



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

FÁBIO ANTONIO DE OLIVEIRA JUNIOR

**AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA PROPOSTA  
EDUCACIONAL?**

GOIÂNIA - GO  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Fábio Antonio de Oliveira Junior

#### 3. Título do trabalho

AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL?

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Camarinha Lopes, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2026, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Antonio De Oliveira Junior, Discente**, em 05/03/2026, às 11:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6027247** e o código CRC **3CB3AF30**.

FÁBIO ANTONIO DE OLIVEIRA JUNIOR

**AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA PROPOSTA  
EDUCACIONAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais, da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciência Política e Relações Internacionais.

Área de concentração: Estudos Políticos  
Contemporâneos

Orientador(a): Dr. Tiago Camarinha Lopes

GOIÂNIA  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira Junior, Fábio Antonio de  
AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA  
PROPOSTA EDUCACIONAL? [digital] / Fábio Antonio de Oliveira Junior. - 2026.  
LXXIV, 74 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Tiago Camarinha Lopes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e  
Relações Internacionais, Goiânia, 2026.  
Inclui: tabelas.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Neoliberalismo. 3. Políticas  
Públicas. 4. Formação Humana Integral. 5. Precarização do Trabalho.

I. Lopes, Tiago Camarinha, orient. II. Título.

CDU 32



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 04 da sessão de Defesa de Dissertação de Fábio Antonio de Oliveira Junior, que confere o título de Mestre em Ciência Política e Relações Internacionais, na área de concentração em Estudos Políticos Contemporâneos.

Aos cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das nove horas, por meio de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL?". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Tiago Camarinha Lopes (PPGCPRI/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Matheus Hoffmann Pfrimer (UFRJ), membro titular interno; Professor Doutor Jeanisson Cesar Mariano Silva (IF Goiano), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado por seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Tiago Camarinha Lopes, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

AS ESCOLAS DO FUTURO DO ESTADO DE GOIÁS: UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL?



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Camarinha Lopes, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2026, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeanisson Cesar Mariano Silva, Usuário Externo**, em 05/03/2026, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Hoffmann Pfrimer, Professor do Magistério Superior**, em 05/03/2026, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6027161** e o código CRC **5AD85AE6**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás por me proporcionar a oportunidade, o apoio e o incentivo necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Manifesto minha gratidão, especialmente, ao meu professor orientador, Tiago Lopes Camarinha, por ter sempre me apoiado e aconselhado positivamente, desde o início da graduação e até o presente momento. Aos professores Matheus Hoffmann e Jeanisson Cesar Mariano Silva, integrantes da banca, e ao Wendryll José Bento Tavares, que compôs a qualificação, agradeço pelas sugestões para o aprimoramento deste texto e por aceitarem participar desse momento importante da minha jornada.

À minha família, meu pai, mãe, irmãs e tias, por terem investido na minha formação, me incentivado e nunca desistido, e por reconhecerem a educação e o trabalho como o caminho mais justo e digno para enfrentar os desafios da vida.

Ao Instituto Federal Goiano, pela redução da carga-horária de trabalho em prol dos estudos, na figura das chefias sob responsabilidade da Fabiana Moreira, Geraldo Pereira e Júlio Garcia. Ao Rogério Justino pela introdução ao pensamento pedagógico dos Institutos Federais. Ao Moisés Ferreira da Cunha e à Maria Carolina Gomes Peixoto agradeço pela abertura, prestatividade e ajuda que forneceram para a melhor compreensão do objeto de pesquisa, além de parabenizar pelo trabalho que empreendem em prol da educação. À Mariana Prandini e ao Pedro Mundim pelo fornecimento de arcabouço teórico e metodológico e incentivo ao potencial da pesquisa.

Aos meus amigos, em especial ao Gabriel do Valle, Marcos Vinícios e Matheus Lopes, por terem se disposto a ouvir, debater e discutir inúmeras vezes a minha pesquisa, desde a época que era apenas um projeto.

Agradeço à Sarah Lídia, minha companheira e melhor amiga, por estar ao meu lado em todos os momentos, inclusive nesses dois anos de mestrado enquanto colega, período pelo qual passamos por diversos momentos difíceis e outros tantos divertidos. Amo você.

