determinados conhecimentos, competências e resultados passam a ocupar posição central nos processos avaliativos, eles podem repercutir sobre o planejamento, a seleção de conteúdos, as práticas pedagógicas e as formas de acompanhamento da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente constitui uma dimensão relevante para compreender os efeitos da regulação por meio da avaliação.

A partir desse percurso, a avaliação da EPT pode ser compreendida como um campo no qual diferentes referenciais de qualidade e formação se articulam e entram em tensão. A presença de orientações internacionais constitui uma dimensão dessa dinâmica, mas sua materialização depende das mediações estabelecidas pelas políticas nacionais, pelos marcos normativos, pelas instituições e pelas práticas educacionais.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou a necessidade de construção de referenciais específicos para a avaliação da EPT considerando sua abrangência, diversidade e especificidades formativas. Embora o Brasil tenha ampliado a utilização de avaliações em larga escala como instrumentos de acompanhamento e regulação das políticas educacionais, a EPT não contou, historicamente, com um sistema avaliativo capaz de contemplar de forma abrangente as particularidades de sua oferta e de suas finalidades.

No que se refere aos OIs, a análise permitiu identificar a circulação de referenciais relacionados à qualidade, às competências, à formação profissional, à empregabilidade e à avaliação educacional. A atuação de organismos como OCDE, Banco Mundial, UNESCO e OIT contribui para a produção e disseminação de concepções e parâmetros que passam a integrar os debates educacionais em diferentes contextos. Entretanto, essa relação não se estabelece de maneira direta ou automática. Os referenciais produzidos em âmbito internacional atravessam diferentes instâncias, sujeitos e disputas, sendo apropriados e reinterpretados nos contextos nacionais. Dessa forma, compreender sua presença nas políticas educacionais brasileiras exige considerar as diferentes formas pelas quais essas orientações circulam e adquirem materialidade nos documentos, nas políticas e nas práticas educacionais.

Essa discussão também possibilitou identificar aproximações entre determinados referenciais presentes na agenda internacional e as transformações das políticas brasileiras para o Ensino Médio e a EPT. A centralidade das competências, a flexibilização curricular e a aproximação entre formação e mundo do trabalho constituem elementos presentes nas reformas educacionais analisadas e estabelecem tensões com a concepção de formação integrada, fundamentada na articulação entre trabalho, ciência e cultura.

Por fim, a institucionalização de novos marcos para a avaliação da EPT amplia a possibilidade de construção de processos avaliativos que considerem dimensões relacionadas às condições de oferta, à permanência e conclusão, ao desenvolvimento dos estudantes, à articulação com o mun-

do do trabalho e ao impacto social da formação. Contudo, sua implementação também coloca em discussão quais concepções de qualidade, formação e educação profissional orientarão esse processo.

Desse modo, a construção de referenciais para a avaliação da EPT integrada ao Ensino Médio demanda articulação entre suas finalidades formativas, as condições concretas de sua oferta, as especificidades dos territórios e as disputas que atravessam as políticas educacionais

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT). Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394/1996 e 11.494/2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: INEP, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 26 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 524, de 2 de junho de 2026**. Regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT). Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos para uma teoria da educação burguesa**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

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

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Educação Profissional e Tecnológica e Educação do Campo: construindo pontes com os Direitos Humanos**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2026.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; PEREIRA, Ascísio dos Reis; OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:

governança multinível, internacionalização e disputas normativas. **Revista Tópicos**, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/779735440.

OLIVEIRA, Paulo P. M.; COELHO, Francini B.; CASTANHA, André P. A avaliação da qualidade da formação profissional na EPTNM na modalidade EaD. **HOLOS**, v. 2, p. 240-252, 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Recomendação nº 195 sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente**. Genebra: OIT, 2004. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o--desenvolvimento-sustent%C3%A1vel . Acesso em: 29 set. 2026.

PELISSARI, Lucas. O "itinerário dos pobres": contrarreforma do ensino médio e a precarização da Educação Profissional e Tecnológica (2016-2021). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e38712, p. 1-22, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, [S. l.], ano 34, v. 2, 2018.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. In: SANTOS, Milton. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Roberto; PIMENTA, Cláudia. Banco Mundial, OCDE e a internacionalização das políticas educacionais na EPT. **Revista Práxis Educacional**, v. 20, n. 52, p. 112-135, 2024.

SILVEIRA, Anelise; ESQUINSANI, Rosamar. A presença dos organismos internacionais na gestão educacional brasileira: avaliações em larga escala e regulação estatal. **Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC)**, v. 17, p. 1-18, 2023.

3 TERRITÓRIO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A PRÁXIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO

Maria Heloísa Oliveira Araújo
Eulália Oliveira Santos
Josana Alcântara Silva
Paloma Lavínia Amorim Porto
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-3

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e reestruturada do trabalho "DUAS ROTAS, DOIS PROJETOS: O avanço eólico e a Pedagogia da Alternância no seio da EPT no Sertão Produtivo Baiano", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, o argumento foi reformulado para incorporar o território como categoria analítica, aprofundar as relações entre educação e trabalho e distinguir os efeitos formais da política de suas condições concretas de realização.

Introdução

"[...] a essência do homem é o trabalho"
Saviani (2007)

Ao analisarmos o sistema educacional, percebe-se que educação e trabalho são dimensões indissociáveis. Embora tenham sido tratadas de forma fragmentada ao longo da história, constituem categorias históricas intrinsecamente ligadas, pelas quais a humanidade produz sua própria existência. Saviani (2007) parte da premissa de que o trabalho possui um caráter ontológico, ou seja, a ação consciente de transformação da natureza para o atendimento das necessidades humanas e, portanto, o próprio princípio educativo do homem. Sendo assim, para ele, o homem não nasce homem, ele forma-se homem pelo processo de trabalho, desta forma, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a sua formação, isto é, um processo educativo.

Entende-se que assim, a origem da educação é concomitante ao processo de constituição do ser social, sustentando uma abordagem do trabalho enquanto princípio educativo (Lima, 2024). No entanto, sob a égide do modo de produção capitalista, essa relação sofre uma fratura estrutural, rescindindo-se entre uma formação intelectual destinada às classes dominantes e uma instrumentalização técnica voltada à classe trabalhadora. Logo, a divisão da sociedade em classes é também o advento da divisão do sistema educacional (Saviani, 2007).

Contudo, é importante ressaltar que essa divisão não se dá sobre um território neutro. O território para Santos (1996), é um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, desta forma, engloba tanto os elementos da natureza quanto os objetos produzidos pelas relações sociais. Para Fernandes (2008), embora os elementos naturais transformem o espaço, isso não ocorre na mesma intensidade da ação humana, já que, os seres necessitam construir seus espaços e territórios para

garantirem sua existência, de modo que, a formação territorial se constitui como um processo contínuo de fragmentação do espaço.

Oliveira (1999) compreende o território como uma síntese contraditória regulada pelo Estado, o qual atua como a totalidade concreta dos processos de produção, distribuição, circulação e consumo. Assim, o território se constitui como produto material da luta de classes na reprodução da existência, expressando a contínua disputa social pela socialização da natureza. É sob a lógica contraditória do capital que formações territoriais são erguidas e desfeitas, submetendo diferentes frações espaciais a dinâmicas desiguais de valorização e acumulação.

Nesse cenário de formação territorial, educacional e trabalhista desigual e fragmentado, insere-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No Brasil, o desenvolvimento da EPT vincula-se ao contexto do processo de industrialização. Sob o discurso de amparo aos "órfãos e demais desvalidos da sorte" (Ramos, 2014), tratou-se de um esforço público prioritariamente voltado à preparação de operários para o trabalho manual. Embora apresentada sob a bandeira do "progresso", Lima (2024) argumenta que as regulamentações da EPT historicamente se restringiram à formação de mão de obra para o mercado, consolidando políticas e diretrizes alinhadas à "pedagogia capitalista" ou "pedagogia das fábricas".

Em contraponto a essa lógica, surge a proposta contra-hegemônica das Escolas Família Agrícola (EFAs), metodologicamente fundamentadas na Pedagogia da Alternância e voltadas ao atendimento da população camponesa (Caliari, 2002). Essas instituições, ancoradas nos princípios da Educação do Campo, ofertam o Curso Técnico em Agropecuá-

ria integrado ao Ensino Médio, promovendo uma formação técnica e profissional cuja vivência pedagógica se alterna entre dois espaços fundamentais: a escola e o território.

Diante disto, este capítulo parte da seguinte problemática: como as EFAs, por meio da Pedagogia da Alternância e da EPT, operam frente às contradições socioespaciais do território de identidade do Sertão Produtivo, constituindo uma alternativa ao modelo de formação técnica instrumental e promovendo a reprodução da vida camponesa?. Para isso, o objetivo aqui proposto é compreender a atuação das EFAs frente às contradições socioespaciais do Território de Identidade do Sertão Produtivo, desvelando como a Pedagogia da Alternância contrapõe-se ao tecnicismo e fomenta a emancipação dos sujeitos do campo.

Ancorando-se nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), pelo do pressuposto da totalidade concreta, na qual, os fenômenos não podem ser apreendidos isoladamente, mas como um complexo de complexos em que cada elemento só ganha sentido real quando inserido na dinâmica do conjunto (Netto, 2011). Trata-se, portanto, de desvelar as conexões intrínsecas entre as mutações na infraestrutura econômica regional e os embates ideológicos e pedagógicos travados na superestrutura social.

Duas lógicas em confronto: EPT hegemônica e a formação omnilateral no Campo

A compreensão da educação como processo ontológico exige resgatar a origem da própria atividade humana. Dife-

rentemente dos animais, que se adaptam ao meio, os seres humanos transformam a natureza consciente e deliberadamente para satisfazer suas necessidades vitais e sociais (Saviani, 2007). Esse agir intencional sobre o mundo constitui o trabalho. Assim, por ser a existência humana fruto dessa constante autocriação, a produção da vida é, em sua essência, o próprio processo educativo originário: o indivíduo não nasce pronto, mas humaniza-se ao aprender a produzir sua própria existência.

Quando compreendido como princípio educativo, o trabalho distancia a formação profissional de uma visão reducionista que a limite ao mero adestramento mercadológico. Trata-se de capacitar os sujeitos para o exercício autônomo, histórico e crítico de sua práxis, articulando os sistemas educacionais às dinâmicas comunitárias e aos laços familiares (Lima, 2024). Todavia, a realidade socioeconômica e educacional do território brasileiro carrega as marcas históricas da colonização e da divisão de classes. Nesse contexto, o apagamento e a negação dos modos de vida originários pelo projeto colonizador interferiram diretamente na estruturação do sistema educacional, que tende a reproduzir e perpetuar a lógica capitalista (Lima, 2024).

Nesse contexto, a escola nasce e se estrutura historicamente para atender às classes possuidoras, não se voltando às demais classes sociais (Manacorda, 2007). Segundo o autor, a formação voltada às classes subalternas constituía-se, na realidade, em um aprendizado prático mediante o contato direto e contínuo com os adultos. Tratava-se de uma formação no e pelo próprio trabalho, em que o processo educativo integrava o processo produtivo. Assim, sem um

espaço físico específico de instrução, o aprendizado ocorria com a inserção direta das crianças no ambiente de trabalho dos adultos.

> Por milênios, portanto, na sociedade dividida em classes pela divisão do trabalho, entre a formação das classes dominantes e a preparação profissional dos produtores pertencentes às classes subalternas [...], existiu um hiato profundo, uma separação absoluta, não apenas no sentido de que as duas organizações não tinham qualquer ponto de contato entre si, mas também no sentido de que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações. A primeira compreendia a educação para as artes imediatas do domínio – armas e políticas para alguns e, para outros, as ciências teóricas [...]; a segunda compreendia as várias atividades manuais e um mínimo de noções a elas intimamente ligadas [...] (Manacorda, 2007, p. 122).

Na contemporaneidade, essa divisão reatualiza-se sob a hegemonia neoliberal, na qual a EPT é reduzida à lógica do "capital humano" (Azambuja, 2021). Concede-se prioridade a uma formação técnica desprovida de densidade crítica, visando à adaptação funcional dos sujeitos às exigências de eficiência do mercado. Dessa forma, as políticas públicas educacionais sofrem pressões em direção à mercantilização e ao tecnicismo individualista voltado ao empreendedorismo, alinhando-se às diretrizes globalizadas de organismos internacionais (Lima, 2021). Nesse viés, Lima (2021) argu-

menta que existe uma postura dicotômica entre aqueles que elaboram e recomendam as ações educacionais e aqueles que as executam, sujeitos que sofrem ou não suas consequências, mas que agem segundo os interesses do capital político, social e econômico predominante.

No início do século XXI, com o avanço da esquerda no governo federal sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2008). A dinâmica de expansão do ensino técnico impulsionou esse avanço em diversas outras instituições, como as EFAs que foram desenvolvidas sob a égide dos movimentos sociais em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) internacionais e com apoio da Igreja Católica, consolidando-se como uma importante experiência de EPT do e no campo (Lima, 2024).

Na Bahia, o ensino técnico agrícola ganha marco histórico com a fundação da Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB) em 1984, no município de Riacho de Santana. Idealizada pelo Padre Aldo Lucchetta e gerida pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), a entidade congrega atualmente 16 EFAs no Estado, sustentando um modelo político-pedagógico contra-hegemônico pautado na Pedagogia da Alternância (Lima, 2024).

Nessa metodologia, a formação ocorre em tempos e espaços alternados entre a escola e a unidade familiar (Caliari, 2002), permitindo a articulação constante entre a teorização em sala de aula e a experimentação prática na realidade sócioagrária. Conforme a Resolução CEE/BA nº 63/2021 (Art.

5º), a proposta dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) articula, pilares-meio (Associação Comunitária, Pedagogia da Alternância e Educação Contextualizada) e pilares-fim (Formação Integral Libertadora, Desenvolvimento do Meio e Agroecologia na perspectiva do Bem Viver). Ao tomar o trabalho agrícola como princípio educativo, a alternância reafirma o protagonismo dos sujeitos do campo e projeta a educação como instrumento de soberania territorial.

A centralidade da Pedagogia da Alternância reside no deslocamento do estudante do campo da condição de espectador para a de sujeito ativo. Conforme pontua Lima (2024), ao vivenciarem a Alternância, os jovens das EFAs exercem protagonismo epistemológico e social, participando diretamente da delimitação e mediação dos conteúdos articulados entre a escola, família e comunidade. Nesse horizonte, a EPT, contextualizada no Semiárido, mobiliza seus instrumentos pedagógicos para impulsionar o desenvolvimento integral, territorial e sustentável, ancorando a aprendizagem nos saberes acumulados pelas famílias camponesas.

No plano normativo, o Decreto nº 5.154/2004 regulamenta a organização da EPT no Brasil, estabelecendo as formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Contudo, a integração formal pode assumir sentidos antagônicos conforme o projeto societário subjacente, quando reduzida à formação unilateral imposta pelo trabalho alienado e subordinada à sociabilidade mercantil, converte-se em mero instrumento de reprodução do capital (Costa; Freitas; Marinho, 2019).

Em contraposição a essa lógica reducionista, as EFAs reconfiguram o sentido da integração ao colocarem a Agroe-

cologia no centro de seus itinerários formativos. Ao assim procederem, projetam a formação omnilateral e emancipatória dos sujeitos, buscando suplantar a racionalidade capitalista por meio dos princípios de sustentabilidade, solidariedade e cooperação no meio rural (Costa; Freitas; Marinho, 2019). É sob esse horizonte contra-hegemônico que se concretiza o objetivo precípuo das EFAs: promover uma educação contextualizada do e no Campo, materializada na oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, estruturado em quatro anos de formação.

A territorialização da Pedagogia da Alternância

Adotando a Pedagogia da Alternância como metodologia, as EFAs subdividem a formação profissional e tecnológica em dois tempos socioeducativos. No chamado Tempo-Escola, os estudantes permanecem durante cinco dias (de segunda a sexta-feira) na instituição de ensino, vivenciando aulas teóricas e práticas, atividades didático-pedagógicas e laboratoriais, trabalhos de campo e convivência comunitária (Costa; Freitas; Marinho, 2019). Já no Tempo-Comunidade, com duração de uma semana, o estudante retorna à sua propriedade familiar e/ou comunidade para aplicar e desenvolver os instrumentos pedagógicos, além de executar atividades práticas e organizativas vinculadas ao seu meio (Ibid, 2019).

Segundo Costa; Freitas e Marinho (2019), ao adotarem a Alternância, as EFAs convertem o espaço produtivo camponês em um laboratório de investigação e ação, no qual

discentes articulam o saber escolar às necessidades de suas terras. Nessa concepção pedagógica, a instituição escolar orienta-se pela práxis, parte-se dos problemas reais do meio para construir um aprendizado pautado em bases científicas e práticas concretas, promovendo a equidade educacional por meio de itinerários formativos específicos.

Outrossim, fundamentada nos pilares associativos, da formação integral e do desenvolvimento local, as EFAs foram criadas não apenas para problematizar as demandas do meio rural e propor alternativas, mas também para diminuir o êxodo da juventude do campo, produzindo saberes que fortaleçam a agricultura familiar e a vida comunitária (Costa; Freitas; Marinho, 2019). Para tanto, essas instituições utilizam propostas pedagógicas e planos de formação que promovem a sistematização dos conhecimentos das famílias sobre a terra, o trabalho e o meio ambiente, tais como, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

O PPJ refere-se a um instrumento pedagógico, que articulado aos demais Planos de Formação das EFA's, buscando desenvolver uma ação educativa com o objetivo de construir possibilidades de inserção profissional do jovem no mundo do trabalho em suas propriedades (Pozzebon, 2015). De acordo Pozzebon (2015), para elaboração do projeto, o jovem é instigado a articular o saber popular e o conhecimento científico, produzindo-o a partir da realidade da família, da propriedade, comunidade e da região.

Contudo, a materialização dessa proposta pedagógica emancipatória e a própria perenidade do PPJ não ocorrem em um espaço abstrato ou neutro, mas em territórios concretos, historicamente marcados por disputas de poder e pela penetração do capital. No caso do Território de Identi-

dade do Sertão Produtivo baiano, a busca do jovem camponês por sua inserção socioprofissional e pela reprodução do seu modo de vida, passa a tensionar-se com as novas dinâmicas de desenvolvimento regional.

O campesinato e a reconfiguração territorial no Sertão Produtivo

No Brasil, o campesinato se manifesta por processos sociais que marcaram a história da agricultura brasileira, sendo a mobilidade espacial um de seus traços constitutivos mais expressivos. A dominação econômica, social e política pautada no latifúndio, no passado colonial, nas marcas estruturais da escravidão e no predominio histórico de sistemas precarios de posse da terra, classificadas como terras livres ou passiveis de ocupação direta, dão base para designação do camponês (Marques, 2008).

Em âmbito nacional, a identificação política e a conceituação do campesinato ganharam relevância a partir da década de 1950, momento em que a acentuada concentração fundiária e as desigualdades sociais assumiram lugar de destaque na questão agrária brasileira (Marques, 2008). Contraditoriamente, consolida-se a categoria analítica do latifundiário que, em oposição antagônica ao camponês, expressa relações de classe forjadas em uma história de lutas e resistências (Martins, 1981).

Na sociedade capitalista, o trabalho assalariado se opõe à natureza do trabalho camponês. Enquanto o trabalho alienado se caracteriza pela separação do trabalhador e o pro-

duto do seu esforço, no qual a atividade é controlada pelo capitalista detentor dos meios de produção, a produção agrícola camponesa tem uma dimensão ontológica, a existência ideal do processo produtivo é concebida antecipadamente na mente de quem a executa, permitindo a projeção do resultado esperado antes mesmo de sua materialização (Simonetti, 2011).

Quando vinculada à terra, a atividade laboral ganha uma significação mais ampla, que amalgama trabalho, território e família. No modo de vida camponês, a terra transcende a condição de mero insumo, ela é a natureza sobre a qual se realiza o trabalho coletivo, constituindo o patrimônio material e simbólico responsável pela própria edificação da família enquanto valor social (Simonetti, 2011).

Analisando as transformações da mobilidade do trabalho na ordem capitalista, Perpetua (2012), ancorado nos fundamentos marxistas, examina como o sujeito moderno é capturado pela estrutura de dominação do capital, que o converte em mercadoria. Sob essa lógica, retiram-se do trabalhador "[...] todas as possibilidades materiais de existência, exceto a da venda de sua força de trabalho como modo de inserir-se no sistema do capital" (Perpetua, 2012, p. 141).

Nesse processo de mercantilização da força de trabalho, o trabalhador vivencia o que Perpetua (2012) conceitua como "liberdade relativa" no ato de vender sua capacidade produtiva. A acumulação do capital passa a ditar, assim, tanto a oferta quanto a procura por mão de obra, tornando a mobilidade espacial uma pré-condição indispensável ao funcionamento desse arranjo socioeconômico.

Conforme desdobra Perpetua (2012), o conceito de mobilidade do trabalho engloba tanto os deslocamentos entre espaços concretos (cidades, regiões e países) e espaços abstratos (setores e ramos de produção) quanto as variações nas condições de submissão do trabalhador ao processo produtivo (extensão e intensidade da jornada). Todavia, ao focalizar o universo camponês, o eixo central dessa mobilidade reside no deslocamento geográfico forçado desses sujeitos. Essa mobilidade espacial constitui, portanto, um processo imposto pela dinâmica da reprodução do capital, que se evidencia na produção e no controle dos fluxos migratórios. Essa engrenagem atua à medida que "[...] trabalhadores potenciais são atraídos por novas oportunidades de emprego, impostas pelas condições inerentes à sobrevivência, precisando vender força de trabalho" (Perpetua, 2012, p.144).

O que cabe aqui destacar é que os camponeses, como afirma Woortmann (1990), não se reduzem à condição exclusiva de agricultores, eles são também artesãos, comerciantes, assalariados ou trabalhadores temporários que migram em busca da reprodução da vida. Nesse passo, o campesinato dissolve a dicotomia rural-urbano, unificando em sua experiência de vida as experiências da cidade e do campo. Nessa circulação, embora os membros que migraram possam perder o acesso direto à terra, mantêm os laços de pertencimento familiar, de modo que a migração raramente é compreendida como um rompimento definitivo. Afinal, "Nas culturas camponesas, não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família" (Woortmann, 1990, p. 23).

É nessa articulação que se insere o Território de Identidade Sertão Produtivo, no semiárido baiano. Abrangendo 20 municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Urandi e Tanque Novo, o território é marcado por uma expressiva presença rural e atravessado por severas condicionantes edafoclimáticas. Baixos índices de umidade, elevada irregularidade pluviométrica e estiagens prolongadas, que tencionam historicamente os processos produtivos no campo (Gonçalves; Bebé; Santos, 2024). Outrossim, distantes de uma adaptação passiva, as comunidades camponesas e populações tradicionais da região desenvolveram, aprimoraram e transmitiram ao longo de gerações saberes sobre a biodiversidade local, tecendo estratégias de convivência e resistência frente às adversidades do clima semiárido (Gonçalves; Bebé; Santos, 2024).

Localizado no sudoeste baiano, o Sertão Produtivo foi estruturado pelas forças da pecuária e da mineração. Essa trajetória favoreceu a acumulação de capital pelas elites locais, estabelecendo uma estrutura fundiária concentrada e uma hegemonia sobre as bases de produção (Almeida, 2014). Como desdobramento dessa formação social, a região manteve um baixo desenvolvimento das forças produtivas e um mercado interno restrito, o que impulsionou a mobilidade forçada da força de trabalho e acarretou uma frágil industrialização regional (Almeida, 2014).