“A inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”

(Gramsci)

## RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é um campo de disputas históricas entre a formação integral e a qualificação para o mercado. Em Goiás, o surgimento das Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs), fruto de um convênio interinstitucional atípico que permite contratos de trabalho flexíveis, levanta questões sobre suas concepções. Esta dissertação investiga se as concepções políticas, administrativas e pedagógicas das EFGs inauguram um novo modelo de EPT ou adaptam as já consolidadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A hipótese central é que as EFGs divergem da Rede Federal. Enquanto a Rede Federal consolida um projeto de Estado voltado à cidadania plena, sob a égide da formação humana integral, e à estabilidade institucional, as EFGs emergem como um dispositivo de gestão de crise, priorizando a agilidade, a estética tecnológica e a empregabilidade imediata. Não se tratando necessariamente de uma negação do modelo federal, mas de uma especialização funcional que carrega vantagens (agilidade, atração juvenil, foco no emprego) e desvantagens (precarização docente, formação fragmentada) inerentes à sua própria natureza flexível. O estudo objetiva analisar essas concepções, identificando rupturas e continuidades sob a ótica das políticas públicas, relações de poder e reformas do Estado. A metodologia é qualitativa, exploratória e analítico-comparativa, baseada na análise documental de PPPs, PDIs, convênios e legislações das EFGs Luiz Rassi, Basileu França e José Luiz Bittencourt. O referencial teórico integra autores clássicos da pedagogia crítica e da ciência política, buscando desvelar as implicações desse modelo para a educação pública.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Neoliberalismo; Políticas Públicas; Precarização do Trabalho; Formação Humana Integral.

## ABSTRACT

Vocational and Technological Education (VTE) in Brazil is a field of historical disputes between comprehensive education and qualification for the job market. In Goiás, the emergence of the Goiás State Schools of the Future (EFGs), resulting from an atypical inter-institutional agreement that allows flexible work contracts, raises questions about their conceptions. This dissertation investigates whether the political, administrative, and pedagogical conceptions of the EFGs inaugurate a new model of VTE or adapt those already consolidated in the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education. The central hypothesis is that the EFGs diverge from the Federal Network. While the Federal Network consolidates a state project focused on full citizenship, under the aegis of comprehensive human development, and institutional stability, the EFGs emerge as a crisis management device, prioritizing agility, technological aesthetics, and immediate employability. This does not necessarily represent a negation of the federal model, but rather a functional specialization that carries advantages (agility, youth attraction, focus on employment) and disadvantages (precarious teacher training, fragmented education) inherent to its own flexible nature. The study aims to analyze these conceptions, identifying ruptures and continuities from the perspective of public policies, power relations, and state reforms. The methodology is qualitative, exploratory, and analytical-comparative, based on the documentary analysis of PPPs, PDIs, agreements, and legislation of the Luiz Rassi, Basileu França, and José Luiz Bittencourt Elementary Schools. The theoretical framework integrates classic authors from critical pedagogy and political science, seeking to unveil the implications of this model for public education.

**Keywords:** Vocational Education and Training; Neoliberalism; Public Policies; Work Precarization; Integral Human Formation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1. FUNDAMENTAÇÃO DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DISPUTAS EM CURSO: BREVE HISTÓRICO E MARCO REGULATÓRIO .....	11
1.1. ACADEMIA IMPERIAL, O LICEU E A ESCOLA DE APRENDIZES .....	11
1.2. PROJETO NACIONAL, REFORMAS CAPANEMA E O AVANÇO DO TECNICISMO .....	13
1.3. A REDEMOCRATIZAÇÃO E OS INSTITUTOS FEDERAIS.....	16
1.4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS FORMAS DE EPT .....	20
1.5. CONCEPÇÕES DE EPT: PARADIGMAS EM DISPUTA.....	23
2. ESCOLAS DO FUTURO: UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL?.....	31
2.1. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO CETT/UFG ....	32
2.2. O CONVÊNIO E A FUGA DO DIREITO ADMINISTRATIVO .....	37
2.3. OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COMO “VITRINES” .....	39
2.4. O DIAGNÓSTICO DAS EFG’S SOBRE OS ALUNOS .....	45
3. A COMPETIÇÃO VELADA COM OS IF’s .....	48
3.1. INSTITUTOS FEDERAIS: O PROJETO NACIONAL PETISTA.....	48
3.2. ESCOLAS DO FUTURO: PRETENSÃO GOIANA DE UM PROJETO CONCORRENTE .....	55
3.3. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: O BRASIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) .....	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
5. REFERÊNCIAS .....	67

## INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido, historicamente, um campo de intensas disputas conceituais e políticas. Ao longo dos anos, ficou caracterizada por uma dualidade entre a formação integral do indivíduo e a qualificação para as demandas do mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Em um cenário global que aponta para a necessidade de expansão da EPT, visando à inclusão de jovens no mercado e na educação, o Estado de Goiás tem direcionado investimentos significativos para o setor (Goiás, 2024b).

Nesse período de construção de novos modelos, o ano de 2021 marcou a criação do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), uma iniciativa resultante de um convênio interinstitucional entre a Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Inovação, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural (RTVE) (CETT/UFG, 2021). Parte dessa rede de EPT goiana foi designada como Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs), cujo modelo de convênio, ao permitir a contratação de profissionais com vínculos temporários e remuneração diferenciada, suscita questionamentos acerca de suas concepções administrativas e político-pedagógicas.

Diante do exposto, o presente estudo propõe-se a investigar a seguinte questão: As concepções políticas, pedagógicas e administrativas das Escolas do Futuro em Goiás inauguram uma nova concepção de EPT ou representam uma adaptação de concepções já consolidadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

A hipótese central deste trabalho postula que as concepções administrativas e político-pedagógicas que orientam as Escolas do Futuro em Goiás divergem das concepções nacionais implementadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa divergência é esperada em quatro dimensões principais: a relativização do projeto de formação humana integral; uma acentuada proximidade entre a instituição de ensino e o setor produtivo; uma gestão pedagógica com menor grau de democratização; e a precarização das relações de trabalho dos

docentes. Em suma, espera-se encontrar nas Escolas do Futuro um aprofundamento da perspectiva neoliberal.

Para alcançar o objetivo geral de analisar as concepções políticas, administrativas e pedagógicas que orientam as Escolas do Futuro em Goiás, identificando suas rupturas e continuidades em relação às concepções já estabelecidas, sob uma perspectiva que contemple as dinâmicas de políticas públicas, as relações de poder e a transformação do Estado, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Traçar o percurso histórico do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica do nacional para o estadual.
2. Identificar os princípios político-pedagógicos expressos em documentos oficiais das Escolas do Futuro em Goiás, analisando-os à luz dos modelos de políticas públicas e das agendas que os fundamentam e compreender as concepções de formação humana integral, o papel social do Ensino Profissional e Tecnológico, o currículo, a gestão e a relação com o setor produtivo presentes nas Escolas do Futuro, investigando como essas concepções se inserem nas disputas por diferentes projetos de EPT no Brasil.
3. Investigar uma possível competição entre as Escolas do Futuro do Estado de Goiás e os Institutos Federais na busca por consolidação de legitimidade, reconhecimento e público.
4. Refletir sobre a importância estratégica das Escolas do Futuro para a EPT e para o desenvolvimento social, econômico e educacional no Brasil, considerando distintos paradigmas de formação profissional e as implicações desse modelo para a provisão e gestão da educação pública no contexto federativo.

O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa integra duas grandes vertentes: a pedagogia crítica e a ciência política. A pedagogia crítica, com base em autores como Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Michael Apple, será utilizada para analisar as concepções de formação humana integral e a instrumentalização da EPT para o mercado, bem como a gestão democrática e a

precarização do trabalho docente. As lentes da ciência política, por sua vez, permitirão a análise da educação como política pública (Charles Lindblom, Charles Jones), a teoria do Estado e suas reformas (Luiz Carlos Bresser-Pereira), as relações de poder e hegemonia (Michel Foucault, Antonio Gramsci), e o federalismo e as relações intergovernamentais. Essa abordagem interdisciplinar visa a desvelar como a dualidade estrutural da EPT e a precarização do trabalho docente podem ser reflexos de disputas políticas e econômicas e das reformas estatais.

A metodologia adotada será de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico-comparativo. A pesquisa se fundamentará na análise documental de textos oficiais, como Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas do Futuro, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), contratos de convênio e legislações pertinentes. O universo amostral compreende as Escolas do Futuro Luiz Rassi (Aparecida de Goiânia), Basileu França (Goiânia) e José Luiz Bittencourt (Goiânia), que representam metade das Escolas do Futuro no ano de 2025, por se tratar das Escolas que o CETT forneceu os PPPs via solicitação por e-mail, não sendo possível acessar os demais PPPs até o presente momento. Esse escopo já permitirá identificar divergências e convergências em aspectos cruciais da formação, gestão e trabalho.

O modelo de inteligência artificial do Google NotebookLM foi utilizado como forma de buscar, relacionar e analisar os mais diversos documentos e livros, formando um arquivo digital de toda a documentação levantada sobre a EPT federal e estadual, que poderá ficar à disposição para pesquisas posteriores. Como técnica para a elaboração de quadros e tabelas foi utilizada outro modelo de IA do Google, o Gemini, que recebeu as entradas via documentação e o prompt elaborado pelo autor e formulou a estrutura da tabela de modo a representar as informações solicitadas.