É sobre esse solo socialmente desigual e territorialmente estratégico que avança a fronteira da energia eólica. Ape-

sar do discurso hegemônico apresentar a energia eólica sob o selo fetichizado da "matriz limpa e renovável", a instalação desses complexos tem gerado severas fraturas ambientais, econômicas e sociais nos territórios rurais acolhedores das usinas. Regidos sob a lógica do direito privado e desprovidos da mediação do Estado ou da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), os contratos bilaterais firmados entre as corporações energéticas e os posseiros ou proprietários rurais impõe cláusulas abusivas que confiscam a autonomia dos agricultores sobre a própria terra e sobre os ventos (Traldi, 2018).

Impulsionado pela busca do capital transnacional por "mercados de energia verde", esse modelo conta com a facilitação do próprio Estado, no caso baiano, por meio de simplificações no licenciamento ambiental e de conivência na regulação fundiária (CPT, 2013). Como denúncia a Comissão Pastoral da Terra (2013), assiste-se a uma reatualização da "indústria da seca", ao privatizar bens comuns, perfurar mananciais, desmatar a caatinga e aterrar nascentes, o capital eólico compromete a base hídrica indispensável à agricultura familiar e desestrutura os modos tradicionais de vida.

Esses empreendimentos têm avançado sobretudo na região semiárida, em áreas historicamente desprovidas de políticas públicas, castigadas pelo baixo regime pluvial, que amarga índices históricos de pobreza, mas com uma população que depende exclusivamente do seu território como garantia da sua existência e reprodução dos seus modos de vida e, que agora sofrem com a forte presença das empresas especulando e ocupando espaços historicamente usados

pelas comunidades tradicionais ameaçando os modos de vida e tirando sua autonomia, configurando uma forma de aprisionamento com uma nova versão da histórica indústria da seca disfarçado no chamado mercado da energia verde (CPT, 2013).

Diante desse tabuleiro de forças, a escola e as instâncias formativas revelam-se, elas próprias, como territórios em disputa perpassados por relações de poder (Santos, 2018). Enquanto a racionalidade capitalista busca subordinar a EPT às exigências imediatas de reprodução das forças produtivas e à formação de força de trabalho adaptada, contrapõe-se a essa visão instrumental a abordagem multidimensional do território (Fernandes, 2008). Sob essa segunda perspectiva, a educação do/no campo é praticada na indissociabilidade entre terra, trabalho, família, afirmando-se como atributo inalienável da produção sustentável e comunitária da vida no semiárido.

O confronto entre a expansão eólica e a Educação do Campo reflete o encadeamento dialético entre as transformações na infraestrutura econômica e as respostas políticas e pedagógicas na superestrutura social. O território revela-se não como mero suporte físico, mas como uma arena saturada de contradições sociais e disputas de poder.

A produção científica recente sobre o tema evidencia a gravidade dessas assimetrias. Mapeamentos realizados em acervos acadêmicos (como a BDTD e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES) demonstram que, embora haja vasta literatura sobre conflitos socioambientais e expansão energética, a intersecção específica entre parques eólicos, dinâmica territorial e Educação Profissional do Campo ainda constitui uma lacuna a ser adensada.

É precisamente no esforço de tatear as produções correlatas que os achados desta revisão sistemática fornecem subsídios teóricos cruciais para a apreensão de como o avanço das forças produtivas desestrutura a rotina escolar e a territorialidade camponesa. Os trabalhos catalogados identificam múltiplos agentes e atividades econômicas voltadas à desestabilização das territorialidades tradicionais. A geração eólica e a mineração, por exemplo, são analisadas por Martines (2024) como vetores de ameaça direta às comunidades de Fundo de Pasto, uma vez que a lógica de apropriação e cercamento imposta por esses megaprojetos antagoniza frontalmente com as formas históricas de ocupação comunitária do solo. Da mesma forma, no Baixo Sul da Bahia, Malta (2020) expõe como a especulação imobiliária e o turismo predatório gestam conflitos territoriais profundos, perpetuando a colonialidade do poder e a violência contra populações ribeirinhas.

Nesse cenário de tensões, emerge como eixo articulador das fontes mapeadas a reflexão sobre o potencial pedagógico gestado no seio dos conflitos socioambientais, em que a práxis educativa é convocada a converter situações de crise em processos de emancipação dos sujeitos do campo. Investigações como as de Martines (2024), Andrade (2016) e Zaks (2017) debruçam-se sobre dispositivos metodológicos e políticos, tais quais a cartografia social, a Pedagogia da Alternância e a Educação Ambiental intercultural, tomando-os como caminhos para o reatamento com a ancestralidade e a natureza, para o fortalecimento da agroecologia e para a consolidação de práticas produtivas sustentáveis frente à crise ecológica contemporânea.

Em suma, a literatura convergente reitera que o território transcende a dimensão de mero suporte físico, configurando-se como uma arena saturada de disputas por poder e significação. Todavia, os pesquisadores também assinalam contradições e limites que desafiam essas práticas pedagógicas. Destaca-se, de um lado, o apagamento identitário diagnosticado por Conceição (2021), ao constatar que os estudantes frequentemente desconhecem as lutas locais e não se reconhecem enquanto pertencentes a comunidades tradicionais; de outro, sobressai a ambiguidade curricular apontada por Lessa (2023), ao evidenciar que, na formação docente, a Educação Ambiental tende a perder sua densidade crítica quando diluída em abordagens estritamente biológicas, o que compromete o horizonte de uma formação humana omnilateral e libertadora.

Considerações finais

O cenário analítico que se descortina no Território de Identidade do Sertão Produtivo materializa, com rigor e contornos dramáticos, o encadeamento dialético entre as mutações na infraestrutura econômica e as reações políticas e pedagógicas tecidas na superestrutura social. A apreensão do território sob a perspectiva da totalidade concreta confirma que o espaço agrário do semiárido baiano transcende a condição de mero suporte físico para se afirmar como uma arena saturada de contradições, na qual colidem frontalmente dois projetos societários irreconciliáveis.

De um lado, a hegemonia de um modelo de EPT utilitarista e mercadológica, ancorada na "pedagogia das fábricas", pressiona o sistema educacional a subordinar a formação humana às exigências flexíveis e excludentes do capital transnacional e da divisão classista do trabalho. De outro lado, como uma proposta contra-hegemônica enraizada nas lutas do campesinato, emergem EFAs com a práxis da Pedagogia da Alternância. Ao resgatar o trabalho camponês em sua dimensão ontológica, como ato consciente de produção da vida, da terra e da cultura, as EFAs operam não apenas como instituições de ensino técnico, mas como territórios de resistência e soberania.

A articulação entre os tempos socioeducativos (Tempo-Escola e Tempo-Comunidade), mediada por instrumentos pedagógicos como o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e fundamentada nos princípios da Agroecologia e do Bem Viver, demonstra que a alternância converte a propriedade familiar e o espaço comunitário em laboratórios de emancipação. Por meio dessa dinâmica, o jovem camponês deixa de ser mero espectador ou força de trabalho descartável para assumir o protagonismo epistemológico e político de sua própria história, construindo alternativas concretas de permanência digna na terra e de enfrentamento à mobilidade forçada imposta pela precarização do campo.

Por fim, conclui-se que o desafio travado no seio da EPT no Sertão Produtivo Baiano transcende as escolhas metodológicas táticas. Trata-se de um embate estrutural sobre o projeto de sociedade e de formação humana que se pretende gestar. Perante as reconfigurações territoriais e as pressões do capital no semiárido, a Educação do Campo,

sustentada pela Alternância nas EFAs, reafirma-se como um vetor indispensável de autonomia intelectual, justiça socioambiental, preservação identitária e defesa intransigente da vida camponesa.

Referências

AECOFABA. Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia. Salvador: AECOFABA, 2019. Disponível em: https://aecofaba.com.br/.

ALMEIDA, Rogério Vinícius Lelis de. **O desenvolvimento socioeconômico do Sudoeste da Bahia com a implementação de parques eólicos.** Monografia de curso (Programa de Educação Continuada da Escola Politécnica da USP) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ANDRADE, Jailton dos Santos. **Pedagogia da alternância e a convivência com o semiárido:** as comunidades tradicionais de fundo de pasto. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) Universidade Estadual Paulista (Unesp), 26 jan. 2016.

ARAÚJO, Suzethe da Silva. **Gestão e participação:** um estudo sobre a Associação mantenedora da Escola Família Agrícola de Pintadas - AMEFAP, Pintadas, Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/7594f5de-5d33-4d70-81c6-2484aff80cac.

ASSARÉ, Patativa do**. A terra é nossa.** In: Poetisarte. Disponivel em: https://poetisarte.com/autores/patativa-do-assare/a-terra-e-nossa/

AZAMBUJA, Nathália Ribeiro de Faria. **O conceito de qualidade nas orientações dos Organismos Internacionais e a política de avaliação externa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n° 63, de 25 de agosto de 2021**. Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador: CEE/BA, 2021. Art. 5º.

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, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

BRASIL. **Lei n°-11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Repositório da Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2002.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **O avanço do capital e sua influência nos modos de vida das populações tradicionais no município de Caetité (BA).** 13/08/2013. Disponível em: http://goo.gl/r7zd7o.

CONCEICAO, Edna dos Santos Dantas da. **Terra e luta no jeito de viver e resistir no sertão:** da sequência didática interativa sobre fundo de pasto para o projeto político--pedagógico. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021

COSTA, Tiago Pereira da; FREITAS, Hélder Ribeiro; MARINHO, Cristiane Moraes. **Pedagogia da alternância na educação profissional contextualizada:** atuação dos egressos das Escolas Famílias Agrícolas(EFA) da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). Revista Edição Popular, v.8, n.1, Uberlândia, p.140-157, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do território**. (Org) PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa**. Editora Expressão Popular. 1. ed., São Paulo, 2008. Disponível em: https://share.google/DwbRhjx4IfHpLhKDj.

FERREIRA, Taís Côgo. **"Invisíveis perante o poder público":** o Assentamento Municipal Rural do Marapicu e as reivindicações de políticas públicas para o território rural. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

GONÇALVES, Záira Lisley Teixeira; BEBÉ, Felizarda Viana; SANTOS, Carlos Alberto Batista. **Representações da Agrobiodiversidade no território de identidade Sertão Produtivo - Bahia.** Revista Contemporânea, vol. 4, n°. 9, 2024.

LESSA, Amanda Nogueira. **A Educação Ambiental na formação de professores:** um olhar sobre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades federais do sudeste brasileiro.[Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

LIMA, Cleiton de Oliveira. **Organização pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica e da EFA de Sobradinho - BA e do CETEP de Juazeiro - BA**. Dissertação (Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, 2024.

LIMA, Ruy D'Oliveira. **O *tao* do PRELAC e as recomendações para políticas educacionais de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica - 2002 a 2017**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MALTA, Ramon Alves. **A colonialidade do poder no Baixo Sul da Bahia**: as estratégias de poder dos grupos econômicos e a luta do campesinato negro por território. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais em

Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007. Disponível em: https://www.cliqueapostilas.com/Content/apostilas/98dd043322c1bcf8d09aac6fd0883096.pdf

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. In: Revista NERA, Presidente Prudente, n. 12, p. 57-67, Jan./Jun., 2008. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1399/1381.

MARTINES, Vitor Gabriel. **Cartografia Social:** mapear para fortalecer. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1981.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Lucidalva Rodrigues de Souza. **Análise integrada dos aspectos e impactos ambientais da atividade operacional em parques eólicos no sudoeste da Bahia Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual Paulista. Sorocaba, 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiiro**. (Org.) CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PERPETUA, Guilherme Marini. **A mobilidade espacial do capital e da força de trabalho na produção de celulose e papel**: um estudo a partir de Três Lagoas (MS). Repositório UFGD. Dourados, 22 de outubro de 2012.

POZZEBON, Adair. **A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS**: uma contribuição para o desenvolvimento rural. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v.5. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf

SANTOS, Clóvis Costa dos. **A territorialidade da Educação do Campo:** velhas questões, novos olhares. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/685.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr, 2007.

SIMONETTI, M., C., L.. **Assentamentos rurais e cidadania a construção de nos espaços de vida.** Org.: SIMONETTI, M., C., L.. Os sentidos do trabalho para as famílias dos assentamentos rurais. Cultura Académica, São Paulo, p. 53-65, 2011.

TRALDI, Mariana. **Os impactos socioeconômicos e territoriais resultantes da implementação e operação de parques eólicos no semiárido brasileiro**. Revista Scripta Nova, vol.12, n° 589, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mariana-Traldi/publication/327729491_The_socioeconomics_and_territorial_impacts_resulting_from_the_introduction_and_operation_of_wind_farms_at_Brazilian_semi-arid/links/5ba1225145851574f7d5609c/The-socioeconomics-and-territorial-impacts-resulting-from-the-introduction-and-operation-of-wind-farms-at-Brazilian-semi-arid.pdf.

WOORTMANN, Klaas. **Migração, família e campesinato**. Revista Brasileira de Estudos de População. Jan/jun. p. 35 - 53, 1990.

ZAKS, Ana Julia Barros Farias. **Narrativas de resistência:** ensinamentos do caso Guarani e Kaiowá para uma educação ambiental intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

4 GOVERNANÇA EDUCACIONAL GLOBAL, DEPENDÊNCIA PEDAGÓGICA E TERRITÓRIO: CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO SERTÃO PRODUTIVO

Ruy D'Oliveira Lima
Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Tayane Souza Fernandes

DOI: 10.29327/5990232.1-4

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e substancialmente reestruturada do trabalho "Governança Educacional Global e Desigualdades no Sertão Produtivo", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, o problema e o argumento foram deslocados da identificação das contradições presentes nas recomendações de Organismos Internacionais para a análise de como tais orientações se territorializam em uma formação social periférica. Incorporam-se, como mediações analíticas, a economia de enclave, a diáspora juvenil e a dependência pedagógica, aprofundando-se as relações entre educação, trabalho e território e distinguindo-se a circulação formal das políticas de suas condições materiais de realização.

Introdução

A governança educacional global não se realiza em um espaço abstrato. Recomendações, indicadores, avaliações e categorias produzidas em circuitos transnacionais atravessam Estados nacionais, sistemas de ensino e instituições, mas somente adquirem existência concreta quando encontram territórios historicamente constituídos. Essa passagem entre escalas é decisiva: uma orientação formulada como resposta universal à desigualdade educacional pode assumir sentidos distintos quando se materializa em lugares marcados por assimetrias econômicas, baixa diversificação produtiva, mobilidade compulsória da juventude e dependência de decisões tomadas fora do território.

Este capítulo toma o Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP), na Bahia, como espaço social a partir do qual se interroga essa circulação. O interesse não consiste apenas em verificar se recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da UNESCO e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) aparecem em políticas brasileiras. A questão é mais aguda: o que ocorre quando categorias como equidade, qualidade, competências, flexibilidade, autonomia e empregabilidade encontram uma estrutura territorial na qual oportunidades educacionais e ocupacionais são distribuídas de modo desigual?

A mudança de foco altera o problema originalmente formulado. Em vez de perguntar somente quais contradições existem nas recomendações internacionais destinadas

à redução das desigualdades, perguntamos: de que modo a Governança Educacional Global, ao ser recontextualizada no Ensino Médio e na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode reforçar ou tensionar relações de dependência econômica e pedagógica no Sertão Produtivo, incidindo sobre as possibilidades de permanência, circulação e formação da juventude trabalhadora?

Sustentamos que a influência internacional não deve ser compreendida como transferência linear nem como imposição mecânica. Ela opera por mediações: seleção de problemas, produção de métricas, circulação de léxicos legitimadores, tradução estatal e apropriação institucional. Em territórios periféricos, essas mediações podem produzir uma contradição específica: políticas apresentadas como ampliação de oportunidades podem terminar ajustando a formação às possibilidades estreitas já existentes. A promessa de escolha, quando encontra oferta limitada, pode converter-se em adaptação; a promessa de desenvolvimento, quando encontra economia de enclave, pode converter-se em qualificação funcional; e a promessa de mobilidade pode ocultar formas de expulsão silenciosa da juventude.

O objetivo, portanto, é analisar as relações entre Governança Educacional Global, EPT e desigualdades territoriais no Sertão Produtivo, articulando três mediações: economia de enclave, diáspora juvenil e dependência pedagógica. O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) orienta a leitura pela contradição, mediação, historicidade e totalidade. O diálogo com Dale, Ball, Bowe e Ball e Robertson auxilia a compreender a circulação transnacional das políticas; a Teoria da Dependência, com Bambirra, Marini e Theotonio dos

Santos, contribui para situar as assimetrias centro-periferia; e a categoria território permite deslocar a análise do texto da política para suas condições concretas de realização.

Educação, trabalho e território: onde a governança ganha materialidade

A relação entre educação e trabalho antecede a forma escolar e remete à própria produção social da existência. No capitalismo, entretanto, essa relação é atravessada pela divisão social e técnica do trabalho e pela distribuição desigual do conhecimento. A formação da juventude não ocorre, portanto, diante de um mercado neutro: ela é produzida no interior de relações sociais que definem quais conhecimentos circulam, para quem circulam e com quais finalidades.

O território introduz uma mediação indispensável nessa discussão. Não é cenário ou recipiente no qual uma política previamente acabada simplesmente aterrissa. É uma construção histórica formada por objetos, ações, instituições, fluxos, relações de poder e usos desiguais. Escolas, institutos, empresas, redes digitais, estradas, serviços públicos e possibilidades de deslocamento compõem condições materiais que ampliam ou restringem a realização de direitos. Por isso, políticas formalmente iguais podem produzir resultados territorialmente desiguais.

No Sertão Produtivo, essa perspectiva permite relacionar a formação escolar às formas concretas de inserção econômica. A presença de atividades extrativas e de setores cuja

capacidade decisória e apropriação de excedentes extrapolam o território suscita a categoria economia de enclave. O enclave não significa ausência de atividade econômica; ao contrário, pode produzir riqueza e infraestrutura. A contradição reside em que dinamismo produtivo e desenvolvimento territorial não são equivalentes. Um setor pode integrar o território a circuitos amplos de acumulação sem produzir, na mesma proporção, diversificação ocupacional, autonomia decisória ou condições de permanência para a juventude.

É nesse ponto que educação e trabalho se encontram de maneira particularmente tensa. Se a EPT passa a responder prioritariamente às ocupações imediatamente demandadas pelos setores dominantes, o território corre o risco de ser tratado como catálogo de postos de trabalho existentes. A formação deixa de interrogar os usos do território e passa a adaptar sujeitos a esses usos. Em sentido contrário, uma EPT orientada pela formação humana integral pode oferecer instrumentos científicos, tecnológicos, culturais e políticos para compreender e disputar os projetos de desenvolvimento.

Governança Educacional Global: circulação, tradução e recontextualização

A globalização reconfigurou as formas de produção das políticas educacionais. O Estado permanece relevante, mas já não monopoliza a definição de problemas, prioridades e

critérios de comparação. Organismos multilaterais, agências financeiras, fundações, redes de especialistas e instituições de pesquisa participam da produção de conhecimentos e referências que circulam entre países. A Governança Educacional Global designa precisamente essa configuração na qual autoridade, expertise e capacidade de indução se distribuem por redes que ultrapassam as fronteiras nacionais.

Dale (2004) chama atenção para mecanismos supranacionais que influenciam agendas nacionais sem eliminar formalmente a soberania estatal. Ball (1993; 2012), Bowe e Ball (1992) e Mainardes (2006) permitem compreender que políticas não percorrem esse circuito intactas: são textos e discursos sujeitos a interpretação, tradução e recontextualização. Robertson (2012), por sua vez, evidencia a inserção dos atores educacionais em agendas de governança que reorganizam escalas e responsabilidades.

Essa abordagem evita duas simplificações. A primeira seria atribuir aos Organismos Internacionais um poder absoluto, como se governos e instituições locais fossem receptores passivos. A segunda seria reduzir sua influência a mera coincidência vocabular. A circulação de categorias como qualidade, competências, empregabilidade, equidade, inclusão, autonomia e flexibilidade importa porque essas categorias ajudam a definir quais problemas são visíveis, quais soluções parecem legítimas e quais resultados passam a ser mensuráveis.

No caso brasileiro, recomendações e referenciais internacionais dialogam com documentos como a BNCC, diretrizes curriculares, políticas de Ensino Médio e iniciativas de EPT. O ponto analítico não é afirmar causalidade

automática entre um documento internacional e uma norma nacional, mas investigar redes de influência e afinidades de racionalidade. O Ministério da Educação e outros atores estatais funcionam como mediadores nesse processo, selecionando, traduzindo e institucionalizando orientações em contextos políticos específicos.

Da dependência econômica à dependência pedagógica

A Teoria da Dependência oferece uma chave para compreender por que a circulação internacional de políticas produz efeitos distintos em formações sociais periféricas. Bambirra (2015), Marini (2012) e Santos (2000) mostram que desenvolvimento e subdesenvolvimento não constituem etapas isoladas de uma mesma trajetória, mas posições relacionadas em uma estrutura assimétrica de acumulação. Essa leitura permite deslocar a ideia de "atraso" territorial para a análise das relações que produzem e reproduzem dependências.

Propomos compreender a dependência pedagógica como uma mediação desse processo no campo educacional. A expressão designa, neste capítulo, a tendência de sistemas e territórios periféricos organizarem prioridades formativas, linguagens de qualidade e expectativas de futuro a partir de referências produzidas ou legitimadas em centros externos de decisão, especialmente quando tais referências são apropriadas sem suficiente confronto com as necessidades históricas e os projetos sociais do território.

Dependência pedagógica não significa isolamento intelectual nem recusa de cooperação internacional. O problema não é a origem estrangeira de uma ideia, mas a assimetria na capacidade de definir o que conta como problema, conhecimento válido, competência necessária e futuro desejável. Ela se torna mais visível quando a formação é avaliada predominantemente por sua capacidade de responder a demandas econômicas externas ou a métricas universais, enquanto as contradições concretas do território permanecem secundárias.

Nesse sentido, a governança educacional pode operar como veículo de universalização de soluções para realidades desiguais. O discurso da empregabilidade, por exemplo, desloca para o indivíduo a responsabilidade por tornar-se empregável, embora a quantidade e a qualidade dos postos de trabalho dependam de estruturas econômicas que escapam à decisão individual. Em uma economia pouco diversificada, formar para a empregabilidade pode significar formar para adaptar-se ao repertório ocupacional existente ou preparar-se para sair.

Percurso teórico-metodológico: dos documentos às relações entre escalas

A investigação é qualitativa, teórico-documental e orientada pelo MHD. O corpus reúne documentos da OCDE, da UNESCO e do PRELAC, além da BNCC, da Lei nº 13.415/2017 e de documentos relacionados ao Ensino

Médio e à EPT. A leitura documental considera os textos como produções históricas portadoras de intencionalidades, categorias e disputas, e não como registros neutros da realidade.

A análise foi organizada em três movimentos articulados. No primeiro, identificamos categorias recorrentes nos documentos internacionais e nacionais, com atenção a equidade, inclusão, qualidade, competências, empregabilidade, flexibilização e formação integral. No segundo, examinamos os caminhos de circulação e mediação entre Organismos Internacionais, Estado e políticas educacionais. No terceiro, confrontamos essas orientações com determinações territoriais do Sertão Produtivo, particularmente a estrutura econômica, a oferta de EPT e as condições de permanência e mobilidade da juventude.