Espera-se que esta dissertação contribua para o debate acadêmico ao oferecer uma análise multifacetada e crítica de um modelo emergente de EPT no Brasil. Preenchendo, então, uma lacuna na literatura sobre convênios interinstitucionais atípicos e suas implicações políticas, nas relações de trabalho e a na concretização de um projeto de formação humana integral em um contexto de reformas do Estado.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DISPUTAS EM CURSO: BREVE HISTÓRICO E MARCO REGULATÓRIO**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é um campo marcado por tensões históricas, decorrente de disputas de projetos políticos que oscilam entre a formação crítica para a cidadania e a adaptação às demandas imediatas do mercado. Sua trajetória reflete não apenas as transformações econômicas do país, mas também os embates ideológicos em torno do papel da educação na sociedade. Desde suas origens no Brasil, no século XIX, até os dias atuais, a EPT carrega o legado de uma dualidade estrutural: de um lado, a aspiração por uma educação libertadora; de outro, a subordinação aos interesses produtivistas.

### **1.1. ACADEMIA IMPERIAL, O LICEU E A ESCOLA DE APRENDIZES**

Em meados do século XIX e início do XX, as primeiras iniciativas de educação profissional surgiram em um contexto de industrialização incipiente e urbanização crescente. Nesse período, já existia no Brasil a Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1826 (originária da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios de 1816), e dedicava-se à formação de artistas, arquitetos e engenheiros vinculados às elites, com um currículo centrado nas artes clássicas e nos padrões europeus. Paralelamente, os Liceus de Artes e Ofícios, como o pioneiro Liceu do Rio de Janeiro (1856), surgiram como espaços de formação técnica e artística para classes urbanas, combinando ensino elementar com ofícios como carpintaria, tipografia e ourivesaria e outros considerados artes menores (Bielinkski, 2009). Embora buscassem democratizar o acesso ao conhecimento prático, mantinham certa seletividade, atendendo principalmente a filhos de artesãos e pequenos comerciantes, o que promovia uma mobilidade social limitada, conforme detalhado no Quadro I. Nas palavras de Félix Ferreira (1881, apud ARNONE, 2014, p. 190) descrevendo a distinção entre as Escolas de Belas Artes e os Liceus:

“Da Academia de Belas Artes saem os arquitetos dos edifícios monumentais, os pintores de painéis e os estatuários. Do Liceu de Artes e Ofícios saem os construtores navais e urbanos, os mestres carpinteiros e pedreiros, os desenhistas de fábricas, pintores de louça, gravadores em madeira, os fundidores e os modeladores em gesso, bronze e ferro... A Academia das Belas Artes é a alta escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas.” (Arnone, 2014)

Já as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, representaram um marco ao oferecer formação técnica básica e gratuita para jovens pobres, órfãos e filhos de trabalhadores, com foco em ofícios industriais e agrícolas. Nas palavras do próprio Decreto nº 7.566, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices considera:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucha pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (Brasil, 1909)

Contudo, como aponta Maria Ciavatta, essas divisões geravam uma dualidade entre o ensino intelectual e a formação para o mercado de trabalho, reforçando hierarquias sociais. A Academia formava uma elite cultural e técnica, com acesso a carreiras prestigiadas, como a classe artística, engenheiros, industriais e políticos, o que Gramsci chamava de formação para a classe dirigente (Gramsci, 2024). Por outro lado, os Liceus atendiam a uma camada intermediária urbana, de trabalhadores já estabelecidos no setor de serviços e industrial ou de pequenos artesãos. Por fim, as Escolas de Aprendizes e Artífices limitavam-se a capacitar mão de obra para funções subalternas, desenvolvendo pequenas habilidades, sem garantia alguma de ascensão profissional (Ciavatta, 2008, p. 4).

A própria Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874), que formava engenheiros para infraestruturas como ferrovias e portos — essenciais à economia agroexportadora —, atendia prioritariamente às classes abastadas, em contraste com o caráter utilitarista das Escolas de Aprendizes e a formação mais diversificada dos Liceus. Dessa forma, conforme representa o Quadro I, o perfil educacional da época pode ser estratificado nesses três diferentes ambientes de ensino, a partir da condição

econômica e social, que separava o ensino dos trabalhadores e o trabalho manual do ensino para a elite brasileira e o trabalho intelectual.

**QUADRO