A Análise de Redes Sociais (ARS) é utilizada como recurso complementar de visualização das relações entre atores, documentos, categorias e escalas. Seu papel não é provar causalidade, mas tornar visíveis conexões e posições de mediação. A rede deve ser lida, portanto, em conjunto com a análise histórico-documental. Centralidade gráfica não equivale automaticamente a poder causal; ela indica padrões relacionais que precisam ser interpretados à luz das condições históricas.

No plano epistemológico, não trabalhamos com hipótese a ser testada segundo lógica hipotético-dedutiva. Partimos de um pressuposto teórico orientador: políticas educacionais são práticas sociais inseridas em relações de produção, disputas hegemônicas e configurações territoriais. Esse pressuposto é confrontado com o movimento dos

documentos e com as contradições que emergem entre promessas normativas e condições concretas de realização.

A OCDE, UNESCO e PRELAC: convergências, diferenças e uma disputa pelo sentido da formação

A OCDE consolidou-se como ator relevante da governança educacional por meio de indicadores, comparações internacionais e produção de recomendações. Instrumentos como o PISA ampliaram a capacidade de estabelecer referências comuns para sistemas nacionais distintos. No campo da formação profissional, suas orientações frequentemente enfatizam transições escola-trabalho, competências, responsividade dos sistemas e articulação com necessidades econômicas.

A UNESCO ocupa posição distinta, associada historicamente à educação como direito, à inclusão, à cidadania e à cooperação internacional. O PRELAC expressa essa tradição ao defender equidade e educação ao longo da vida. Contudo, os documentos também dialogam com o léxico das competências e com a necessidade de adaptação às transformações econômicas. Não se trata de reduzir OCDE e UNESCO a um mesmo projeto, mas de observar como racionalidades diferentes podem convergir em determinados dispositivos e categorias.

Essa coexistência constitui uma contradição produtiva para a análise. Equidade e empregabilidade não são termos necessariamente incompatíveis; tornam-se tensionados

quando a segunda passa a definir o horizonte da primeira. Se a desigualdade é interpretada sobretudo como déficit de competências individuais, políticas de formação podem priorizar adaptação sem alcançar as estruturas que produzem oportunidades desiguais. A questão deixa de ser somente quem acessa a escola e passa a incluir que formação é oferecida, para qual trabalho e em qual projeto territorial.

A rede de governança: o que a visualização mostra — e o que não mostra

A rede construída a partir do corpus evidencia conexões entre Organismos Internacionais, categorias normativas, instâncias estatais e políticas de Ensino Médio e EPT. OCDE e UNESCO aparecem como polos relevantes de difusão de referências, enquanto o MEC ocupa posição mediadora na tradução de orientações para o contexto nacional. Competências, qualidade, equidade, inclusão, empregabilidade e flexibilização conectam escalas e documentos distintos.

A visualização é especialmente útil para romper a imagem de uma política produzida exclusivamente dentro das fronteiras nacionais. Ela mostra circulação e interdependência. Entretanto, a rede não deve ser lida como mapa de determinação linear. Uma aresta indica relação analiticamente identificada; não significa que um ator "ordene" e outro simplesmente execute. Entre a recomendação e a prática existem disputas políticas, traduções institucionais, capacidades administrativas e condições territoriais.

Essa ressalva é central para o argumento deste capítulo. A governança ganha densidade justamente no intervalo entre circulação e materialização. É nesse intervalo que o território atua como filtro: amplia, restringe, desvia ou ressignifica possibilidades inscritas nos textos. Por isso, a análise da rede precisa ser completada pela pergunta territorial: que condições concretas encontram as políticas quando chegam ao Sertão Produtivo?

Sertão Produtivo: economia de enclave e limites da promessa de desenvolvimento

O Sertão Produtivo reúne municípios com capacidades econômicas, institucionais e educacionais heterogêneas. A presença da mineração em partes do território produz articulações com circuitos econômicos mais amplos e demanda perfis específicos de qualificação. O campus do IFBA em Brumado constitui referência importante para pensar a relação entre EPT e dinâmica produtiva regional, pois sua implantação e oferta dialogam com necessidades econômicas locais.

Essa aproximação entre formação e economia não é, em si, um problema. A EPT possui compromisso histórico com o mundo do trabalho e pode contribuir para o desenvolvimento territorial. A contradição emerge quando o desenvolvimento é reduzido ao atendimento de setores predominantes e quando a estrutura curricular passa a reproduzir a especialização econômica existente. Em uma economia de enclave, a integração produtiva pode coexistir com baixa ca-

pacidade local de comando, diversificação limitada e transferência de riqueza para fora do território.

Nessas condições, a promessa de que a qualificação produzirá automaticamente desenvolvimento precisa ser interrogada. A formação de trabalhadores para atividades extrativas pode ampliar oportunidades individuais e, simultaneamente, reforçar um padrão territorial dependente se não vier acompanhada de políticas de ciência, tecnologia, diversificação produtiva, proteção social e fortalecimento das capacidades locais. A educação não cria, sozinha, os postos de trabalho nem altera a estrutura de apropriação da riqueza.

A categoria de dependência pedagógica permite perceber outra dimensão: o território pode internalizar como necessidade educacional aquilo que é necessidade imediata do circuito econômico dominante. Quando isso ocorre, a pergunta "o que a juventude precisa aprender?" tende a ser respondida a partir do posto de trabalho disponível, e não de um projeto mais amplo de formação humana e de transformação territorial.

Diáspora juvenil: quando a mobilidade deixa de ser apenas escolha

A mobilidade juvenil costuma ser apresentada como sinal de autonomia e ampliação de horizontes. De fato, deslocar-se para estudar ou trabalhar pode constituir experiência formativa e escolha legítima. Contudo, a leitura territorial exige distinguir mobilidade escolhida de mobilidade produ-

zida pela ausência de alternativas. Quando jovens precisam sair porque o território não oferece diversidade de cursos, trabalho qualificado ou condições de permanência, o deslocamento assume traços de diáspora juvenil.

A diáspora, nesse sentido, não é explicada por uma causa única. Ela resulta da articulação entre oferta educacional, estrutura ocupacional, renda, transporte, expectativas de futuro e redes familiares. Sua relação com a governança educacional aparece quando políticas enfatizam flexibilidade e empregabilidade sem enfrentar a desigual distribuição territorial das oportunidades. O sujeito é convocado a ser móvel, adaptável e responsável por sua trajetória, enquanto as determinações que estreitam suas escolhas permanecem pouco visíveis.

No Sertão Produtivo, essa questão recoloca o sentido da EPT. Formar para permanecer não significa confinar jovens ao território; formar para circular não pode significar naturalizar a expulsão. Uma política educacional democrática deve ampliar a capacidade de escolha substantiva: permanecer porque existem projetos de vida possíveis, circular porque há desejo e oportunidade, retornar porque o território oferece condições de reinserção e participação.

Cinco contradições revisitadas à luz da materialidade territorial

A primeira contradição situa-se entre formação humana integral e empregabilidade. A preparação para o trabalho é dimensão legítima da EPT, mas torna-se restritiva quando

a empregabilidade ocupa o lugar de finalidade total da educação. Em territórios economicamente especializados, essa redução pode ajustar a formação às ocupações existentes e limitar o acesso a conhecimentos que permitam compreender e transformar a própria estrutura produtiva.

A segunda contradição envolve flexibilidade e desigualdade de oferta. A flexibilidade curricular pode ampliar percursos quando existem instituições, professores, laboratórios, conectividade e opções reais. Onde essas condições são escassas, a escolha formal corre o risco de converter-se em escolha entre alternativas previamente estreitas. A política parece ampliar autonomia enquanto a materialidade territorial define os limites do possível.

A terceira contradição aparece entre equidade e tratamento compensatório. Documentos internacionais reconhecem desigualdades e defendem inclusão, mas estratégias centradas em desempenho, competências e correção de déficits podem atuar sobre efeitos sem alcançar determinações estruturais. A equidade perde densidade quando não interroga as relações entre classe, território, estrutura econômica e distribuição do conhecimento.

A quarta contradição ocorre entre governança global e autonomia territorial. A circulação internacional pode ampliar repertórios e cooperação, mas também pode estreitar a capacidade de definir prioridades quando métricas, categorias e soluções externas se convertem em parâmetros incontornáveis. Autonomia territorial não significa fechamento; significa capacidade política e intelectual de traduzir, recusar, combinar ou reinventar referências a partir de projetos construídos no território.

A quinta contradição relaciona desenvolvimento territorial e dependência. A EPT pode ser apresentada como motor de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, ser organizada para responder a setores que reproduzem especialização e dependência. Essa tensão se torna mais evidente quando a formação prepara a juventude para inserir-se em cadeias produtivas sobre as quais o território possui reduzida capacidade de decisão. A economia de enclave e a dependência pedagógica passam, então, a reforçar-se mutuamente.

Contrafluxos: formação omnilateral, justiça curricular e soberania pedagógica

A perspectiva histórico-dialética impede tratar essas contradições como destino. Políticas são campos de disputa e os territórios não são receptores inertes. Professores, estudantes, instituições públicas, movimentos sociais, universidades, institutos federais e comunidades produzem traduções, resistências e projetos alternativos. É nesse espaço que se tornam possíveis contrafluxos à adaptação.

A formação omnilateral constitui um primeiro contrafluxo ao recusar a redução do estudante a capital humano. Ciência, tecnologia, arte, cultura, filosofia e compreensão crítica do trabalho devem compor a formação, inclusive na EPT. A justiça curricular constitui outro: o lugar de residência não pode determinar a extensão do conhecimento ao qual o jovem terá acesso.

Propomos ainda a ideia de soberania pedagógica territorial como horizonte oposto à dependência pedagógica.

Não se trata de soberania autárquica, mas da capacidade coletiva de participar da definição das finalidades da educação, apropriando-se criticamente de conhecimentos globais sem subordinar o projeto formativo às necessidades imediatas de atores externos. Uma educação territorialmente referenciada deve perguntar não apenas para qual emprego se forma, mas que território se deseja construir e quais conhecimentos são necessários para disputá-lo.

Esse horizonte também redefine a relação entre educação e desenvolvimento. A escola e a EPT não devem ser responsabilizadas isoladamente pela criação de desenvolvimento econômico, mas podem contribuir para ampliar capacidades sociais, científicas e políticas. Quando articuladas a políticas públicas de diversificação produtiva, cultura, ciência, tecnologia e proteção social, podem fortalecer condições para que a juventude permaneça, circule e retorne sem que nenhuma dessas trajetórias seja imposta pela ausência de alternativas.

Considerações finais

A reestruturação realizada neste capítulo desloca a análise da Governança Educacional Global do plano predominantemente discursivo para a relação entre circulação transnacional e materialidade territorial. OCDE, UNESCO e PRELAC participam de redes que difundem categorias, métricas e orientações, mas seus efeitos não podem ser deduzidos diretamente dos documentos. Entre a agenda global e a experiência da juventude existem Estado, institui-

ções, estrutura econômica, oferta educacional e relações de poder territorialmente situadas.

No Sertão Produtivo, a economia de enclave, a limitada diversificação de oportunidades e os movimentos de diáspora juvenil tornam visível uma contradição central: políticas formuladas em nome da equidade podem terminar administrando a adaptação a condições desiguais quando não enfrentam suas determinações históricas. A dependência pedagógica nomeia precisamente o risco de que prioridades formativas sejam organizadas segundo referências e necessidades externas, naturalizando como destino educacional aquilo que é resultado de uma estrutura dependente.

Isso não autoriza uma leitura determinista dos Organismos Internacionais nem das políticas nacionais. A circulação é contraditória, a tradução é disputada e o território possui capacidade de produzir contrafluxos. A questão decisiva é saber se a educação amplia a capacidade dos sujeitos de compreender, escolher e transformar suas condições de existência ou se apenas aperfeiçoa sua adaptação às posições já disponíveis.

Assim, pensar Governança Educacional Global a partir de educação, trabalho e território significa alterar as perguntas. Não basta indagar quais recomendações circulam; é necessário perguntar quem as traduz, em quais condições, a serviço de quais projetos de formação e desenvolvimento e com quais efeitos sobre a juventude trabalhadora. No Sertão Produtivo, essa perspectiva conduz a uma agenda de pesquisa que articula redes globais, dependência, economia de enclave, diáspora juvenil e soberania pedagógica, deslocando o território da condição de destino das políticas para a condição de sujeito e espaço de disputa.

Referências

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador: SEPLAN, 2024. Disponível em: https://www.seplan.ba.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2026.

BALL, Stephen John. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Abingdon, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen John. **Global Education** Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary. London: Routledge, 2012.

BAMBIRRA, Vânia**. O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John. **Reforming Education and Changing Schools.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** IDEB: Resultados 2023. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 11 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494,**

de 20 de junho de 2007, entre outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 jun. 2026.

CELLARD, André**. A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação". Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUBET, François**. O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio**. Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBGE**. Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Campus Brumado. **Histórico Institucion**al. Brumado, 2018. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/brumado. Acesso em: 11 jun. 2026.

LIMA, Ruy D'Oliveira. **O Tao do PRELAC e as recomendações para políticas educacionais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução.** 4. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

MARX, Karl**. Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

OCDE. **Education at a Glance 2024:** OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org. Acesso em: 6 jun. 2026.

ROBERTSON, Susan Lee. **Placing teachers in global governance agendas.** Comparative Education Review, Chicago, v. 56, n. 4, p. 584-607, 2012. Disponível em: https://www.journals.uchicago.edu. Acesso em: 3 jun. 2026.

SANTOS, Theotonio dos**. A teoria da dependência**: balanço e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

UNESCO**. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)**. Revista PRELAC, Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, ano 1, n. 0, ago. 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

5 A MIRAGEM DO DESENVOLVIMENTO: AS NUANCES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO TERRITÓRIO BACIA DO PARAMIRIM

Josana Alcântara Silva
Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Tayane Souza Fernandes
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-5

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e reestruturada do trabalho "Desenvolvimento ou subordinação? As contradições do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) frente às demandas territoriais da Bacia do Paramirim (2011-2018), apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais em 2026.

A título de Introdução

Mas o que seria, afinal, desenvolvimento? Diante dessa indagação, a tendência imediata do senso comum é recorrer a métricas estritas de crescimento: os índices do Produto Interno Bruto (PIB), o grau de industrialização ou os ritmos

de modernização tecnológica. Contudo, ao refletir a finalidade social e ética desse processo, pensadores como o economista e filósofo indiano, Amartya Sen, apontam que o autêntico "desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam" (2010, p. 12). O que possibilitaria aos sujeitos se tornarem agentes autônomos de suas próprias trajetórias, ao invés de dependerem passivamente de engenhosos programas governamentais.

No cenário educacional brasileiro, essa premissa de emancipação e expansão de capacidades encontra um campo de profundas disputas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sob a constante retórica de que a qualificação profissional é a chave direta para o desenvolvimento regional, consolidou-se (especialmente nas duas últimas décadas) uma oferta formativa que tende a fragmentar o conhecimento e a priorizar cursos técnicos voltados para a inserção imediata no mercado de trabalho. Uma formação que, cada vez mais, tenta separar o "pensar" do "fazer", e que, frequentemente são incoerentes com as necessidades das populações locais.

Essa contradição manifesta-se de forma emblemática no interior da Bahia, no Território de Identidade denominado Bacia do Paramirim. Com uma marcante base agrária e forte presença de comunidades camponesas, quilombolas e de fundo de pasto[3]. O território expressa suas diretrizes

3 São comunidades tradicionais que utilizam a terra de forma coletiva. Possuem áreas particulares nas quais constroem suas casas e desenvolvem seus cultivos, mas há áreas não cercadas que são utilizadas de forma compartilhada pela comunidade para o pastoreio de animais.

coletivas no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS), que reivindica investimentos em convivência sustentável com o semiárido, infraestrutura hídrica, fortalecimento da agroecologia e regularização fundiária. Em contrapartida, a atuação da rede de ensino técnico, materializada pelo Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Paramirim, sediado em Macaúbas, e por sua capilaridade em municípios como Boquira, Caturama, Ibipitanga, Paramirim e Rio do Pires, revelou uma forte inclinação à oferta de capacitações rápidas voltadas a serviços urbanos imediatistas e ao setor terciário de baixa complexidade.

Emerge desse cenário o problema central que orienta as reflexões deste capítulo: De que modo a oferta de cursos aligeirados de qualificação profissional no CETEP da Bacia do Paramirim, ao colidir com as demandas estruturais do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS), acaba por reiterar padrões de dependência e subordinação socioeconômica, em vez de fomentar a autonomia e o desenvolvimento local?

Para responder a essa questão, este capítulo propõe-se a investigar as tensões entre a política educacional profissionalizante prescrita e a realidade concreta da Bacia do Paramirim. O percurso reflexivo organiza-se em três momentos fundamentais: inicialmente, debate-se criticamente o sentido do desenvolvimento e a transformação do trabalho e da formação humana sob a racionalidade da mercadoria. Em seguida, articulam-se os aportes do Materialismo Histórico-Dialético e da Análise de Redes Sociais (ARS) para desvelar como as diretrizes globais e as relações de poder

influenciam a gestão territorial. Por fim, confrontam-se os dados obtidos sobre a oferta formativa do CETEP com as diretrizes do PTDS, demonstrando como a desconexão curricular atua na manutenção de uma economia dependente e convidando à reflexão sobre caminhos para uma formação verdadeiramente emancipatória para os estudantes e para o território.

O Sentido do desenvolvimento e a Educação Profissional e Tecnológica

Para compreender as contradições que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), faz-se necessário, antes de tudo, desnaturalizar o próprio conceito de desenvolvimento, que é um dos objetivos desta política. Como apontado anteriormente, superar a visão estritamente econômica exige reconhecer que o desenvolvimento está intimamente ligado a questões como "oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas" (Sen, 2010, p. 14). Sob essa ótica, as liberdades assumem um papel duplo e dialético: elas "não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais" (Sen, 2010, p. 20).

Nessa perspectiva, Sen define "a pobreza como uma privação de capacidades básicas, e não apenas como baixa renda" (2010, p. 28), o que afeta diretamente, por exemplo, a livre escolha de emprego. Superar essa privação exige com-

preender que "o Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas. São papéis de sustentação, e não de entrega sob encomenda" (Sen, 2010, p. 64). É através de oportunidades sociais adequadas que "os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros", de modo que "não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento" (Sen, 2010, p. 20).

Contudo, ao observarmos a trajetória da EPT no Brasil, percebemos um distanciamento brutal desse ideal emancipatório. Essa política educacional brasileira é historicamente marcada por uma dualidade estrutural que cinde a formação humana. Na prática, o que se delineou foi um modelo que oferta "aos (filhos dos) ricos, a preparação para o exercício da liderança na sociedade, aos (filhos dos) pobres, um adestramento para o exercício dócil do trabalho de interesse do capital" (Pereira, 2019, p. 105). Quando a escola direciona a juventude da classe trabalhadora para uma formação técnica aligeirada e descontextualizada, com baixíssimo incentivo para o prosseguimento dos estudos, ela consolida uma perversa engrenagem de manutenção das desigualdades, na qual "o destino do estudante está definido em seu nascimento e a escola seria nada além de um instrumento de reforço dessa fatalidade" (Pereira, 2019, p. 105).

Essa segmentação pedagógica fundamenta-se na nítida tendência do ensino profissional de separar o "pensar" do "fazer", operando à revelia da afirmação categórica de Gramsci (1982, p. 7) de que "não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*". Para o autor italiano, toda elaboração

manual perpassa necessariamente por uma elaboração intelectual, afinal, "todos os homens são intelectuais" (Gramsci, 1982, p. 7), eles apenas não desempenham, na estrutura da sociedade, essa função. Gramsci critica duramente a educação burguesa dicotômica, denunciando que "cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental" (Gramsci, 1982, p. 136). Nesse sentido, a escola de tipo puramente profissionalizante "é destinada a perpetuar as diferenças sociais" (Gramsci, 1982, p. 136), enquanto os intelectuais atuam como ""comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político" (Gramsci, 1982, p. 11).

Como alternativa a esse modelo dual, Gramsci (1982, p. 121) defende a criação de uma escola unitária, a qual "deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa". O objetivo central dessa formação integral é garantir "que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante'" (Gramsci, 1982, p. 136), um ideal que dialoga diretamente com a necessidade apontada por Sen (2010, p. 20) de fornecer condições para que os indivíduos tomem as rédeas de suas histórias.

Apesar dessas formulações críticas, a realidade contemporânea impõe novos e agressivos contornos a essa dualidade, agora impulsionados pela lógica neoliberal. Conforme analisa Oliveira (2009, p. 753), vivenciamos um processo no qual "a educação se transformou em uma importante mercadoria", disputada por interesses de organismos diversos.

Isso é fruto, em grande parte, da "liberdade de trânsito do capital financeiro que permite sua avassaladora penetração no setor educacional brasileiro" (Oliveira, 2009, p. 754). Para além da mercantilização institucional, essa lógica promove uma explícita "coisificação" do próprio estudante, que deixa de ser visto como um agente para ser tratado estritamente como mão de obra em formação, formatada para suprir as demandas voláteis do capital.

É sob essa racionalidade que os sistemas educacionais sofrem o que Gentili (1995, p. 10) define como um processo de "mcdonaldização da escola", caracterizado pela imposição de padrões produtivistas voltados a uma suposta eficiência e empregabilidade imediata. A implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011, ilustra bem essa dinâmica. Ao centrar-se fortemente na oferta massiva de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de curta duração, o programa agudizou a dualidade estrutural histórica. Como evidenciam Silva e Moura (2022, p. 9), o Estado utiliza esses programas focalizados para exercer uma função de legitimação, mascarando a ausência de emancipação real e fomentando uma "proletarização passiva" que atende à necessidade capitalista por força de trabalho minimamente qualificada e barata.

Fica evidente, portanto, que tais modelos aligeirados de qualificação não almejam a formação integral do sujeito, mas apenas atender a interesses imediatistas do capital (majoritariamente do capital exógeno ao território). Tendo estabelecido as bases dessa subordinação pela via da mercadoria e da cisão do trabalho, cumpre-nos agora analisar

como essas diretrizes aterrissam e capturam a gestão dos territórios, limitando as possibilidades de um desenvolvimento autônomo na Bacia do Paramirim.

O território, as redes de poder e a dependência

A compreensão das dinâmicas que contribuem na precarização formativa no Território de Identidade Bacia do Paramirim exige um arcabouço metodológico que seja capaz de apreender a totalidade do fenômeno, recusando a neutralidade positivista que toma as políticas públicas como arranjos puramente técnicos. Nesse sentido, este estudo ampara-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para ir "além da aparência fenomênica, imediata e empírica" (Netto, 2011, p. 22). Ao compreendermos que o território é produto de contradições sociais, assumimos a premissa de que as formulações educacionais não nascem no vazio, mas refletem disputas concretas, pois, como afirma Marx (2013, p. 90), "o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem".

Portanto, a política de qualificação profissional não pode ser lida apenas por suas intencionalidades declaradas, deve considerar também as intencionalidades que ela sutilmente encobre. Para investigar como a materialidade dessas disputas se organiza e irradia, este capítulo mobiliza transversalmente a Análise de Redes Sociais (ARS). Patriarca (2022) destaca que o potencial da ARS reside justamente em sua capacidade de mapear como as macroestruturas de po-

der se consolidam a partir de relações estabelecidas no nível micro e meso. Contudo, para não incorrer em um "determinismo estruturalista" (Patriarca, 2022, p. 15) que esvazia o sentido histórico das ações, as métricas da ARS precisam estar dialeticamente articuladas à compreensão qualitativa dos conteúdos dessas redes.

É essa integração metodológica que permite desvelar a arquitetura da subordinação territorial, fortemente condicionada por diversos atores locais e globais. O interesse dessas entidades no setor educacional consolida-se há mais de quatro décadas, período no qual vêm ditando rumos para as políticas públicas no Sul global. Como adverte Motta (2007, p. 34), "no atual processo de 'internacionalização do capitalismo' o caráter de interdependência e imperialismo é recriado com mais intensidade".

Por meio da ARS, estudos como o de Lima (2021) evidenciam, por meio de grafos e métricas relacionais, como essa engrenagem opera na prática: instituições como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO formam "nós centrais" de poder. Esses OIs prescrevem cartilhas neoliberais calcadas no ideário do "capital humano" e da empregabilidade rápida, irradiando suas pautas para "nós periféricos", como as instituições locais de ensino (Lima, 2021). Contudo, essa irradiação não ocorre de forma passiva. Como ressalta Motta (2007, p. 34), "as condições e determinações impostas pelos organismos e organizações multilaterais aos países periféricos estão atravessadas pelas disputas internas das classes sociais".

Quando essa rede de influências globais aterrissa em regiões periféricas como o semiárido baiano, ela encontra

um terreno preparado, desde a colonização, para a expansão do capitalismo dependente. Motta e Frigotto (2017, p. 364) alertam que os "organismos multilaterais internacionais são atuantes no papel de administrar a pobreza e, desde os anos 1980, vêm sugerindo aos países mais pobres que implementem políticas públicas sociais focadas e relacionadas à escolaridade". Essa lógica de focalização assistencialista dialoga diretamente com a Teoria da Dependência de Bambirra (2019), que demonstra como a inserção subalterna de territórios frequentemente se dá pela constituição de "economias de enclave".

Nesse formato de enclave, a extração de valor e a formação de força de trabalho ocorrem de maneira desconectada das reais vocações e necessidades da sociedade do território, inviabilizando um ciclo interno de prosperidade. No caso da Bacia do Paramirim, ao se priorizar cursos aligeirados para o setor terciário urbano (preceito alinhado às recomendações dos OIs para a "empregabilidade imediata"), o Estado educa a juventude não para emancipar o seu próprio território agrário, mas para integrá-lo, de forma precária, a uma economia dependente cujos lucros fluem para fora da região.

Essa dinâmica de reordenação territorial é constitutiva da expansão do capital monopolista. Oriovaldo Oliveira (1999) aponta que, nesse processo, a "terra de trabalho", que é o pilar de sobrevivência das comunidades tradicionais, é violentamente transformada em "terra de negócio". Ela é reduzida a uma mera reserva de valor. Nesse cenário, as retóricas oficiais de "desenvolvimento" assumem um viés perversamente compensatório. Amparadas na Geografia

Crítica, Rodrigues e Souza (2018) argumentam que as políticas de gestão territorial no semiárido operam como novas formas de dominação. Ao não enfrentar as raízes da desigualdade, o Estado atua na "pobreza planejada" e na "gestão da miséria" (Rodrigues; Souza, 2018, p. 201), utilizando os cursos de qualificação rápida como um instrumento sofisticado de administração social, conforme denunciado por Motta e Frigotto (2017).

É à luz dessa teia de contradições, tecida entre diretrizes globais e realidades locais, que se torna possível compreender o descompasso prático verificado na Bacia do Paramirim. Na próxima seção, aprofundaremos como essa racionalidade imposta pelos OIs e mediada pelo Estado entra em rota de colisão direta com os anseios populares consolidados no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS).

Descompasso entre o PTDS e a formação ofertada na Bacia do Paramirim

A materialidade das tensões delineadas até aqui ganha contornos evidentes quando a análise recai sobre o Território de Identidade da Bacia do Paramirim. Trata-se de uma região caracterizada por sua marcante base agrária e pela resistência secular de comunidades camponesas, quilombolas e de fundo de pasto. Ao projetarem coletivamente os anseios locais no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS), os atores sociais do território explici-

taram demandas estruturais urgentes: a universalização da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a construção de infraestrutura hídrica de convivência com o semiárido, a regularização fundiária e o fortalecimento da agroecologia.

No entanto, a atuação da política educacional na região trilhou um caminho diametralmente oposto às vocações territoriais. Ao analisar a oferta formativa promovida pelo Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Paramirim (com sede em Macaúbas e capilaridade nos municípios de Boquira, Caturama, Ibipitanga, Paramirim e Rio do Pires), constata-se a priorização quase absoluta de cursos rápidos voltados ao setor terciário de baixa complexidade. Com a ascensão do Pronatec, multiplicaram-se ofertas como Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Vendas, Ilustrador e Representante Comercial. Essa distorção empírica ratifica a denúncia de Silva e Moura (2022), que identificam nessa proliferação de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) uma estratégia de legitimação estatal focada em gerir o excedente populacional por meio de uma proletarização passiva.

Essa racionalidade aligeirada e desconectada do território aprofundou-se drástica e repentinamente em decorrência das recentes rupturas político-institucionais no país. O projeto histórico em disputa por uma educação integrada e emancipatória sofreu um duro revés com o golpe parlamentar de 2016, que culminou na imposição arbitrária da contrarreforma do Ensino Médio.

Conforme analisa Figueiredo (2024), esse cenário de descontinuidade democrática refletiu-se em graves retrocessos práticos no CETEP da Bacia do Paramirim (e na

educação pública brasileira de modo geral): abandonou-se a matriz de integração e extinguiu-se o quarto ano letivo, que outrora tentava garantir o equilíbrio entre a formação básica e a formação técnica. A imposição compensatória de uma carga de 30 horas semanais ocorreu sem o provimento de condições materiais reais para sua efetivação nos sistemas de ensino estadual. Como consequência direta desse desmonte, "a Educação Profissional, em especial, foi reduzida a um itinerário formativo, num retrocesso ao tecnicismo das décadas de 1970 e 1980" (Figueiredo, 2024, p. 141).

É exatamente nesse retrocesso tecnicista que as privações conceituadas por Sen (2010) e a subordinação de classe descrita por Gramsci (1982) se encontram e se materializam na vida da juventude sertaneja. Ofertar capacitações instrumentais e descoladas da materialidade do território (como treinar um jovem campesino para ser um mero "Representante Comercial" em uma área que carece de soberania hídrica e alimentar) não configura uma expansão de liberdades reais (Sen, 2010). Ao contrário, restringe o horizonte de agência da juventude e aprofunda a violenta separação burguesa entre o "pensar" e o "fazer", destinando os estudantes das classes menos favorecidas socialmente, às funções instrumentais no mercado de trabalho (Gramsci, 1982).

Sob a ótica do desenvolvimento geográfico, o impacto sistêmico dessa política educacional é a consolidação daquilo que Bambirra (2019) classifica como economia de enclave. Em vez de fixar o sujeito no campo, dotando-o de conhecimentos agroecológicos e sociotécnicos que gerariam efeitos dinamizadores para sua comunidade, a escola atua como mediadora da expropriação. Ela conforma um

exército industrial de reserva pronto para ser absorvido de maneira precária no setor de serviços urbanos ou, inexoravelmente, impelido ao êxodo. Cumpre-se, destarte, a agenda dos organismos multilaterais de administrar a pobreza via escolaridade focada e mínima (Motta; Frigotto, 2017), transformando o direito à educação na Bacia do Paramirim em um mero verniz pedagógico para a manutenção do capitalismo dependente.

A título de considerações finais

Ao longo deste capítulo, debruçamo-nos sobre as contradições que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, tomando como lente de observação a materialidade do Território de Identidade da Bacia do Paramirim. O percurso investigativo, ainda que em andamento, permitiu desvelar que o desenvolvimento, quando não traduzido em políticas efetivas de expansão de liberdades e capacidades, converte-se em um poderoso instrumento retórico para a reprodução do capital e a manutenção da subordinação estrutural.

O confronto entre as diretrizes do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável (PTDS) e a oferta formativa do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Paramirim, evidenciou um abismo entre as reais demandas das comunidades e a política educacional prescrita. O PTDS clamava por investimentos estruturantes que dialogassem com a convivência com o semiárido, a agricul-

tura familiar e a infraestrutura hídrica. Em oposição, o Pronatec inundou o território com cursos aligeirados (FIC) focados no setor terciário urbano, ofertando formações como "Auxiliar de Vendas" e "Representante Comercial".

À luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Análise de Redes Sociais, constatou-se que essa distorção curricular não figura como um equívoco de planejamento local. Pelo contrário, ela responde a uma sofisticada engrenagem de poder protagonizada por diversos atores (os "nós centrais") notadamente os Organismos Internacionais (OIs) de fomento. Esses atores transnacionais condicionam as políticas de Estado, impondo cartilhas neoliberais que transformam o conhecimento em mercadoria e a educação em um adestramento pragmático para atender o mercado.

Nesse processo de mercantilização, a juventude camponesa e trabalhadora é privada de sua formação crítica e integral e reduzida à condição de mercadoria flexível. A descontinuidade do projeto de educação integral, aprofundada após o golpe parlamentar de 2016 e materializada na redução da EPT a um mero itinerário formativo e tecnicista na Bahia, consolida a profunda cisão burguesa entre um ensino para a teoria e outro para a prática.

Portanto, a implementação de cursos rápidos pelo Pronatec na Bacia do Paramirim, ao invés de atuar como via de emancipação social, serviu para mediar a consolidação de uma "economia de enclave". A juventude local, sem condições de fixação emancipatória no campo, foi convertida em um exército industrial de reserva, pronto para o êxodo ou para a precarização em serviços urbanos diversos. Sob o pretexto de "qualificação", o Estado optou por uma "gestão da miséria", mascarando a expropriação territorial contínua.

Diante dessas constatações, torna-se imperativo disputar o sentido da educação pública. Superar o modelo do capitalismo dependente exige romper com a dualidade imposta pelos OIs, reafirmando o compromisso com uma escola unitária, politécnica e ancorada na materialidade dos territórios. A EPT só será vetor de um autêntico desenvolvimento se, em sintonia com os anseios populares, assumir como fim último a expansão das liberdades reais, garantindo à classe trabalhadora não apenas a inserção imediata no mercado, mas a capacidade inalienável de ler o mundo e conduzir o seu próprio destino.

Referências

BAHIA. Companhia de Ação Regional (CAR); Secretaria Estadual de Desenvolvimento Rural (SDR); Secretaria Estadual de Planejamento (SEPLAN). **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território da Bacia do Paramirim**. Macaúbas: DEZ. 2016 / MAR. 2017.

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Editora Insular, 2019.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011.

FIGUEIREDO, Alan José Alcântara de. **Contribuições da educação profissional para o desenvolvimento**

do território de identidade da Bacia do Paramirim. 2024. 235 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2024.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola** *S.A.* Brasília: CNTE, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 245 p.

LIMA, Ruy D'Oliveira. **O *tao* do Prelac e as recomendações para políticas públicas educacionais de ensino médio integrado à EPT (2002 a 2017).** Tese (Doutorado) – UNISINOS, 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt>

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Geografia Agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 63-107.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

PATRIARCA, Gabriel. Métodos Mistos na Análise de Redes Sociais: Integrações, Virtudes e Desafios. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2022.

PEREIRA, C. S. M. Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação? Seropédica: UFRRJ, 2019. 115f. **Dissertação - Mestrado em Educação**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/ UFRRJ, Seropédica, RJ. 2019. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12217/3/2019%20%20Cl%c3%a1udia%20Simony%20Mour%c3%a3o%20Pereira.pdf>

RODRIGUES, Fernanda O.; SOUZA, Suzane T. Políticas de desenvolvimento territorial no Sertão Produtivo, Bahia: a gestão dos territórios e a (indi)gestão da miséria. In CONCEIÇÃO, Alexandrina L.; SILVA, José D. S. (orgs.).

O fim do pensamento crítico reflexivo? A negação do humano e a banalização da teoria. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

3SILVA, 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**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.

6 O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O NIVEL MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO: A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA, BAHIA

Ana Julia Silva Castro
Eulália Oliveira Santos
Maria Heloísa Oliveira Araújo
Josana Alcântara Silva
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-6

Nota de origem: Este capítulo constitui versão revista e ampliada do trabalho intitulado "Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Território de Identidade do Sertão Produtivo (BA): uma análise das implicações da Base Nacional Comum Curricular", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. A presente versão incorpora o território como categoria analítica, aprofunda as relações entre educação e trabalho e distingue as prescrições normativas da política educacional de suas condições concretas de implementação.

Introdução

As políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil foram minuciosamente reestruturadas a partir da Reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017. Esta legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e deu suporte à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica.

A BNCC institui-se como um referencial mandatório e de abrangência nacional, ao ser o eixo obrigatório para a (re)elaboração dos currículos das redes públicas e privadas em todas as esferas federativas.

Entretanto, sua implementação tem sido marcada por intensos debates e pela resistência de associações científicas e entidades acadêmicas, que questionam tanto o conteúdo quanto o processo de elaboração do documento. Essas críticas apontam que a concepção de currículo nacional presente na BNCC está vinculada a uma lógica de reforma empresarial da educação, pautada na adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho e na formação de competências alinhadas às exigências do capital (Libâneo, 2008).

Neste capítulo a relação entre educação e trabalho é analisada também a partir do território: não como simples localização geográfica, mas como dimensão social na qual políticas, recursos, instituições e relações de poder se concretizam. Seguindo a lógica de Milton Santos entende-se como espaço territorial

Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também, se modificam (Santos, 2006, p. 38).

Os impactos produzidos são resultados das interações entre sujeitos, instituições e processos econômicos. Ao se depararem com as realidades educacionais desiguais do TISP, caracterizadas por diferenças culturais, na infraestrutura, nos recursos humanos e nas oportunidades de trabalho, as normas nacionais podem apresentar impactos variados entre os territórios.

Nesse contexto, compreender as orientações curriculares que afetam o Ensino Médio exigem considerar não somente os documentos que normatizam, mas também os territórios nos quais entram em vigor. No Território e Identidade do Sertão Produtivo (TISP), esse debate passa a ter mais relevância diante das especificidades históricas, econômicas, sociais e culturais. A análise dessas orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) permite problematizar as relações estruturadas entre currículo, formação de estudantes, trabalho e o território.

A reflexão concentra-se nas repercussões das orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) na organização do Ensino Médio no Território de Identidade do Sertão Produtivo. Especialmente no que se

diz respeito dos princípios e orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a organização do Ensino Médio. Como também buscando investigar as implicações das atuais políticas curriculares para a formação dos estudantes do Ensino Médio, especialmente no que se refere à formação humana, ao projeto de vida e às relações entre educação e trabalho.

A análise desenvolvida neste capítulo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MHD), compreendido como perspectiva para compreender as políticas educacionais em sua relação com as condições históricas, sociais, econômicas e políticas em que são produzidas e implementadas. A partir dessa perspectiva, almejando entender as contradições presentes entre as orientações curriculares expressas nos documentos oficiais e as condições concretas do Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP).

O Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP), localizado no estado da Bahia, foi instituído como estratégia de planejamento e gestão do desenvolvimento regional. Conforme dados do Censo Demográfico de 2022, a região possui uma população de 479.017 habitantes distribuídos em 20 municípios. Historicamente, o território é marcado por disputas entre distintos projetos de desenvolvimento: de um lado, a expansão das atividades vinculadas ao agronegócio e à mineração; de outro, a resistência protagonizada pela agricultura familiar e pelos movimentos em defesa da Educação do Campo (Marques; Pereira; Silva, 2021).

Para ilustrar as dinâmicas territoriais e evitar generalizações indevidas, utiliza-se o município de Livramento de

Nossa Senhora como um estudo de caso, por estar inserido no TISP. Essa escolha permite analisar os efeitos da BNCC e do DCRB em circunstâncias especificas, dentro dos limites da análise bibliográfica e documental.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, consolidando-se também como um estudo de caso focado no município de Livramento de Nossa Senhora. A investigação fundamenta-se na análise crítica das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, tomando como corpus principal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Por se tratar de uma investigação em andamento, o trabalho está estruturado em três seções principais. A primeira, intitulada Política Educacional, Currículo e Território, apresenta uma reflexão teórica acerca das políticas educacionais e os contextos socioterritoriais. A segunda, Análise das Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio discute as reformas educacionais contemporâneas, com destaque na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular, evidenciando suas aproximações para as orientações neoliberais na organização do currículo. E posteriormente a terceira seção, BNCC, Formação Humana e Relações entre Educação, Trabalho e Território que discute as relações entre BNCC, formação humana e formação para o mercado de trabalho E por fim, as Considerações Parciais, trazendo quais são os principais pareceres e as possibilidades da investigação.

Política Educacional, Currículo e Território

As políticas educacionais não se materializam de forma homogênea nos diferentes espaços educacionais. Devemos considerar contextos de territórios concretos, com especificidades históricas, econômicas, culturais e políticas. Para Santos (2006), o território deve ser entendido como espaço usado, resultado das relações entre atores, instituições e processos econômicos. Assim, as políticas educacionais produzem efeitos diferenciados conforme as características locais.

De acordo com Milton Santos, o espaço é entendido "como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (Santos, 2006, p. 40). O território usado é base de todo o trabalho, das resistências às desigualdades sociais, das trocas e da vida. A ação governamental e as políticas públicas concentraram-se seletivamente em determinadas regiões do território brasileiro, reforçando as desigualdades territoriais e deixando outra parte à mercê da exclusão social.

No caso do Território de Identidade do Sertão Produtivo, marcado pela predominância da agricultura irrigada, mineração, agricultura familiar e desigualdades educacionais, é relevante analisar de que forma as diretrizes da BNCC dialogam ou entram em tensão com as demandas socioterritoriais existentes.

Análise das Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é marcado por um conjunto de contrarreformas que encontram no ideário neoliberal seu principal fundamento. Intensificadas a partir de 2016, essas transformações imprimiram à educação uma racionalidade mercadológica, na qual a escola passa a ser concebida sob a lógica empresarial e a formação dos sujeitos é orientada pelas demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se configuram como acontecimentos isolados, mas como parte de uma engenharia de alinhamento (Freitas, 2018), destinada a adequar a educação brasileira às exigências do capital. Conforme assinalam Militão, Queiroz e Ortega (2023), "[...] a educação imposta pela BNCC e a avaliação que dela se faz, não é uma educação transformadora, mas sim, uma educação conformista que atende às demandas do mercado".

Embora a BNCC se apresente como um documento normativo voltado à garantia dos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018), diferentes autores têm apontado suas contradições. Filipe, Silva e Costa (2020) caracterizam a proposta curricular como um "projeto educativo de formação para a empregabilidade, com a centralidade das competências, a partir de um modelo de Ensino direcionado, prescritivo e vinculado

a um modelo de avaliação eficiente, inspirado nas teorias comportamentais".

No estado da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) procura reafirmar princípios relacionados à formação humana, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao exercício da cidadania (Bahia, 2022). Entretanto, o próprio documento reconhece que as reformas educacionais contemporâneas estão inseridas em um contexto de expansão das políticas neoliberais e da influência exercida por organismos internacionais sobre os sistemas educacionais.

Assim, mesmo buscando contemplar as especificidades locais, observamos o DCRB não se desvincula das orientações mais amplas que têm marcado as políticas curriculares em escala nacional e internacional.

Essas orientações estão associadas às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, desde a década de 1990, exercem significativa influência sobre as reformas educacionais brasileiras. Tais organismos difundem uma agenda baseada no desenvolvimento de competências, na avaliação por resultados e na adequação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho (Libâneo, 2008). Como consequência, notamos uma tendência de substituição da formação humana integral por currículos que podem estar voltados para a produtividade, a eficiência e a empregabilidade.

Como exemplo, podemos citar o município de Livramento de Nossa Senhora, utilizando como estudo de caso por estar inserido no Território de Identidade do Sertão

Produtivo (TISP), onde a implementação curricular ocorre em consonância com as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Conforme as diretrizes educacionais municipais, o currículo deve atender tanto às determinações do documento nacional quanto às orientações emanadas pelo Estado da Bahia (Livramento de Nossa Senhora, 2025).

Localizado no Alto Sertão Baiano, na região sudoeste da Bahia, o município encontra-se a aproximadamente 606 km de Salvador. De acordo com dados do IBGE (2023), a população era de 43.903 habitantes em 2022, com estimativa de 46.249 habitantes para 2024.



Figura 2 – Mapa do Brasil – Bahia – Livramento
Fonte: Blogspot (s/d).

Uma das principais características do município é a predominância da população residente na zona rural. Segundo o Censo Demográfico de 2010, a população rural correspondia a 22.163 habitantes, enquanto a população urbana totalizava 20.530 habitantes (Informações do Brasil, 2010). Tal configuração torna relevante a análise das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, sobretudo em um território marcado por especificidades sociais, econômicas e culturais vinculadas ao campo.

No âmbito econômico, Livramento de Nossa Senhora destaca-se pela fruticultura irrigada, sendo reconhecido como um dos principais polos exportadores de manga do país. Além dessa atividade, o município possui expressiva produção de maracujá, pecuária e agricultura familiar, setores que constituem importantes geradores de emprego e renda para a população local (Caravela, 2026).

Entretanto, uma análise mais aprofundada da BNCC permite identificarmos a predominância de uma perspectiva curricular padronizada e fortemente associada ao contexto urbano, o que tende a desconsiderar as especificidades das populações rurais e as diferentes formas de produção e reprodução da vida presentes no território e exemplificada aqui no que concerne a Livramento de Nossa Senhora.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando se analisa a proposta do denominado "Projeto de Vida", introduzido pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Embora seja apresentado como um instrumento voltado para a construção autônoma dos projetos pessoais dos estudantes, existe o risco de que, em contextos marcados pela forte inserção nas cadeias produtivas re-

gionais, esse componente seja reduzido a um projeto para a empregabilidade, orientado pela adaptação às demandas imediatas do mercado de trabalho.

No âmbito dessas políticas, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é analisada sob a perspectiva do apassivamento da classe trabalhadora, conceito que revela como a educação pode ser utilizada como política de consenso para atender aos interesses do capital. Esse processo de apassivamento busca domesticar reações antagônicas através de modificações moleculares que, embora pareçam modernas, conservam a dualidade estrutural da educação brasileira ao separar a formação intelectual da técnica (Barbosa; carvalho, 2026).

Nesse cenário, o projeto de vida surge como um componente central da flexibilização curricular, apresentado como uma via para que o estudante atribua sentido ao projeto escolar e projete uma visão de si no futuro. Contudo, Barbosa e Carvalho, (2026), alertam que essa estratégia frequentemente se vincula à "pedagogia do aprender a aprender", subordinando a formação escolar às demandas de flexibilidade do mercado. Em vez de emancipação, o foco no projeto de vida atua na "mistificação da realidade", ao alimentar a ideia de que o sucesso profissional depende apenas de escolhas e esforços individuais (meritocracia), desconsiderando os entraves sociais e econômicos que marcam o território (Barbosa; Carvalho, 2026, p. 12).

Kuenzer (2007) expõe que a que a dualidade estrutural da educação brasileira, enquanto para a elite é oferecida ampla, para a classe trabalhadora é a formação técnica e restrita, ela não desaparece no discurso de flexibilidade, apenas

se reconfigura. Na reforma do novo ensino médio, ao implementar, ao implementar itinerários formativos, reforçar essa dualidade de forma com que a "escolha" se limita ao que é oferecido na rede local e na necessidade do mercado.

Segundo Pykocz e Benites (2023), essa orientação não se apresenta de forma isolada, mas expressa uma estreita relação entre as políticas curriculares contemporâneas e as exigências do capitalismo global. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida como um projeto educativo pautado na pedagogia das competências e na teoria do capital humano, priorizando habilidades e resultados compatíveis com as necessidades do mercado.

O Banco Mundial exerce influência global ao conceder "empréstimos aos países membros, bem como produz um conjunto de documentos que expressa uma produção ampla de conhecimentos para e sobre os países aos quais os empréstimos são concedidos" (Guerra; Figueiredo, 2021, p. 2). Paralelamente, a OCDE "se posiciona como uma plataforma para desenvolvimento das melhores políticas em diversos âmbitos", disseminando uma agenda de competências via instrumentos como o PISA (Novaes; Ximenes, 2024, p. 24).

Essa lógica reflete-se na BNCC que, segundo Silva (2018, p. 12-13), resgata o pragmatismo dos anos 90, priorizando o mercado de trabalho[4] em detrimento da formação humana. Pykocz e Benites (2023, p. 4) apontam que essa construção assume uma percepção anistórica, na qual "o

4 Para Karl Marx o mercado de trabalho é um lugar onde ocorre a exploração da mais-valia. O trabalhador vende sua força de trabalho, mas o capitalista se apropria do valor gerado (Marx, 2011, p. 209-210).

entendimento é o de que o desenvolvimento científico-tecnológico é autônomo, tem racionalidade própria e cabe aos sujeitos adaptarem-se a ele" (Silva, 2018, p. 8). Para Libâneo (2008, p. 40-41), tais orientações geram "impacto considerável nas concepções de escola", substituindo a formação integral por resultados imediatos.

Diante disso, é possível identificar tensões entre os princípios anunciados pela BNCC e a realidade socioterritorial do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Enquanto o documento enfatiza a formação integral, a valorização das diversidades e a construção autônoma dos projetos de vida, as condições objetivas do território e a lógica subjacente às reformas educacionais tendem a direcionar a formação para a empregabilidade e para o atendimento das demandas econômicas regionais. O Quadro 1 sintetiza essas contradições entre o discurso oficial da BNCC e as especificidades do TISP.

Dimensão	**O que a BNCC diz**	**O que a estrutura propõe**	**A Realidade do TISP**
Formação Humana	Formação humana, integral, emancipatória e crítica	Competências voltadas ao mercado de trabalho	Demanda por mão de obra qualificada na fruticultura e mineração; altas taxas de analfabetismo (13% no Nordeste) e evasão escolar no Ensino Médio (5,9%)
Projeto de vida	Construção autônoma do projeto de vida	Adaptação às demandas do mercado local	O projeto de vida se reprodução com Projeto para a empregabilidade

Território	Valorização das diversidades, dos saberes e das culturas regionais	Um currículo padronizado e Urbano	Predominância rural, economia baseada em agronegócio e agricultura familiar com especificidades socioculturais ignoradas

Quadro 1– Tensões analíticas entre orientações da BNCC e o TISP
Fonte: Elaborada pelos autores, 2026.

Portanto, a análise comparativa revela possíveis desconexões entre a retórica da BNCC e a materialidade do TISP. A promessa de uma formação integral é eclipsada por uma estrutura curricular que, sob a égide da eficiência neoliberal, reduz o projeto de vida do estudante a uma mera adaptação funcional às cadeias produtivas locais da fruticultura e mineração.

Ao impor um currículo padronizado e de viés urbano a um território predominantemente rural e marcado por disparidades históricas, as políticas educacionais atuais acabam por institucionalizar a desigualdade. Em vez de promover a emancipação, o modelo vigente tende a converter a escola em um centro de formação de mão de obra subordinada, ignorando os saberes socioculturais regionais e falhando em oferecer respostas efetivas aos índices de evasão e analfabetismo que assolam a região.

BNCC, Formação Humana e Relações entre Educação, Trabalho e Território

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil possui um percurso marcado por diversas tensões históricas entre a formação humana integral e emancipatória a uma orientação pragmática voltada à preparação de mão de obra rápida. Segundo Frigotto (2006) a educação profissional era destinada as classes populares:

> [...] formação profissional era aquela de base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os "desfavorecidos da fortuna (Frigotto, 2006, p. 32).

No século XX, a profissionalização técnica foi impulsionada pela industrialização, consolidando-se na Lei nº 5.692/1971, que visava formar mão de obra "para abastecer o mercado de trabalho fortemente impactado pela aceleração do crescimento econômico, industrialização e urbanização" (Mercadante, 2019, p. 29). Já nos anos 1990, sob a égide neoliberal, a LDB (1996) e o Decreto nº 5.154/2004 reconfiguraram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com base na Teoria do Capital Humano, alinhando-se aos interesses de organismos internacionais (Oliveira, 2023).

Embora a Lei nº 11.741/2008 tenha organizado a EPT, a lógica mercadológica prevaleceu, sendo intensificada pela Reforma do Ensino Médio (2017) e pela BNCC. No contexto do TISP, essa política é crítica: com 13% de analfabetismo

(IBGE, 2023) e 5,9% de evasão (Agência GOV, 2024), há um risco real de que a educação se torne apenas um mecanismo de adaptação dos jovens às demandas do agronegócio e da mineração local.

O TISP é marcado pela predominância do agronegócio, da fruticultura e da mineração, o risco que a EPT se configure com um mecanismo de adaptação dos jovens aos meios de trabalho da localidade é grande.

Considerações parciais

As análises realizadas até o momento permitem inferir que a implementação da BNCC no Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP) não é um processo neutro, mas sim atravessado por uma racionalidade mercadológica que prioriza a Teoria do Capital Humano.

Parece haver uma contradição latente: enquanto o discurso oficial da BNCC apregoa uma formação integral, a estrutura normativa imposta, aliada às pressões de organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, tende a reduzir o currículo a uma preparação instrumental para as cadeias produtivas locais, como a fruticultura irrigada e a mineração.

Verificamos que o Projeto de Vida, componente central da reforma, corre o risco de ser esvaziado de seu potencial emancipatório para tornar-se um mecanismo de conformação do jovem rural às demandas imediatas do mercado de trabalho. Além disso, a padronização curricular imposta

pelo documento nacional negligência as especificidades socioterritoriais do Sertão Produtivo, ignorando os saberes da agricultura familiar e as dificuldades estruturais de acesso e permanência escolar, evidenciadas pelas taxas de evasão e analfabetismo na região.

Como continuidade desta pesquisa, pretendemos aprofundar a análise documental no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e realizar um levantamento de campo para compreender como os docentes do TISP percebem essas tensões curriculares no cotidiano escolar.

A análise, em princípio, evidencia que políticas curriculares de caráter nacional precisam ser problematizadas a partir das realidades locais, evitando processos de homogeneização que invisibilizam identidades territoriais e necessidades educacionais concretas. Por fim, consideramos necessário aprofundar investigações empíricas sobre os efeitos da BNCC nas escolas do território, especialmente no que se refere à formação dos jovens, à permanência escolar e às relações entre educação e trabalho.

Referências

AGÊNCIA GOV. **Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica.** Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica. Acesso em: 23 maio 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. 563 p. Disponível em: Portal do DCRB. Acesso em: 23 maio. 2026.

BARBOSA, John Mateus; CARVALHO, Jefferson Cândido de. O novo Ensino Médio em debate: impactos no currículo e no trabalho docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 31, e15879, 2026.

BLOGSPOT. **Livramento De Nossa Senhora:** História. Disponível em: https://livramentodenossasenhora.blogspot.com/p/historia.html. Acesso em: 14 jun. 2026.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 12.513, de 26 de outubro de 2011; revoga dispositivos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).** *Educação*. In: *Anuário Estatístico do Brasil 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://anuario.ibge.gov.br/2023/caracteristicas-da-populacao/educacao.html. Acesso em: 24 maio 2026.

BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Livramento de Nossa Senhora (BA). Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/livramento-de-nossa-senhora. Acesso em: 29 maio 2026.

CARAVELA. **Economia de Livramento de Nossa Senhora** - BA. Disponível em: https://www.caravela.info/regional/livramento-de-nossa-senhora---ba. Acesso em: 29 maio 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios /

Gaudêncio Frigotto (Organizador). – Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, p. 449, 2006.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Revista da FAEEBA** – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 783-803, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016- 2018). **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.47, p. 1 -17, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

INFORMAÇÕES DO BRASIL. **Livramento de Nossa Senhora (BA):** Censo Demográfico 2010 completo – dados econômicos, estatísticos e políticos. Disponível em: https://informacoesdobrasil.com.br/dados/bahia/livramento-de-nossa-senhora/censo-demografico-2010/. Acesso em: 29 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 39-61, 2008.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

7 TERRITÓRIO, TRABALHO E ABANDONO ESCOLAR: UMA LEITURA CRÍTICA DA EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES[5]

Andréa Giselle Ribeiro de Souza
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-7

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e reestruturada do trabalho "Evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes dos Institutos Federais: uma revisão sistemática de literatura", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, o texto foi reescrito e o argumento reorganizado em torno de uma leitura crítica da evasão a partir das categorias território e trabalho, incorporando-se a análise da rede temática das categorias analíticas recorrentes no corpus e a discussão sobre a ausência de investigações territorialmente situadas nos cursos técnicos subsequentes

5 Este capítulo resulta de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), dedicada à evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal da Bahia (IFBA) *campus* Vitória da Conquista.

Introdução

A evasão escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um problema de longa duração, de natureza estrutural e causas múltiplas, que fere o direito à educação pública e fragiliza a oferta de uma formação de qualidade e socialmente referenciada. Ancorado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), este texto interpreta o abandono como manifestação das contradições que separam o acesso à instituição da possibilidade de nela permanecer. Daí decorre a pergunta que conduz a discussão: por que os índices de evasão nos cursos técnicos subsequentes seguem tão elevados, se as últimas décadas foram marcadas pela expansão quantitativa do acesso, concretizada na criação e na interiorização dos Institutos Federais (IFs) pela Lei n. 11.892/2008?

Importa, nessa direção, tratar a evasão como reflexo de desigualdades sociais construídas historicamente no Brasil e como síntese de múltiplas determinações, que operam em diferentes planos da realidade. Segundo dados do Tribunal de Contas da União[6] (TCU, 2024), a média de evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi de 41% em 2022, índice que evidencia a dimensão do problema na Rede Federal.

Esse índice mostra que o abandono não se explica por decisões individuais. Zanin (2019) o descreve como um

6 TCU. Auditoria analisa evasão escolar em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tribunal de Contas da União, 2024. Disponível em: https://atricon.org.br/tcu-auditoria. Acesso em: 3 maio 2025.

fenômeno que reúne dimensões culturais, econômicas, sociais e políticas, relacionadas de modo dialético aos fatores individuais dos estudantes, dentro e fora da escola, formulação que serve de ponto de partida teórico para a análise aqui feita. Por se tratar de um número nacional, ele pouco informa sobre como o fenômeno se manifesta em cada território. A Figura 1 acrescenta uma leitura visual: muitas vezes o número de evasão nos cursos técnicos subsequentes supera a média nacional, o que reforça a necessidade de pesquisas situadas no território.

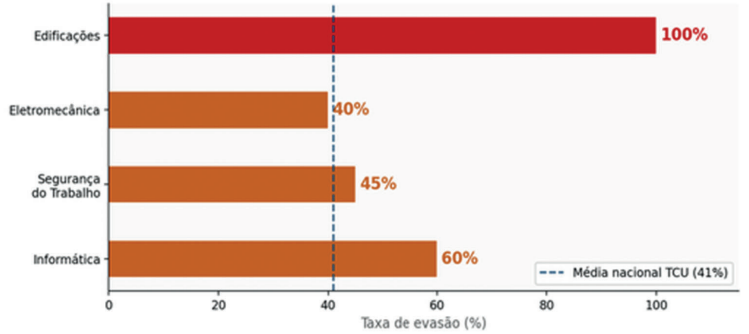


Figura 1 – Evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFBA Vitória da Conquista
Fonte: Elaborada pelos autores com base no SUAP/IFBA (2019). Linha tracejada = média nacional TCU (41%).

O cenário da EPT brasileira é atravessado por contradições entre o ideal de formação integral e as condições concretas de vida dos estudantes trabalhadores. Frigotto (2010), Saviani (2008) e Dore e Lüscher (2011) afirmam que a evasão se vincula às desigualdades sociais, às demandas do mundo

do trabalho e à dualidade estrutural que marca a educação do país. A literatura, no entanto, tem pontos cegos: a evasão na educação básica e na superior é bastante estudada, ao passo que a modalidade subsequente recebe pouca atenção específica (Dore; Lüscher, 2011; Silveira, 2017; Costa, 2018; Araújo, 2020). Ainda mais raros são os trabalhos que cruzam evasão, Organismos Internacionais (OIs) e reconfiguração das políticas de EPT, tema retomado adiante.

O objetivo deste capítulo é examinar a produção acadêmica sobre evasão nos cursos técnicos subsequentes dos IFs, mapeando tendências de pesquisa, categorias de análise e lacunas, com atenção à dimensão territorial, por meio de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa orientada pelo MHD. Sobre esse tipo de estudo, Vosgerau e Romanowski (2014) esclarecem:

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 171).

Esse trabalho de organizar, esclarecer e sintetizar a produção existente guia o percurso do capítulo. Antes de expor os procedimentos usados para compor o panorama das pesquisas sobre evasão nos cursos subsequentes, é preciso apresentar o referencial teórico que sustenta a leitura proposta, referencial que, como se verá, rejeita explicações centradas

no indivíduo e toma a evasão como fenômeno socialmente determinado.

Dualidade estrutural, determinação social, território e organismos internacionais: fundamentos teóricos

Entender a evasão nos cursos técnicos subsequentes dos IFs pressupõe ir além das explicações centradas no indivíduo e alcançar as determinações estruturais que moldam as trajetórias dos estudantes trabalhadores. O referencial adotado reúne quatro dimensões de análise: a dualidade estrutural da educação profissional brasileira, a evasão como fenômeno socialmente determinado, o território como mediação das condições de permanência e a influência dos OIs na reconfiguração das políticas de EPT.

As desigualdades que marcam a EPT no Brasil exprimem contradições históricas da formação social do país. Saviani (2008) observa que a política educacional brasileira oscila entre a ampliação do acesso e a estagnação dos indicadores de qualidade. Em Frigotto (2010), essa dualidade estrutural está ligada à lógica do capitalismo, que reservou à classe trabalhadora uma formação instrumental e fragmentada, enquanto à elite coube a formação humanística. A expansão e a interiorização da Rede Federal, concretizadas pela Lei n. 11.892/2008, levaram a formação técnica a jovens e adultos, sobretudo em regiões historicamente marginalizadas. Dore e Lüscher (2011), entretanto, mostram que essa expansão evidenciou uma ruptura estrutural: entrar não

equivale a permanecer, pois o aumento da oferta não veio acompanhado de mudanças nas condições de permanência. Essa ruptura revela o limite de políticas que priorizam o acesso sem confrontar as determinações socioeconômicas que afastam o estudante antes da conclusão do curso.

Não se pode atribuir a evasão na EPT a escolhas pessoais ou a uma suposta incapacidade dos estudantes. Zanin (2019) entende que abandono e permanência formam um fenômeno em que concorrem fatores culturais, econômicos, sociais e políticos, em relação dialética com as condições individuais dos estudantes, internas e externas à escola. Fundada no MHD, essa compreensão permite romper com interpretações que isolam um único fator, individualizam o problema e encobrem as determinações estruturais do abandono.

Nessa leitura, o território não é pano de fundo da evasão. Para Milton Santos (2006), o espaço se constitui por sistemas de objetos e sistemas de ações que se condicionam mutuamente, de modo que o lugar em que as políticas se realizam é, ele próprio, resultado histórico de relações sociais. Santos e Silveira (2001) acrescentam que, para a análise social, importa o território usado, isto é, o território tomado em seu uso pelos atores sociais, e não apenas como base física ou limite político-administrativo. Nessa perspectiva, instituições de ensino, transporte, mercado de trabalho local e serviços públicos compõem as condições materiais em que o direito à educação se efetiva ou deixa de se efetivar. Daí decorre que uma mesma política de acesso e permanência pode produzir resultados diferentes conforme o território que a recebe, e que uma taxa média nacional de evasão, por si só, não permite enxergar essas diferenças.

Para os estudantes trabalhadores, a mediação territorial se expressa, por exemplo, nas barreiras logísticas de acesso à instituição (Oliveira, 2019; Santos, 2022; Silveira, 2023) e na sazonalidade do mercado de trabalho, que leva a priorizar o emprego em detrimento do curso (Silva, 2020). Tais dimensões aparecem nos estudos revisados, mas a desigualdade regional tem presença pequena na rede temática (Figura 2), o que indica que o território ainda é pouco tomado como categoria de análise da evasão.

A análise da evasão nos cursos subsequentes requer também que se questione o papel dos OIs na orientação das políticas de EPT no Brasil. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) lembram que organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) difundem agendas educacionais baseadas em eficiência, avaliação de resultados e formação de competências para o mercado de trabalho. Shiroma (2020, p. 2) evidencia a cadeia de mediações envolvida ao tratar da influência desses organismos:

> Além de fornecerem aporte financeiro, o fenômeno do empréstimo de políticas [borrowing/lending policies] abrange assessorias para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de rankings, entre outros, por meio dos quais essas agências tentam mostrar sua expertise em reformas se constituindo em importantes atores na governança transnacional da Educação (Shiroma, 2020, p. 2).

Para Robertson (2012), a globalização das políticas educacionais reforçou mecanismos de regulação supranacional que alcançam currículos, sistemas de avaliação e modelos de formação profissional. Como indica Frigotto (2010), esse movimento integra um processo mais amplo de subordinação da educação à lógica da empregabilidade e do mercado, o que gera contradições concretas no projeto formativo da EPT e agrava as condições que produzem a evasão. O elo entre as diretrizes dos OIs e as condições de permanência dos estudantes trabalhadores é justamente a lacuna que esta pesquisa pretende preencher, e a revisão realizada confirma sua ausência, ou presença apenas periférica, na produção acadêmica até 2024.

Netto (2011) recorda que o método marxista exige captar os fenômenos sociais em suas múltiplas determinações. Sob essa ótica, a evasão não é um dado isolado, mas uma síntese que articula o modo de produção capitalista, a dualidade educacional brasileira, as políticas dos OIs e as condições concretas de vida dos estudantes trabalhadores. É essa totalidade que a pesquisa busca investigar de modo situado, no IFBA *campus* Vitória da Conquista.

O descompasso entre o que os OIs defendem em seus próprios documentos e o que vive o estudante trabalhador da EPT precisa ser examinado a partir de fontes primárias desses organismos. O foco recai sobre a EPT subsequente e sobre o modo como esse descompasso se expressa nas condições de permanência dos estudantes, conforme apontam os estudos revisados.

Elaborado pelo Banco Mundial (2017) por solicitação do governo federal, o relatório *Um Ajuste Justo: Análise da*

Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil propõe racionalizar os gastos sociais em nome da sustentabilidade fiscal, argumentando que parte do orçamento poderia ser poupada sem prejuízo ao acesso e à qualidade dos serviços prestados à população. Esse diagnóstico de ajuste fiscal teve expressão concreta na Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou por vinte anos os gastos primários da União e cujos efeitos, conforme identificado por Barreto (2022), recaíram sobre os auxílios da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que sustentam a permanência de estudantes como os do IFBA. A promessa de um ajuste "justo" não se converteu, na ponta, em proteção aos mais pobres: converteu-se em menos bolsa, menos transporte e menos alimentação para o estudante que, segundo os estudos revisados, evade porque precisa trabalhar para sobreviver (Silva, 2020).

A OCDE, por seu turno, defende a ampliação da educação técnica com base em indicadores de empregabilidade: em seus países-membros, a taxa de emprego de adultos de 25 a 34 anos com qualificação técnica de nível médio chega a 83%, ante 73% entre os que têm apenas formação geral (OCDE, 2023). O argumento parece, em princípio, favorável à EPT (mais formação técnica, mais emprego), mas é preciso perguntar a que custo. Trata-se de uma formação voltada estritamente ao mercado de trabalho, produtora de mão de obra barata e flexível, em detrimento de uma formação para o mundo do trabalho, que exigiria a apropriação crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos e sociais da produção, e não apenas a adaptação instrumental a demandas imediatas (Frigotto, 2010; Saviani, 2008).

Essa média internacional, além disso, oculta o que os dados nacionais deixam ver: a evasão média de 41% na Rede Federal em 2022 (TCU, 2024). O indicador da OCDE mede o desfecho de quem conclui o curso e, por isso, não enxerga por que tantos não chegam ao fim. O estudante que aparece nas estatísticas de empregabilidade da OCDE é, estruturalmente, aquele que chegou ao término do curso técnico, e o índice de evasão da Rede Federal lembra que uma parcela expressiva dos estudantes não chega a ocupar esse lugar.

A UNESCO, em *Liberar o Potencial: Transformar a Educação e a Formação Técnica e Profissional* (Marope; Chakroun; Holmes, 2015), propõe uma educação profissional centrada na empregabilidade e no empreendedorismo e chega a valorizar o trabalho informal como espaço de criatividade para jovens sem emprego formal. Almeida e Brzezinski (2021), em análise crítica do documento, demonstram que ele assume uma concepção economicista de trabalho e utilitarista de educação, que disfarça a precarização do trabalho sob a retórica do empreendedorismo. Essa leitura ajuda a compreender o chamado efeito trampolim identificado na revisão (Araújo, 2020; Araújo, 2022), em que estudantes usam o curso técnico subsequente como preparação provisória enquanto esperam aprovação no ensino superior. Nessa perspectiva, o "empreendedorismo" louvado pela UNESCO aparece, na vida do estudante trabalhador brasileiro, mais como estratégia de sobrevivência do que como escolha vocacional, diante de um mercado de trabalho que a formação técnica fragmentada não consegue absorver de modo estável.

Os três organismos têm em comum o deslocamento do problema da evasão do plano estrutural para o individual:

deixa de ser questão de desigualdade socioeconômica e de dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e a destinada às elites (Frigotto, 2010; Saviani, 2008) e passa a ser tratado como eficiência fiscal, desempenho estatístico e empreendedorismo individual. Eis a lacuna que a pesquisa quer preencher: entender a evasão não como dado isolado de desempenho, mas como síntese de múltiplas determinações, entre elas a orientação das políticas de EPT pelos OIs, que se materializam nas condições de existência do estudante trabalhador.

Caminhos da investigação

O capítulo decorre de uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa, realizada nas bases da CAPES e da BDTD/IBICT, com recorte temporal iniciado em 2008, ano de promulgação da Lei n. 11.892, que instituiu os IFs, e estendido até 2024. Os descritores combinaram evasão escolar, cursos técnicos subsequentes, Institutos Federais e Organismos Internacionais. Depois de excluídas as produções que não tratavam diretamente do tema ou que apresentavam fragilidades metodológicas, o *corpus* final ficou com 15 trabalhos, sendo 14 dissertações e uma tese. Um achado merece destaque: as combinações de descritores que reuniam evasão, OIs e IFBA *campus* Vitória da Conquista não devolveram nenhum resultado. Essa ausência não é casual; indica a lacuna que a pesquisa pretende preencher, com investigação empírica em andamento. Os dados foram

tratados pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), em suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A organização do material resultou em cinco eixos temáticos, apresentados adiante.

Em termos regionais, os estudos distribuem-se por todas as regiões do país, com maior concentração no Nordeste (cinco trabalhos), no Sul (quatro) e no Sudeste (três), além de dois no Norte e um no Centro-Oeste, conforme o Quadro 1.

Autor (Ano)	**Tipo**	**Região**	**Instituição Investigada**	**Eixos**
Arantes (2011)	D	Sudeste	IFMG – *campus* Rio Pomba	E1, E2 e E5
Araújo (2020)	D	Nordeste	IFCE – *campus* Acaraú	E1, E2, E3 e E5
Bastos (2021)	D	Sudeste	IFES – *campus* Itapina	E1, E3 e E4
Oliveira, R. (2024)	D	Norte	IFAM – *campus* Manaus DI	E1, E2 e E5
Costa (2018)	D	Nordeste	IFPE – *campus* Vitória de Santo Antão	E1, E2 e E3

Silveira, R. (2017)	D	Sul	Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	E2, E3, E4 e E5
Oliveira, F. (2019)	D	Centro-Oeste	IF Goiano – *campus* Ceres	E1, E2 e E5
Barreto (2022)	D	Nordeste	IFBA – *campus* Irecê	E2, E4 e E5
Diniz (2019)	D	Sudeste	IFMG – *campus* Congonhas	E1, E2 e E3
Araújo, E. (2022)	D	Nordeste	IFPE – *campus* Afogados da Ingazeira	E1, E2 e E4
Silva Jr (2017)	D	Sul	IFSC – *campus* Florianópolis	E1, E3 e E4
Silva, M. (2020)	D	Norte	IFAC – *campus* Rio Branco	E1, E2 e E5
Santos (2022)	D	Nordeste	IF Baiano – *campus* Serrinha	E1, E2 e E3
Silveira, L. (2023)	D	Sul	IFRS – *campus* Viamão	E1, E2, E3 e E5

Zanin (2019)	T	Sul	UTFPR – Instituto Federal Santa Catarina	E4

Quadro 1 – *Corpus* da revisão sistemática: dissertações e tese selecionadas (2008-2024)
Fonte: Elaborada pelos autores (2025). D = Dissertação; T = Tese; E1–E5 = Eixos temáticos.

Evasão em cinco eixos: o que revela a produção acadêmica

Os resultados da revisão sistemática indicam que, a despeito dos avanços na expansão do acesso à EPT, há assimetrias entre o que a produção acadêmica analisada registra e a realidade dos estudantes trabalhadores dos cursos técnicos subsequentes. Essas assimetrias comprometem a equidade educacional e expõem as contradições estruturais que determinam a evasão na Rede Federal. Os achados organizam-se em cinco eixos temáticos, sistematizados no Gráfico 1.

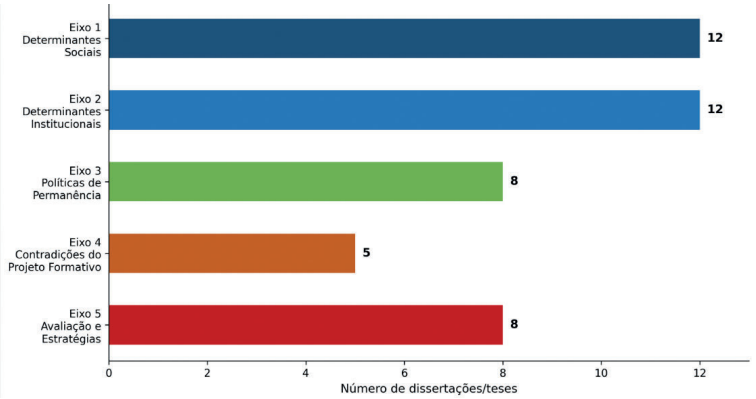


Gráfico 1 – Produções acadêmicas por eixo temático na revisão de literatura

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

O primeiro eixo trata dos determinantes sociais da evasão na EPT. Silva Junior (2017) demonstra que a evasão não se reduz a escolhas individuais, devendo ser entendida como expressão de desigualdades sociais e institucionais que perpassam a EPT. A necessidade de trabalhar para garantir a subsistência é o fator mais recorrente na literatura: Silva (2020) mostra que a sazonalidade do mercado leva o estudante a priorizar o emprego em lugar do curso, o que revela que o conflito entre estudo e trabalho se acirra conforme as exigências do mercado. Santos (2022) e Bastos (2021) reforçam que estudantes de famílias com renda inferior a 1,5 salário-mínimo per capita têm mais dificuldade de permanecer, chegando o abandono a ser até oito vezes maior entre os jovens mais pobres, o que confirma o fator socioeconômico como determinante estrutural.

Santos (2022) identifica que o abandono atinge sobretudo estudantes de 21 a 40 anos, majoritariamente mulheres, com renda de até dois salários-mínimos, dado que evidencia o entrelaçamento de gênero, trabalho e responsabilidades de cuidado na ampliação da vulnerabilidade desse público. A esse quadro somam-se as barreiras logísticas de acesso à instituição (Oliveira, 2019; Santos, 2022; Silveira, 2023) e o baixo capital cultural familiar, cuja influência sobre o engajamento e o vínculo institucional é apontada por Silva Junior (2017) e Santos (2022). Bastos (2021) conclui que ampliar o ingresso por cotas sem políticas de apoio à permanência reproduz, dentro da instituição, as desigualdades da sociedade brasileira.

O segundo eixo reúne os determinantes institucionais e pedagógicos. Em pesquisa pioneira no IF Sudeste MG, Arantes (2011) sustenta que a evasão decorre da interação entre fatores pessoais, pedagógicos e institucionais construídos historicamente, recusando explicações monocausais. A dicotomia entre teoria e prática aparece como determinante recorrente. Araújo (2022) e Silveira (2023) demonstram que muitos estudantes abandonam o curso por julgá-lo excessivamente teórico nos períodos iniciais, o que frustra a expectativa de aprendizagem prática imediata e enfraquece o vínculo com a instituição. A rigidez curricular e a dificuldade em disciplinas como Matemática, Física e Programação agravam o quadro: Diniz (2019) e Oliveira (2019) apontam que matrizes extensas, somadas a lacunas da formação básica, produzem reprovações sucessivas que corroem a autoestima e o sentimento de pertencimento. Silveira (2017), com base no MHD, defende que o fracasso escolar não seja atribuído aos estudantes, mas compreendido como mani-

festação das contradições do projeto formativo e das políticas educacionais em vigor.

Assim, a reprovação nas fases iniciais opera como mecanismo de exclusão silenciosa (Silveira, 2017; Diniz, 2019; Araújo, 2022), agravado pela falta de integração inicial e de apoio pedagógico e psicológico, que leva o estudante a sentir-se invisível na instituição (Silveira, 2017; Diniz, 2019). Diante dessa lacuna, Silveira (2023) propôs um produto educacional dirigido aos servidores, com estratégias de acolhimento e acompanhamento dos estudantes, contribuição propositiva concreta para o enfrentamento da evasão no âmbito institucional.

O terceiro eixo trata das políticas de permanência, da assistência estudantil e de seus limites. Os estudos reconhecem a importância dessas políticas, mas indicam que são fragmentadas e insuficientes diante de determinações sociais mais amplas. Silva Junior (2017) demonstra que, embora o Programa de Permanência e Êxito (PPE) se apoie em princípios de inclusão e justiça social, subsistem contradições entre o discurso institucional e a realidade dos estudantes, o que expõe o limite de políticas que reconhecem a desigualdade sem enfrentar suas causas estruturais.

Os auxílios da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como moradia, transporte e alimentação, são instrumentos vitais para atenuar os efeitos da exclusão social, mas Silva Junior (2017) e Santos (2022) sustentam que operam como medidas paliativas, que aliviam sintomas sem alterar as condições que os geram. O quadro piora porque muitos estudantes não conseguem acessá-los, seja pelo excesso de exigências documentais, seja pelo desconheci-

mento dos editais (Silva Junior, 2017; Santos, 2022; Silveira, 2023), numa inversão perversa em que a burocracia vira barreira justamente para o público mais vulnerável. Barreto (2022) demonstra que os cortes decorrentes da Emenda Constitucional n. 95 reduziram bolsas e auxílios, com impacto direto nos índices de êxito, enquanto Costa (2018) e Silva (2020) criticam a tendência à bolsificação da assistência, sem acompanhamento pedagógico e psicossocial integrado. Os resultados indicam que superar a evasão exige uma política institucional integrada, que combine apoio financeiro, acompanhamento pedagógico e suporte psicossocial, em vez de intervenções pontuais que não alcançam as condições estruturais do abandono.

O quarto eixo toma a evasão como expressão das contradições do projeto formativo da EPT. Com base no MHD, Zanin (2019) sustenta que abandono e permanência resultam da inter-relação de fatores culturais, econômicos, sociais, políticos e individuais, sem que um deles prevaleça sobre os demais.

Uma das contradições mais reveladoras é o chamado efeito trampolim: parte expressiva dos estudantes usa o curso técnico subsequente como preparação provisória enquanto aguarda aprovação no ensino superior, trajetória que a instituição registra como evasão, mas que traduz uma estratégia de mobilidade social (Araújo, 2020; Araújo, 2022). O dado põe em questão os limites de políticas de permanência que desconsideram a heterogeneidade dos projetos de vida dos estudantes trabalhadores.

No plano estrutural, persiste a contradição entre a formação humana integral e omnilateral, inscrita na missão dos IFs, e a demanda do mercado por adestramento técnico

rápido. Arantes (2011), Silva Junior (2017) e Santos (2022) demonstram que essa dualidade expressa a histórica divisão entre trabalho manual e intelectual, reproduzida no interior da EPT. Silveira (2017) e Araújo (2022) identificam que certas práticas docentes ainda se pautam pela empregabilidade imediata, sem estabelecer relação de sentido entre o saber escolar e a vida concreta do estudante trabalhador.

O quinto eixo congrega estudos centrados na avaliação institucional, na gestão e nas estratégias de enfrentamento da evasão. Eles reconhecem que combater o abandono demanda, além do diagnóstico das causas, respostas institucionais articuladas e traduzidas em ações concretas.

O Acórdão n. 506/2013 do TCU impulsionou a institucionalização dos PPE na Rede Federal. Araújo (2020), Diniz (2019) e Silveira (2017) apontam, contudo, que muitos desses planos permanecem na dimensão formal, sem se converter em práticas pedagógicas efetivas, o que revela o hiato entre formulação e implementação. Silveira (2023) sustenta que acompanhar a evasão silenciosa por meio de sistemas como o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional (SISTEC) e a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) permite antecipar situações de risco e converter dados estatísticos em instrumentos de gestão pedagógica comprometida com a permanência.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), produtos educacionais como guias de acolhimento e documentários (Oliveira, 2019; Araújo, 2022; Silveira, 2023) reafirmam que enfrentar a evasão de modo efetivo requer gestão democrática e participativa, em que todos os setores da instituição se corresponsabilizem pelo problema e recusem reduzi-lo a

uma métrica estatística de desempenho (Araújo, 2022; Silva, 2020).

A revisão identificou quatro lacunas: a falta de articulação entre evasão e OIs, confirmada pelos descritores sem retorno e pela presença apenas periférica do tema no conjunto de estudos; a escassez de estudos situados em contextos territoriais específicos, como o do IFBA *campus* Vitória da Conquista; a apropriação ainda insuficiente do MHD como referencial crítico; e a ausência de questionamento sobre a função social dos cursos, o que faz com que se explique o abandono sem perguntar a quem ele interessa.

A principal é a falta de problematização dessa função social em articulação com as diretrizes dos OIs. A maioria dos estudos explica por que os estudantes evadem, mas não indaga a quem serve a manutenção de cursos com altos índices de abandono, questão central para entender por que a evasão persiste mesmo com a expansão dos IFs. Não se afirma que os OIs causam diretamente a evasão; reconhece-se que suas orientações influenciam a formulação das políticas educacionais as quais, combinadas a outras determinações estruturais e institucionais, geram contradições que se manifestam nos processos de abandono.

A essa lacuna soma-se a ausência de investigações territorialmente situadas que considerem as particularidades sociais, econômicas e institucionais que atravessam a permanência dos estudantes trabalhadores na EPT.

Para além da organização por eixos, a análise do *corpus* permite visualizar as conexões entre as categorias analíticas mobilizadas, com destaque para os pontos de convergência e as lacunas do debate. A Figura 2 apresenta a rede temática das categorias analíticas recorrentes nos estudos, com tama-

nho dos nós proporcional à frequência de aparição e cores indicativas do nível de presença na literatura. A posição da categoria "OIs", em vermelho, com apenas dois estudos a ela relacionados de forma periférica, confirma o vazio investigativo identificado na busca por descritores. Convém distinguir os dois resultados: a combinação de descritores que reunia evasão, OIs e o IFBA *campus* Vitória da Conquista não retornou nenhum trabalho; já no *corpus* final de 15 estudos, o tema dos OIs surge em apenas dois, e de modo periférico. Os dois achados se complementam e indicam a mesma lacuna.

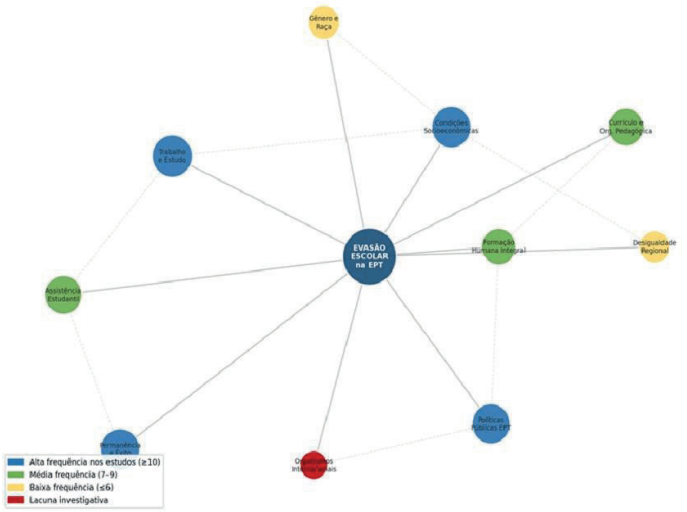


Figura 2 – Rede temática: categorias analíticas recorrentes na produção sobre evasão escolar na EPT (frequência relativa nos estudos analisados) Fonte: Elaborada pelos autores (2025). Tamanho dos nós proporcional à frequência nos estudos analisados. Nó em vermelho = lacuna investigativa identificada na revisão.

A análise da rede temática revela que as categorias "Trabalho e Estudo", "Condições Socioeconômicas", "Permanência e Êxito" e "Políticas Públicas EPT" são as de maior frequência nos estudos analisados, configurando um núcleo central de determinações da evasão. Em contrapartida, "OIs" e "Desigualdade Regional" permanecem na periferia da rede, o que indica dimensões analíticas pouco exploradas que constituem o diferencial investigativo da pesquisa em desenvolvimento.

Considerações finais

A revisão sistemática mostra que a produção sobre evasão na EPT tem se ampliado desde a criação da RFEPCT, mas ainda é escassa para a modalidade subsequente. Em resposta à questão que orientou o capítulo, os cinco eixos indicam que a expansão do acesso não foi acompanhada de condições materiais e pedagógicas de permanência: a necessidade de trabalhar e a vulnerabilidade socioeconômica, a rigidez curricular e a reprovação nas fases iniciais, a fragilidade da assistência estudantil e a tensão entre formação integral e adestramento técnico concorrem para o abandono. Mesmo o chamado efeito trampolim, que a instituição registra como evasão, expressa estratégias de mobilidade social que as políticas de permanência pouco consideram. A evasão nos cursos técnicos subsequentes configura-se, assim, como fenômeno estrutural e multifatorial, ligado às desigualdades socioeconômicas dos estudantes trabalhadores e às contradições do projeto formativo da EPT.

A rede temática (Figura 2) corrobora esse diagnóstico: trabalho e estudo, condições socioeconômicas, permanência e êxito e políticas públicas da EPT formam o grupo de maior frequência, enquanto os OIs e a desigualdade regional ficam na periferia. A distância entre a média nacional e as taxas observadas nos cursos do IFBA *campus* Vitória da Conquista (Figura 1) reforça a necessidade de investigações territorialmente situadas. Nessa direção, o território, entendido como território usado (Santos; Silveira, 2001), precisa ser tomado como mediação das condições de permanência dos estudantes trabalhadores, e não como mero cenário. Destacam-se quatro lacunas: a falta de articulação entre evasão escolar, cursos técnicos subsequentes e influência dos OIs nas políticas de EPT, tema que aparece apenas de forma periférica no *corpus*; a escassez de estudos situados em contextos territoriais específicos, em particular o do IFBA *campus* Vitória da Conquista, cuja busca por descritores não retornou nenhum resultado; a apropriação ainda insuficiente do MHD e de outros referenciais críticos capazes de articular evasão, trabalho, políticas educacionais e projeto societário; e a ausência de questionamento sobre a função social dos cursos, o que leva a explicar o abandono sem perguntar a quem ele interessa.

Este estudo tem limites: seu caráter bibliográfico, apoiado nas produções das bases CAPES e BDTD/IBICT, não esgota a complexidade do fenômeno diante das especificidades territoriais e institucionais da EPT no Brasil. A pesquisa em andamento, ao combinar revisão sistemática, entrevistas semiestruturadas e análise documental no IFBA Vitória da Conquista, pretende superar essa limitação e ampliar a

compreensão da evasão como fenômeno socialmente produzido e historicamente determinado, de modo a subsidiar políticas institucionais comprometidas com a permanência e a formação integral dos estudantes trabalhadores e a fortalecer o debate sobre o direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Referências

ALMEIDA, Guenther Carlos de; BRZEZINSKI, Iria. UNESCO e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. e7755, 2021.

ARANTES, Luciléia Maria. **Entre textos e contextos... atos e atores: investigações e estratégias para combate à evasão no curso de Técnico em Zootecnia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

ARAÚJO, Edclécia Barbosa de. Evasão escolar: representações sociais construídas por estudantes evadidos do Curso Técnico Subsequente em Eletroeletrônica do IFPE – *Campus* Afogados da Ingazeira. **Repositório IFPE**. Olinda, PE, 2022.

ARAÚJO, Francisco de Assis Magalhães. **Avaliação experiencial dos fatores da evasão nos cursos técnicos subsequentes do IFCE, a partir dos gestores do *Campus* Acaraú.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil revisão das despesas públicas.** Washington, DC: Banco Mundial, 2017. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355. Acesso em: 12 ago. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Júlio Cézar Araújo. **A importância da pesquisa de egresso para tomada de decisão e como suporte para políticas de assistência, permanência e êxito no ensino médio integrado do *Campus* Irecê do Instituto Federal da Bahia.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2022.

BASTOS, Renato De Angeli Ferreira. **Política de cotas, função social e perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes: uma análise do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo – *Campus* Itapina.** 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

COSTA, Elivânia Ferreira da. **Descortinando a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Vitória de Santo Antão.** 2018.

DINIZ, Elza Magela. **Evasão no curso técnico subsequente em mineração do IFMG – *Campus* Congonhas.** [manuscrito]. 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG – Políticas, Sociedade e Educação**, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAROPE, P. T. M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. P. **Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional.** Brasília, DF: Unesco, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Flávia Alves de Castro. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres.** Morrinhos, GO: IF Goiano, 2019.

OLIVEIRA, Ricardo Augusto Medeiros de. **Propostas para a redução da evasão nos Cursos Técnicos de Automação Industrial e Eletrônica, modalidade subsequente, no IFAM *Campus* Manaus Distrito Industrial.** 2024. 144 f. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Spotlight on Vocational Education and Training: findings from Education at a Glance 2023.** Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1787/acff263d-en. Acesso em: 12 ago. 2026.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012.

SANTOS, Julliana Pena de Carvalho. **Determinantes sociais e pedagógicos da evasão escolar: um estudo no Instituto Federal Baiano – *campus* Serrinha.** 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Milton Euclides da. **Evasão escolar no ensino técnico subsequente: percepção dos professores do Instituto Federal do Acre – *Campus* Rio Branco.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA JUNIOR, Idney. **Igualdade de oportunidades e a evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do IFSC – *Campus* Florianópolis.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

SILVEIRA, Leda Maria Pereira da. **Prevenção à evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS – *Campus* Viamão/RS.** Porto Alegre, 2023.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini. **O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZANIN, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho. **Abandono e permanência escolar na educação profissional e tecnológica: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina.** 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

8 AS RECOMENDAÇÕES CONTRADITÓRIAS DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REVISÃO CRÍTICA DE LITERATURA E LACUNAS NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO (2016-2025)

Tayane Souza Fernandes
Josana Alcântara Silva
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-8

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista, ampliada e reestruturada do trabalho "AS RECOMENDAÇÕES CONTRADITÓRIAS DA ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a mercantilização da Educação Profissional e Tecnológica no Território de Identidade Sertão Produtivo (2016-2025)", apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, o argumento foi reformulado como revisão crítica de literatura sobre as recomendações da Organização para a Cooperação

e Desenvolvimento Econômico para a Educação Profissional e Tecnológica, mobilizando a noção de território usado para situar o Território de Identidade Sertão Produtivo e distinguir o que as políticas prescrevem das condições concretas em que são recebidas e realizadas.

Introdução

Nas últimas décadas, o debate sobre educação no Brasil tem sido profundamente marcado pela influência de Organismos Internacionais (OIs), em especial da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas recomendações têm orientado reformas e políticas educacionais de forma cada vez mais sistemática. Esse processo não ocorre de maneira neutra: ele expressa disputas históricas em torno do sentido e da função da educação, tensionando projetos formativos que ora privilegiam a emancipação humana, ora respondem às exigências do mercado e da lógica produtiva.

Nesse cenário, o Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP) pode ser compreendido a partir da noção de território usado, formulada por Milton Santos:

> O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. Santos (1999, p. 8)

Nessa perspectiva, o TISP configura-se como espaço relevante para a análise dessas contradições, pois trata-se de uma região marcada por desigualdades sociais e econômicas estruturais, na qual as políticas educacionais chegam atravessadas por mediações que nem sempre preservam seus propósitos originais. Ao conceber o território como o chão somado à identidade, o trabalho e a vida cotidiana, a noção de território usado permite examinar como essas políticas são recebidas, ressignificadas e, por vezes, deformadas no contexto local. No âmbito do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDSS, 2016, as demandas do território correspondem ao conjunto de necessidades, desafios e prioridades identificados pelos diferentes sujeitos sociais e instituições que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo.

Essas demandas abrangem, dentre outros aspectos, questões relacionadas à melhoria da educação, à ampliação das oportunidades de qualificação profissional e à redução das desigualdades sociais. Resultam de um processo participativo de diagnóstico territorial, no qual representantes da sociedade civil e do poder público identificaram os principais problemas e potencialidades da região, orientando a formulação de ações e políticas voltadas ao desenvolvimento territorial sustentável e solidário.

Entretanto, a contradição se manifesta porque, embora o documento apresente um planejamento participativo e integrado, a implementação dessas ações depende de estruturas estatais e institucionais. Em muitos casos, tais estruturas

são limitadas, fragmentadas ou insuficientes para atender à complexidade das demandas identificadas. O território precisa de qualificação profissional e educação atrelada às suas demandas, contudo, as políticas educacionais chegam com limitações (estrutura, gestão e recursos).

Existe um longo e complexo caminho entre a formulação de uma política e sua efetivação nas práticas escolares. Como afirma Bowe, Ball e Gold, "as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para qual as políticas são endereçadas" (1992, p. 21). Ou seja, o resultado de uma política não depende apenas do que está escrito nos documentos oficiais, mas também de como as pessoas responsáveis por executá-la a compreendem e a colocam em prática.

A figura 1, a seguir, ilustra o mapa do Brasil, da Bahia e de Brumado, evidenciando a localização do Território de Identidade em ordem decrescente de abrangência territorial, do macro para o micro.



Figura 1 – Mapa do Brasil, situando o Estado da Bahia e o Município de Brumado

Fonte: IBGE (2025)

O município de Brumado-Ba é um dos 20 municípios que compõem o Território de Identidade Sertão Produtivo. Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui aproximadamente 74.368 habitantes e um território de 2.207,613 km², contabilizados

no ano de 2025. A cidade é conhecida principalmente por sua forte atividade mineradora, inclusive recebeu a alcunha de Capital do Minério, sendo um importante polo de extração de magnesita, talco e, em menor escala, minério de ferro. Essa atividade exerce grande influência sobre a economia local, movimentando a arrecadação municipal, o comércio e parte significativa das relações de trabalho presentes no território. O município também possui serviços industriais e agricultura familiar, além de riquezas culturais que fazem parte da identidade local.

Brumado possui uma grande relevância no setor educacional, especialmente no que se refere à formação de estudantes da própria cidade e de municípios circunvizinhos. De acordo com o IBGE (2025), o número de estabelecimentos de ensino médio era de 6 escolas, tanto públicas quanto privadas; contudo, o setor ainda demanda investimentos e expansão.

Diante desse contexto, o presente capítulo, situado no campo da revisão crítica de literatura, busca analisar a produção científica existente sobre as políticas educacionais de viés neoliberal, com foco nas recomendações da OCDE e seus desdobramentos para a EPT no TISP, no período de 2016 a 2025. Nesse sentido, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como as recomendações de Organismos Internacionais (OIs) para políticas educacionais brasileiras materializam a mercantilização e instrumentalização dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP)?

O recorte temporal estabelecido tem como marco inicial a criação do Plano Territorial de Desenvolvimento Ru-

ral Sustentável e Solidário (PTDSS), em 2016, estendendo-se até o período de levantamento dos estudos disponíveis nas bases SciELO e Google Acadêmico.

A investigação parte do reconhecimento de que, compreender como essas forças se articulam é condição necessária para pensar uma educação que supere os limites impostos pelas demandas econômicas do mercado. É salutar que tal educação reconheça os estudantes como sujeitos históricos e críticos capazes de refletir e transformar a realidade na qual vivem.

A Educação Profissional e Tecnológica entre as orientações dos organismos internacionais e a formação humana integral

No que se refere às produções científicas analisadas, destacam-se investigações que problematizam a relação entre educação e trabalho. Tal constatação evidencia a progressiva adaptação das políticas educacionais aos interesses do capital, a partir das recomendações dos Organismos Internacionais (OIs), tais como a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O documento *OECD Learning Compass 2030*, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2019, integra o projeto *Future of Education and Skills 2030*, iniciado em 2015. O processo de elaboração envolveu a participação de pesquisadores, gestores educacionais, professores, estudantes e representantes

governamentais de diversos países, com o objetivo de construir uma referência internacional para orientar e recomendar as políticas educacionais diante dos desafios do século XXI.

No que se refere às implicações para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o documento propõe uma formação que ultrapasse a mera preparação técnica para o mercado de trabalho. A OCDE defende o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de prepará-los para lidar com contextos complexos e em constante mudança. Nesse sentido, a formação profissional deve contemplar não apenas competências técnicas, mas também criatividade, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade social, colaboração e adaptação às transformações do mundo do trabalho.

Entretanto, em uma análise do documento, permite identificar algumas limitações. Embora o documento apresente uma perspectiva ampliada da formação, articulando dimensões cognitivas, sociais e éticas, observa-se uma tensão entre a proposta de desenvolvimento integral e a centralidade atribuída à adaptação dos sujeitos às transformações econômicas globais. Isso permite questionar em que medida a noção de "agência do estudante" e de transformação social se efetiva como projeto emancipatório ou se permanece subordinada à lógica de formação de competências flexíveis voltadas à empregabilidade em contextos de mercado em constante reestruturação.

Essas pesquisas indicam um direcionamento formativo voltado ao atendimento das exigências produtivas, o que re-

força a mercantilização da educação e contribui para a formação de sujeitos centrados no desempenho técnico, com pouca compreensão da realidade social em sua totalidade. De acordo com Gois (2025), há evidentes influências de termos neoliberais que permeiam a educação. Nessa direção, observa-se que recomendações de organismos internacionais, exercem influência significativa na organização das normas brasileiras, orientando-as por critérios de eficiência e produtividade. Como por exemplo o mecanismo de *accountability*[7].

Portanto, ao analisar o papel do mercado e as orientações de OIs como a OCDE, fica evidente que a Educação Profissional e Tecnológica tem sido marcada por recomendações contraditórias. Esse é o caso dos itinerários formativos propostos pela Lei 13.427/2017, mais especificamente o Artigo 36, destacado abaixo:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (Brasil, 2017)

Entretanto, no decorrer da aplicação da referida lei, essa expectativa não se efetivou. Tal cenário é amplamente

7 É a obrigação de assumir responsabilidade por decisões, ações e resultados. O que passa a ser aplicado às instituições de ensino de modo geral, porém mais especificamente à modalidade de educação da EPT.

reconhecido no meio acadêmico, com ênfase particular no Território de Identidade Sertão Produtivo. Ademais, Frigotto (1995), assevera que a educação é um campo em disputa: de um lado, interesses que buscam formar pessoas para o trabalho e a produção; de outro, a necessidade de uma formação verdadeiramente humana. Ao privilegiar o lado econômico, essas orientações acabam tratando a educação como um produto e os estudantes como mão de obra a serviço do mercado.

Segundo Rodrigues e Souza (2018), as políticas de desenvolvimento territorial no Sertão Produtivo são apresentadas pelo Estado como estratégias de desenvolvimento e inclusão social; contudo, sua materialização revela contradições relacionadas à expansão de interesses econômicos externos e à permanência de problemas sociais historicamente presentes no território. Para as autoras, o território constitui um espaço de disputas entre diferentes agentes sociais, econômicos e políticos, aspecto que auxilia na compreensão das condições em que as políticas públicas educacionais são implementadas no Território.

Nesse cenário, a EPT corre o risco de se limitar à preparação de indivíduos para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, deixando em segundo plano uma formação crítica, social e humana. Nesse sentido, Frigotto (2001) critica a subordinação da educação à lógica mercadológica e defende uma formação humana integral, que ultrapasse a simples adaptação às exigências do capital. Assim, pensar a educação para além do mercado significa compreender os estudantes não como peças de produção, mas como sujeitos capazes de refletir, questionar e transformar a realidade em que vivem.

Diante do exposto, pensar a educação para além das exigências do mercado é essencial para a formação omnilateral. Para Saviani (2011), a educação deve ir além da simples transmissão de informações: ela precisa contribuir para que os indivíduos se apropriem criticamente do conhecimento produzido ao longo da história, tornando-os sujeitos da transformação social.

Assim, o grande desafio não é negar o mundo do trabalho, mas evitar que ele seja o único horizonte da educação. A EPT deve contribuir para a formação integral dos indivíduos, ajudando a construir caminhos que enfrentem as desigualdades. Para isso, é fundamental analisar como as políticas educacionais são criadas e como chegam até as escolas. Além de analisar, é também crucial que as políticas públicas educacionais sejam pensadas em consonância com as reais demandas do Território de Identidade. Uma vez que, como pontua Mainardes (2006), existe um longo caminho entre a formulação de uma política e sua prática real, e é nesse percurso que muitas intenções se perdem ou se transformam. Dessa forma, evidencia-se que os textos legais e as reformas educacionais não se aplicam de maneira automática, revelando um abismo entre o que é planejado de forma burocrática e o que de fato se concretiza nas salas de aula.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão crítica de literatura, cujo propósito é examinar a produção científica acerca

das políticas públicas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob a perspectiva neoliberal. A revisão constitui etapa essencial para o embasamento teórico e para aproximação com o problema investigado: Como as recomendações de Organismos Internacionais (OIs) para políticas educacionais brasileiras, materializam a mercantilização e instrumentalização dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP)?

A partir da questão-problema, foram mapeados trabalhos nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, buscando identificar lacunas e delimitar o objeto de estudo. A revisão fundamentou-se na pesquisa crítica bibliográfica, considerando o rigor científico, a afinidade temática, os termos de busca previamente estabelecidos e a análise dos documentos, com atenção à clareza do tema, objeto, problema, objetivos, referenciais metodológicos e teóricos e conclusões dos trabalhos selecionados. Com isso, nosso objetivo foi possibilitar a organização e análise dos dados coletados de forma sistemática, crítica e cientificamente abalizada.

Como afirma Silva e Menezes (2005, p. 35):

> Uma das etapas mais importantes de um projeto de pesquisa é a revisão de literatura. A revisão de literatura refere-se à fundamentação teórica que você irá adotar para tratar o tema e o problema de pesquisa. Por meio da análise da literatura publicada você irá traçar um quadro teórico e fará a estruturação conceitual que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. (Silva e Menezes, 2005,p. 35)

Diante do exposto, considera-se que a sistematização e a investigação prévia, poderão sustentar a investigação em andamento. O sentido é contribuir com a área de políticas educacionais e fortalecer a pesquisa no âmbito do Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP).

Sendo assim, com a temática da pesquisa definida, "Políticas educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o viés neoliberal", a investigação passou a focalizar as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e sua relação com as políticas educacionais, considerando os processos de mercantilização da educação e de instrumentalização dos discentes da EPT no Território de Identidade do Sertão Produtivo (TISP). Os termos de busca que permearam a investigação dessas temáticas foram: Educação, Mercado, Trabalho, Mundo do Trabalho e Educação Profissional, cujo intuito foi refinar as ideias e ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, na base SciELO e a investigação se deu a partir da combinação dos termos: "Educação AND Mercado AND Trabalho", "EPT AND Mundo do Trabalho", "OCDE AND Mundo do Trabalho", "Educação Profissional AND Trabalho", "EPT AND TRABALHO", "OCDE AND EDUCACAO".

Diante da limitação de resultados encontrados através dos termos de busca indicados, recorreu-se também ao Google Acadêmico, ampliando o alcance da pesquisa, o que possibilitou maior diversidade de produções científicas. Nesta plataforma, foram utilizados os mesmos termos de busca empregados na plataforma anterior.

Levantamento nas Bases SciELO e Google Acadêmico: convergências e lacunas

Os resultados obtidos evidenciaram maior incidência de estudos voltados à relação entre educação, mercado e trabalho, demonstrando a centralidade que o mundo produtivo ocupa nas discussões educacionais contemporâneas. A partir das buscas realizadas, observou-se que grande parte das produções científicas analisam a educação sob a perspectiva da empregabilidade, da qualificação da força de trabalho e das demandas do mercado.

No levantamento realizado na base SciELO, encontrou-se quantidade significativa de estudos relacionados à temática "Educação AND Mercado AND Trabalho", sendo selecionados trabalhos que discutem a inserção juvenil no mercado de trabalho, as desigualdades sociais e a formação da força de trabalho na economia brasileira. Esses estudos convergem com a investigação em andamento, sobretudo ao problematizar a relação entre educação e sistema produtivo.

Entretanto, observou-se escassez de produções científicas que tratam diretamente da relação entre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no contexto do Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP). Tal ausência evidencia uma lacuna relevante no campo das políticas educacionais e reforça a necessidade de aprofundamento dessa investigação.

No Google Acadêmico, os resultados mostraram maior diversidade de produções relacionadas às políticas educa-

cionais, ao mundo do trabalho e à EPT, possibilitando uma seleção mais refinada dos estudos. Ainda assim, foi constatada a escassez de pesquisas que discutam diretamente os impactos das recomendações da OCDE sobre a organização da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante disso, os dados analisados permitem compreender que as políticas educacionais contemporâneas vêm sendo atravessadas por orientações neoliberais que aproximam a educação das exigências do mercado. Nesse processo, a EPT tende a assumir um caráter cada vez mais instrumental, voltado à formação técnica e produtiva, o que pode comprometer possibilidades de formação humana integral e crítica.

Considerações Finais

A análise de produções acadêmicas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, aponta a permanência de um uma lógica mercadológica e economicista na formulação dessas políticas. Sob a influência de organismos internacionais, com destaque para a OCDE, observa-se uma dinâmica contraditória: sob o pretexto de modernização e inclusão, essas diretrizes na verdade operam reduzindo o estudante a simplesmente mão de obra precarizada e a educação como mero produto. Ou seja, promove-se a instrumentalização do estudante, reduzido à condição de mão de obra para as demandas imediatistas do setor corporativo, em detrimento de uma formação humana, omnilateral e reflexiva.

A pesquisa aponta que, embora haja vasta literatura sobre educação e mercado no SciELO e Google Acadêmico, há uma escassez de estudos empíricos sobre os impactos das diretrizes da OCDE no território Sertão Produtivo. Essa lacuna científica justifica a relevância do presente estudo para a produção de conhecimento regional.

Em oposição à redução dos sujeitos à mera condição de engrenagens do sistema produtivo, urge que as instituições de ensino e as políticas públicas resgatem o pensamento crítico e a emancipação como os fins essenciais da Educação Profissional e Tecnológica. A formação técnica deve estar sempre indissociável de uma perspectiva humanizadora, voltada para a autonomia intelectual e cidadã dos estudantes.

Defendemos a tese de que as recomendações da OCDE contribuem para a reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica sob uma racionalidade neoliberal, favorecendo processos de mercantilização da formação e instrumentalização da juventude trabalhadora, o que causa o apassivamento da classe trabalhadora e de seus filhos no Território de Identidade Sertão Produtivo.

Referências

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CODESP - conselho de desenvolvimento do território sertão produtivo PTDSS - **PLANO DE**

DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTAVEL E SOLIDARIO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO GUANAMBI -BA SETEMBRO/2016. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/seplan/sites/site-seplan/files/migracao_2024/arquivos/wp-content/uploads/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio (1995) **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 231 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho:** bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463. Acesso em: 27 de Maio. 2026.

GOIS, Vinicius Tenorio da Silva. **Educação emancipatória e ensino profissional no Brasil:** uma revisão sistemática de literatura com ênfase no pensamento de Paulo Freire. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Brumado (BA).** IBGE, 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/brumado.html. Acesso em: 28 de Maio 2026.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama: Brumado (BA).** IBGE, 2025.

Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/brumado/panorama. Acesso em: 28 de Maio 2026.

LISBOA, J. **Sobre Brumado | CRCBA**. Disponível em: <https://www.crcba.org.br/servicos/representacoes/sobre-brumado/>. Acesso em: 29 Maio. 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, R. DE. O ENSINO MÉDIO E A INSERÇÃO JUVENIL NO MERCADO DE TRABALHO. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 79–98, abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD LEARNING COMPASS 2030: A SERIES OF CONCEPT NOTES.** Paris: OCDE, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf Acesso em: 30 mar. 2026.

PIRES, A. T.; SENKEVICS, A. S.; SPOSITO, M. P. **JOVENS, EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL**: DESIGUALDADES COMBINADAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE. Cadernos CEDES, v. 46, 2026.

Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-

-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal--152003-pl.html>. Acesso em: 29 Maio. 2026.

RODRIGUES, Fernanda O.; SOUZA, Suzane T. **Políticas de desenvolvimento territorial no Sertão Produtivo**, Bahia: a gestão dos territórios e a (indi)gestão da miséria. In CONCEIÇÃO, Alexandrina L.; SILVA, José D. S. (orgs.). *O fim do pensamento crítico reflexivo?* A negação do humano e a banalização da teoria. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.

SANTOS, Mílton. **O dinheiro e o território**. Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia, v. 1, n. ju 1999, p. 7-13, 1999 Tradução. Acesso em: 12 out. 2026.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4ª ed, Florianópolis, 2005.

SILVA, L. E. DA; DEITOS, R. A. Formação da força de trabalho na economia primário-exportadora brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 50, 2024.

9 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PROEJA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO (2020–2025)

Manuella Novais Lima
Ruy D'Oliveira Lima

DOI: 10.29327/5990232.1-9

Nota de origem: este capítulo constitui versão revista e reestruturada do trabalho sob o título: "Análise do PROEJA sob a influência dos organismos internacionais no Território de Identidade Sertão Produtivo, período de 2020 a 2025" apresentado no Seminário Gepráxis e publicado em seus anais, em 2026. Nesta versão, a concepção de Território de Identidade é ampliada, compreendendo que o território não é apenas como uma delimitação geográfica ou administrativa, mas também um espaço determinado por suas relações econômicas, políticas, culturais e educacionais.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade abordada neste capítulo, busca garantir o acesso à educação básica para sujeitos que não concluíram sua escolarização

em idade regular, articulando-se também à qualificação profissional e à autonomia social (Brasil, 2025). Nesse contexto, os Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006 instituíram PROEJA. Contudo, torna-se necessário questionar a quais interesses essa política atende, especialmente no Território de Identidade Sertão Produtivo, onde a EJA atendeu cerca de 741 estudantes no município de Brumado (BA) em 2025[8].

Diante tais impasses, este capítulo tem como objetivo central a análise da influência dos organismos internacionais na elaboração e na configuração das políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no PROEJA. Mais especificamente, apresenta a análise de como as orientações dos organismos internacionais se materializam nas diretrizes e objetivos da educação profissional integrada à EJA, além da identificação das recomendações dos organismos internacionais para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

Ademais, esta pesquisa está situada no espaço empírico do Território de Identidade Sertão Produtivo (TISP), que é composto por 20 municípios em uma área de 24.326 Km² (Figura 01). Sua formação histórica iniciou no município de Caetité (BA), entre os séculos XVII e XVIII e, de acordo com dados dos anos de 2013 e 2022, a região consta de 479.007 habitantes (Bahia, [s.d.]).

8 BRUMADO. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Brumado amplia oferta da EJA e atende mais de 700 estudantes em diferentes modalidades**. Brumado, 26 jan. 2026. Disponível em: https://www.brumado.ba.gov.br/noticias/397-prefeitura-de-brumado-amplia-oferta-da-eja-e-atende-mais-de-700-estudantes-em-diferentes-modalidades. Acesso em: 1 jun. 2026.

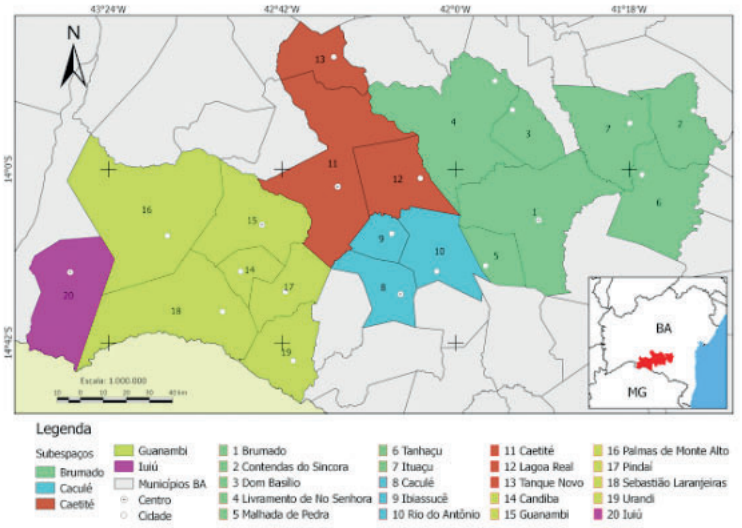


Figura 1 – Território de Identidade Sertão Produtivo.
Fonte: Bahia (2016, p. 15).

O Território de Identidade, conforme a lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014, é determinado a partir de "critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos", os quais se constituem em "unidades de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia". Tais unidades são constituídas por agrupamentos identitários municipais, que são reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem (Bahia, 2014). Diante disso, compreende-se que esses espaços são definidos por suas caraterísticas próprias, suas singulares culturais e seu reconhecimento pelos habitantes. Dentre essas particularidades,

há distintas realidades que compõem a formação educacional de quem reside nesses territórios que, de acordo com o Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB), tais alocações espaciais devem ser consideradas no ensino, como forma de enriquecê-lo (Bahia, 2025).

Para aprofundar essa compreensão, recorre-se à perspectiva de Souza (2009) de que o território não pode ser compreendido apenas como delimitação geográfica ou unidade administrativa, mas como "constituído de relações sociais fundadas sobre as diferenças de poder." (Souza, 2009, p. 101). Dessa forma, o TISP deve ser compreendido não somente como uma unidade de planejamento das políticas públicas, mas também como um espaço historicamente constituído por relações econômicas, políticas, culturais e sociais.

Assim, a escolha do TISP se justifica pela presença de instituições que ofertam a modalidade de EJA integrada à Educação Profissional, a exemplo do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente (CEEP), localizado em Brumado, Bahia. Além disso, a escassez de pesquisas sobre a influência dos organismos internacionais (OI's) nas políticas educacionais voltadas à EJA nesse território evidencia a relevância desta investigação.

Abordagem metodológica

A metodologia adotada é da análise sistemática e rigorosa do documento PROEJA, partindo de uma revisão bibliográfica. Assim, o assunto abordado neste capítulo parte

do exame da influência dos OI's nas políticas públicas para a educação profissionalizante de jovens e adultos no TISP no campo temporal de 2020 a 2025 a partir do PROEJA.

Com relação a esse recorte temporal, justificamos pela intensificação da atuação dos OI's no campo educacional durante e após a pandemia da covid-19, período em que recomendações voltadas à continuidade das atividades educacionais, à formação profissional e à ampliação da qualificação da força de trabalho ganharam destaque na Agenda Global da Educação (Maues, 2021).

Para tanto, realizamos uma revisão de produções acadêmicas através da exploração de documentos disponíveis no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES, que trata do PROEJA. Com esse propósito, elegemos como termos de busca: Organismos Internacionais (OI's), PROEJA e Sertão Produtivo (SP). Sob essas expressões, foi possível encontrar no Google Acadêmico apenas um artigo, de autoria de Almeida e Passone (2024), que traz um levantamento de pesquisas que tratam do tema currículo na educação profissional técnica de nível médio no período de 2008 e 2018, indicando uma falta de estudos sobre essa perspectiva.

No Portal de Periódicos da Capes, a utilização dos mesmos termos pesquisados no Google Acadêmico não indicaram juntos nenhum resultado. Porém, ao utilizá-los separadamente, foi possível encontrar vários resultados. Mediante o termo referente às OI's, obteve-se como resultado os artigos de Amestoy e Tolentino-Neto (2020) e de Maues (2021), que abordam sobre como as políticas educacionais na educação básica e para a atuação e gestão docente passam pela influência e intenção da lógica neoliberal dos OI's, além de

abordar sobre como tal situação se deu no período pandêmico da covid-19, através do comando em recomendações, estratégias e ações relacionadas ao campo educacional sobre o funcionamento das escolas nesse período, respectivamente.

Por meio do termo PROEJA, alcançou-se como resultado o artigo de Flores (2020), que traz uma metanálise da PROEJA através do discurso de "acesso" presente na proposta desse programa, obtendo como resultado um desalinhamento entre o que se propaga e como esse se dá na realidade, visto que a maioria dos estudantes que ingressaram no PROEJA não pertencem ao público explicitado pela política.

E diante o termo Sertão Produtivo, foi possível encontrar poucas pesquisas voltadas para a área de educação, ainda mais restrito ficou ao procurá-lo com OI's, tanto no Google Acadêmico, como no Portal de Periódicos da CAPES. Esse fato evidencia como esse tema, marcado no TISP, ainda há pouca exploração e pesquisa, o que provoca maior importância a este capítulo.

A partir desses levantamentos, podemos vincular ao que Marx (Paulo Netto, 2011) traçou como pontos de partida para a investigação do pesquisador, que é através de perguntas e questões, para posteriormente expor os resultados obtidos no processo de investigação. Dessa forma, a orientação primordial do pensamento marxista parte da natureza ontológica, não epistemológica. Assim, este capítulo intenciona traçar análises sobre como é a materialidade da influência dos OI's nas políticas públicas descritas no PROEJA, tendo em vista a perspectiva marxista sobre o método de pesquisa no contexto neoliberal.

Embora a análise esteja centrada no Documento Base do PROEJA, a escolha do TISP decorre da existência de experiências de Educação Profissional integrada à EJA, especialmente no município de Brumado - BA. Dessa forma, o território constitui o contexto de referência para a discussão dos impactos das políticas educacionais analisadas.

Uma breve consideração da EJA, da Educação Profissional e do PROEJA

Com base no DCRB, o objetivo da EJA é "o acesso à aprendizagem, à qualificação contínua, ao reconhecimento dos saberes adquiridos e às experiências vivenciadas na prática" (Bahia, 2025), ou seja, que o ensino se estenda para além do simples conteúdo didático e seja compositor de sua formação como indivíduo para atuar na sociedade. Assim, indica a necessidade constitucional do ensino profissionalizante nessa modalidade ao apontar a importância da integração entre a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica para tal finalidade.

Com isso, o PROEJA surge como um documento base com diretrizes para a construção de um projeto de expansão da educação profissionalizante na modalidade de EJA. Além disso, indica metodologias e direcionamentos de financiamento a essa política pública a fim de concretizar o acesso a uma formação integral e de qualidade (Brasil, 2006).

Apesar disso, ao analisar as indicações no documento base do PROEJA, podemos observar a menção aos OI's, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educa-

ção, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial (Amestoy e Tolentino-Neto, 2020) tanto no sentido de indicá-los como influenciadores na composição de políticas educacionais brasileiras, tanto como possibilidade de financiador dessa iniciativa.

Em relação a isso, Maues (2021) aponta que, durante o período pandêmico entre os anos de 2020 e 2021, sendo os anos iniciais da proposta desta pesquisa, os OI's buscaram tomar a iniciativa de agir através de recomendações, estratégias e coordenação de ações relacionadas ao âmbito educacional. Tudo isso indica que, no momento de calamidade mundial, os OI's se mostraram preocupados em como a educação prosseguiriam a Agenda Global, mais precisamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS), o qual propõe uma educação inclusiva e equitativa de qualidade ao longo da vida de todos, que na prática é atender aos interesses do Banco Mundial em orientar "as políticas educacionais no sentido da promoção de um ensino sob uma ótica econômica, aplicando os princípios da gestão empresarial e do financiamento, reduzindo o papel do Estado e ampliando a esfera do mercado" (Maues, 2021, p. 194).

As implicações do regime neoliberal contemporâneo no contexto da EJA e da Educação Profissional

A modalidade de educação de jovens e adultos, conhecida pela sigla EJA, suscita questões relacionadas ao que Arroyo (2018) designa como "deficiência de humanidade". Isso

se dá, pois essa construção de humanidade não parte de um ponto igual para todos os presentes na sociedade, o que culmina em designar grupos que não tiveram a oportunidade de concluir sua formação como "deficientes".

Essa classificação remota do tempo da colonização, no qual a ideia que permeava era de que os povos originários são desclassificados como civilizados e, consequentemente, como humanos por não seguirem a mesma formação europeia. Assim, observamos como que a construção dessa mentalidade, oriunda da lógica capitalista de um padrão do saber e do ser é desde a formação do que conhecemos como sociedade brasileira, a qual entende que os "Outros" são os responsáveis pela sua marginalização, dada a sua condição social que "facilita" a precariedade educacional e de formação para a cidadania (Arroyo, 2018).

Em semelhança a isso, Saviani (2009) traz a perspectiva de como a separação entre trabalho manual e intelectual contribuiu para a constituição de uma educação profissionalizante voltada à qualificação da mão de obra. Relacionando com Arroyo (2018), que traz a visão dos sujeitos da EJA como "deficientes" de formação, percebemos que essa concepção é fruto de um contexto de exclusão, o que exige uma revisão das políticas educacionais. Interligando ao documento base do PROEJA, observamos o interesse da produção dessa política inclusiva desses indivíduos, explicando-se a partir da lógica do próprio sistema no qual está inserido.

Nesse cenário, como aponta Serra (2017), diferentes programas voltados à EJA e à educação profissional incorporam concepções teórico-metodológicas distintas, como o

trabalho enquanto princípio educativo ou a ênfase na empregabilidade e no protagonismo juvenil, sendo essas orientações influenciadas por discursos promovidos por OI's de cooperação multilateral, a exemplo do Banco Mundial e da Unesco, além de serem financiadas em parceira com essas instituições.

Em conexão com Paulo Freire (2022), visualizamos a permanência de uma educação bancária, quando essa se limita aos moldes de interesses externos, prejudicando um desenvolvimento crítico desses sujeitos da EJA, o que contribui para a internalização de uma lógica de adaptação ao sistema, conforme é perceptível nas diretrizes do documento base do PROEJA. No Sertão Produtivo, essa realidade se materializa em propostas formativas que desconsideram as especificidades locais, culturais e sociais, impondo currículos padronizados e alinhados aos interesses externos.

Mediante a concepção de território feita por Souza (2009), articulando com a relevância de uma formação crítica dos sujeitos da EJA no TISP, é possível considerar também que há dimensões políticas, culturais e subjetivas em cada realidade que se articulam com as dimensões econômicas. Tal visão do autor é diante sua colocação de que

> [...] o espaço é uma projeção humana, objetivação da vida, como sentido de sua existência e os territórios são apropriações concretas exercidas por estas ações (práxis) que expressam dimensões materiais e imateriais. Esta perspectiva de associação entre território e apropriação não determina um apriorismo economicista (Souza, 2009, p. 106).

Com essa colocação, Souza (2009) indica que é necessário, quando se discute a ideia de espaço e território, compreender que tal relação do campo da economia com os aspectos sociais é necessária para não estabelecer um "apriorismo economicista", ou seja, somente questões econômicas pré-existentes que determinam a formação territorial. Dessa forma, deve-se considerar isso na formação integral dos sujeitos da EJA, visualizando seus saberes, suas experiências de vida, suas identidades, suas condições sociais e suas possibilidades de participação política, oriundas do território que pertencem.

Analisando o documento do PROEJA

Mediante os pontos teóricos que direcionam esta pesquisa, pudemos delinear a análise do documento base do PROEJA, ancorando-nos nos discursos e "sequestros semânticos" (Dias Sobrinho, 2008) que o compõem. Tais raptos de sentido surgem a partir da ideia de justiça e igualdade social ao formar indivíduos na modalidade da EJA, apesar da contradição sobre financiamento que vem logo a seguir.

Inicialmente, partimos da ideia de educação profissionalizante, que vem para ser interligada à EJA como forma de integrar o indivíduo que ao mesmo tempo possui a lacuna educacional e profissional, conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 37, no qual estabelece as orientações para viabilidade da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1996).

Sendo assim, a pretensão indicada é a seguinte, conforme indica o DCRB:

> A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora inserida no contexto escolar, leva em conta as formas de vida e de trabalho dos jovens, adultos e idosos que se colocam como principais sujeitos dessa modalidade de educação. Nesse sentido, o tempo humano emerge como um elemento de grande relevância no âmbito da educação para jovens, adultos e idosos, no qual o(a) estudante é o próprio currículo. É através da vivência temporal e da experiência de vida que cada sujeito constrói sua trajetória educativa, enriquecida pela singularidade presente nos 27 Territórios de Identidade (Bahia, 2025).

Notamos que o DCRB direciona para uma consideração ao espaço temporal e experiencial dos indivíduos, juntamente com as particularidades de cada Território de Identidade, visto que "o estudante é o próprio currículo". Porém, como apontam levantamentos de aplicação das políticas educacionais com propostas inclusivas, a exemplo do PROEJA, a prática consiste em um esvaziamento do discurso, visto que são "mal concebidos e precariamente executados" (Flores, 2020). Assim, compreendemos que, na verdade, há uma apropriação do discurso com termos positivos, mas rasos em sua aplicação e ligação com seu real significado, o que é chamado por Dias Sobrinho (2008) de "sequestro semântico" desses ideais.

Observando o documento base do PROEJA, é possível identificar o discurso de que a formação humana não é completa e plenamente exercido dado ao contexto socioeconômico brasileiro, que possuem interesses voltados à manutenção de proveitos "ditados desde fora, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais" (Brasil, 2006). Isso aponta para uma justificativa por vezes contraditória, como indicam as citações do próprio documento a seguir:

> Esta concepção de homem é diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica neoliberal, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (Brasil, 2006, p. 20).

E mais adiante, percebe-se que a utilização desse discurso é para atingir o seguinte objetivo:

> A tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem compor com experiências inovadoras na oferta da EJA no Brasil, integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral (Brasil, 2006, p. 27).

Mas, como uma das formas de financiamento dessa política pública:

> Os recursos poderão ter origem no orçamento da União recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais e em acordos de cooperação com organismos internacionais. O financiamento será efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas neste Programa (Brasil, 2006, p. 59).

Dessa forma, podemos inferir que há uma utilização do discurso de inclusão social dos sujeitos da EJA, contextualizando no documento sua marginalização no contexto social e econômico excludente no capitalismo exercido no território nacional, mas que, ao mesmo tempo, indica a possibilidade da cooperação com OI's. Essa contradição indica que a posição adotada no documento não é neutra, mesmo buscando justificar sua existência em favor do público da EJA.

Quando observadas no contexto do TISP, essas orientações assumem características específicas, visto que se trata de uma região marcada por desigualdades socioeconômicas e por demandas relacionadas à ampliação do acesso à educação e à qualificação profissional, pois sua origem se deu majoritariamente por "uma população formada de analfabetos e sertanejos desprovidos de recursos e castigados pelas estiagens" (Bahia, 2016). Com isso, a aplicação de considerar as especificidades de cada território de identidade, conforme a DCRB, é necessária, tendo em vista esse contexto.

Nesse conjunto, as orientações difundidas por OI's, especialmente aquelas relacionadas à empregabilidade, à

qualificação profissional e à formação de capital humano, tendem a se materializar localmente por meio da oferta de cursos voltados à inserção rápida no mercado de trabalho, a exemplo do município de Brumado que ofereceu em 2025 "cursos de padeiro, auxiliar de fabricação de pizzas e massas e mecânico de manutenção em motocicletas"[9]. Tal movimento evidencia como diretrizes formuladas em escala global podem influenciar políticas educacionais implementadas em territórios específicos, como o Sertão Produtivo, ainda que mediadas por políticas nacionais e estaduais (Amestoy; Tolentino-Neto, 2020; Pereira; Silva, 2018).

Relembrando Souza (2009), o território não constitui uma realidade estática, mas um fenômeno que precisa ser explicado a partir das relações sociais que o produzem. Para o autor, sua compreensão envolve as relações de poder, os símbolos, as normas organizativas e a identidade subjetiva (Souza, 2009, p. 111-112). Diante tal concepção, é possível questionar, a partir da observação das ofertas formativas na EJA no município de Brumado – BA, em que medida as propostas de educação profissional consideram as condições históricas, sociais e culturais dos estudantes dessa modalidade, ou seja, seus aspectos do TISP, e em que medida respondem às demandas de qualificação para inserção desses sujeitos no mercado de trabalho. Desse modo, a análise

9 Fonte: BRUMADO. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Brumado conclui cursos profissionalizantes com alunos da rede municipal**. Brumado, 14 jan. 2026. Disponível em: https://www.brumado.ba.gov.br/noticias/383-prefeitura-de-brumado-conclui-cursos-profissionalizantes-com-alunos-da-rede-municipal. Acesso em: 12 jun. 2026.

territorial não se restringe à identificação dos cursos ofertados, mas busca compreender as relações e os interesses que orientam sua constituição.

Considerações Finais

As análises realizadas indicam que os organismos internacionais influenciaram a elaboração e a configuração político-pedagógica do PROEJA por meio de discursos de inclusão social que, conforme Dias Sobrinho (2008), configuram-se como "sequestros semânticos". Embora voltado à integração dos sujeitos da EJA, o programa incorpora concepções alinhadas à lógica capitalista, priorizando uma formação profissional mais objetiva e direcionada ao mercado de trabalho.

Nesse quesito, entram os OI's, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial (Amestoy e Tolentino-Neto, 2020), que têm agendas pautadas em um discurso progressista e inclusivo, porém seguem a lógica capitalista de financiar formação de mão de obra de baixo custo como maneira de integrar indivíduos com parca formação básica. Tal questão é construída e normalizada, transvestida em discursos inclusivos.

Dessa forma, compreendemos que, diante essa percepção, ainda mais voltando ao TISP, o qual deve seguir o que é pautado pelo DCRB, não há efetiva aplicação de um "enriquecimento" na formação dos sujeitos da EJA, mediante as particularidades do seu espaço de vivência. Os levantamentos oriundos da pesquisa de Flores (2020) serviram para constatar tal realidade.

Além disso, com base em informações disponíveis nos portais de comunicação da Prefeitura Municipal de Brumado, Bahia, podemos concluir que a ideia é da manutenção das desigualdades sociais no TISP, ainda mais com ofertas de cursos de baixa remuneração financeira e de crescimento intelectual, indicando o foco na formação de mão de obra para a manutenção da base da sociedade neoliberal. Tal sociedade se mantém pela desigualdade, o que é bem evidente no TISP (Bahia, 2026).

Com a análise do Documento Base do PROEJA, pudemos identificar que a influência dos OI's não ocorre apenas por meio do financiamento ou de recomendações externas, mas com a incorporação de discursos relacionados à empregabilidade, ao capital humano e à inclusão produtiva. Tais elementos evidenciam a presença de princípios associados ao neoliberalismo na constituição dessa política pública.

Embora esse documento apresente a formação humana integral como princípio orientador, a análise evidenciou a presença de categorias como empregabilidade, qualificação profissional e inserção produtiva amplamente difundidas pelos OI's. No contexto do TISP, tais orientações tendem a se materializar em ofertas formativas voltadas à inserção ocupacional imediata, o que traz uma contradição entre uma educação emancipatória e uma formação alinhada às demandas do mercado.

Assim, depreendemos que há um discurso longe da prática no documento que pauta a formação educacional e profissional, o PROEJA, ainda mais singularmente ligado ao TISP, em conformidade com as diretrizes do DCRB. Além disso, percebemos que este capítulo é ponto de partida para

um aprofundamento do tema e uma possível base para demais pesquisas sobre um campo pouco explorado, como o desenvolvimento formativo dos indivíduos da EJA no Território de Identidade Sertão Produtivo.

Referências

ALMEIDA, Alexandre Marchiori de; PASSONE, Eric Ferdinando. Educação profissional técnica de nível médio: revisão bibliográfica com foco no currículo. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e53188, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100257&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 maio 2026.

AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e152922189, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i2.2189. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/2189. Acesso em: 21 maio. 2026.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc**., Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 03 mai. 2026.

BAHIA. Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – Cedeter e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – Codeter's. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Salvador, BA, a. XCIX, n. 21605, seção 1, p. 06-08, 30 de dezembro de 2014.

BAHIA. Secretaria de Cultura. **Sertão Produtivo**. Salvador: Governo do Estado da Bahia, [s.d.]. Disponível em: https://www.ba.gov.br/cultura/sites/site-secult/files/migracao_2024/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/13_sertao_produtivo.pdf. Acesso em: 28 mai. 2026.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Território de identidade: Sertão Produtivo**. Salvador: SEI, [s.d.]. Disponível em: https://www.ba.gov.br/sei/sites/site-sei/files/migracao_2024/arquivos/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sertaoprodutivo.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 mai. 2026.

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (PTDSS):** Território de Identidade Sertão Produtivo. Salvador: SEPLAN, 2016. Disponível em: https://www.ba.gov.br/seplan/sites/site-seplan/files/migracao_2024/arquivos/wp-content/uploads/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia: modalidades – v.**

3: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Salvador: CEE-BA, 2025. Disponível em: Documento PDF do DCRB Modalidades. Acesso em: 29 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República**, [1996]. Disponível em: Planilha de Leis da Presidência da República. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Brasília: MEC, 2006b. Documento Base.

DIAS SOBRINHO, José. Cambios y Reformas en la Educación Superior. In: BERNHEIM, Carlos Tünnermann. **La educación superior en América Latina y el Caribe:** diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali: Iesalc-Unesco, 2008.

FLORES, Tânia Maria Dantas. Política pública educativa PROEJA: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 6, p. 1–20, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10597. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10597. Acesso em: 23 maio. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187–216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679. Acesso em: 21 maio. 2026.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 523–544, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8651372. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372. Acesso em: 21 maio. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt. Acesso em 03 mai. 2026.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de jovens e adultos em debate**. Jundiai, SP: Paco, 2017.

SOUZA, José Gilberto de. Limites do território. **Agrária**, São Paulo, n. 10/11, p. 99–130, 2009.

DADOS DOS AUTORES



Ana Julia Silva Castro

Ana Julia Silva Castro, nascida em 14 de agosto de 2006, em Livramento de Nossa Senhora, um município do Sertão Produtivo, é graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX. Desenvolve sua formação acadêmica com interesse nas áreas de Educação Inclusiva e nas relações entre o Sertão Produtivo e a Universidade. É integrante do grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Direito - GPLED, voltado aos estudos do territórios. Sua trajetória é marcada por heranças familiares e vivências construídas no contexto sertanejo, que contribuem para seu olhar sobre a educação, o território e os saberes produzidos no sertão.



Andréa Giselle Ribeiro de Souza

Andréa Giselle Ribeiro de Souza, nasceu em 30 de maio de 1974, em São Paulo, mas é conquistense por escolha e por amor: vive em Vitória da Conquista desde os quatro anos de idade — cidade onde construiu sua família, sua formação e tudo o que mais preza: seus afetos, seus bens mais valiosos e seus pets. É mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Membro do GPLED – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para Linguagem, Educação e Direito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É bacharela em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná. Atua como Técnica Administrativa em Educação na Biblioteca do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Vitória da Conquista. Eterna admiradora da educação, da cultura e dos animais, acredita no conhecimento como caminho de transformação e segue fazendo da educação parte essencial de sua vida.



Claudia Rocha da Silva

Doutora em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - FFLCH - Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB). Graduada em Letras (UESB). Especialista em Alfabetização (UFPB) e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UESB). Professora Adjunta do Curso XX da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Reliza pesquisas na área de Literatura Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Negra Brasileira e decolonialidade, educação das relações etnicorraciais, Lei 10.639/03 e formação de professoras/es para a contrução de uma educação antirracista no ensio superior e na educação básica.



Eulália Oliveira Santos

Pedagoga e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Técnica em Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Integra o grupo de pesquisa em Políticas Públicas, Linguagem, Educação e Direitos (GPLED). Desenvolvo pesquisas no campo das políticas educacionais, com ênfase nas avaliações externas, na influência de organismos internacionais e em seus desdobramentos nas práticas educativas, especialmente no contexto da educação pública baiana.



Heurisgleides Sousa Teixeira

Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp (2024). Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2010). Graduada em Letras Licenciatura Plena Habilitação em Português e Literatura pela UESB (2001). Atualmente é professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria literária, ficção e história, memória, decolonialidade e subalternidade. Também tem experiência na área de Ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em Letramento universitário e formação de professores.



Josana Alcântara Silva

Josana Alcântara Silva é graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-UESB), na Linha Política Pública Educacional. Atua como professora monitora de História do Programa Universidade Para Todos (UPT-UESB) do Governo do Estado Bahia. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura e Linguagem (GPLED).



Manuella Novais Lima

Manuella Novais Lima é professora de Língua Portuguesa e Literatura, revisora textual e pesquisadora da área da Educação. Graduada em Letras, é especialista em Linguagens e suas Tecnologias, Educação Especial e Inclusão, em Gênero, Raça e Sexualidade na Formação de Educadores, e atualmente pós-graduanda em Leitura e Produção Textual na EJA. Filha e neta de sertanejos do sudoeste da Bahia, nasceu em 13 de março de 1995 e é leitora assídua, apaixonada pela literatura, pela educação e pela justiça social.



Marcio Freire Palmeira

Graduado em Processamento de Dados pela Faculdade Ruy Barbosa (1993). Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é Coordenador do Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCHT - Campus XX - Brumado e Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências da Computação UNEAD/UNEB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Direito (GPLED/CNPQ). Pesquisador na área de Educação a Distância, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: internet, software educativo, formação de professores, mediação tecnológica e experiência na administração de ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) Moodle. Participação da Gestão de EAD da UNEB, desenvolvendo ações e projetos para institucionalização da EAD na UNEB.



Maria Heloísa Oliveira Araújo

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed/UESB), na linha de Política Pública Educacional. Atua como pesquisadora no Programa de Formação de Educadores e Educadora do Campo (Formacampo), no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (Gepemdecc) e no Grupo de Pesquisas Linguagem, Educação e Direito (GPLED). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), desenvolve pesquisa voltada à enclaves econômicos decorrentes da expansão dos complexos eólicos e seus possíveis impactos nas trajetórias socioprofissionais de egressos da Educação Profissional e Tecnológica.



Paloma Lavínia Amorim Porto

Paloma Lavínia Amorim Porto, nascida em 18 de março de 2005, é filha e David da Silva Porto e Orlinda Márcia Amorim Porto, e irmã de Maria Alice Amorim Porto. Estudante do 7° semestre de Pedagogia e neopesquisadora do Sertão Produtivo, dedica-se à iniciação científica, com estudos voltados ao Sertão Produtivo, à Educação Profissional e Tecnológica, aos Organismos Internacionais e à Diáspora. Apaixonada pelo Nordeste, suas tradições e pelas estradas, também atua como catequista na comunidade de Senhora Sant'Ana, em Itaquarai.



Ruy D'Oliveira Lima

Ruy D'Oliveira Lima, professor e pesquisador em Educação, na UNEB - Brumado e na UESB - PPGed - Vitória da Conquista, líder do grupo de pesquisa GPLED/CNPQ. Doutor em Educação, dedico meus estudos às relações entre Educação, Trabalho, Território e Políticas Educacionais, com especial atenção à Educação Profissional e Tecnológica e às Juventudes. Entre a pesquisa, a docência e a escrita, procuro compreender como os territórios moldam vidas, saberes e futuros. Sou autor de Estado, Religião e Práticas Pedagógicas e O Perfume da Chuva.



Tayane Souza Fernandes

Tayane Souza Fernandes, nascida em 15 de Outubro de 2004, em Brumado - Bahia. Discente do 6° período de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX, bolsista de Iniciação Científica (IC). Pesquisadora da área de políticas educacionais, participante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Direito (GPLED). Possuo grande interesse na área de políticas educacionais voltadas para o Sertão Produtivo. Toda minha trajetória foi de mãe e avós trabalhadores, que tiveram que ralar muito nessa terra tão dura, para garantir o pão de cada dia dos seus. Participo de um coral de músicas, pois amo cantar pra aquele que nunca me desamparou.

E-BOOK

EDUCAÇÃO TRABALHO
E TERRITÓRIO
Governança Educacional Global
e Educação Profissional

VOLUME 1

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm,
fonte Minion Pro (texto principal e títulos).
Em novembro de 2026.

Editora zarte

ISBN 978-65-83341-53-2

9 786583 341532



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico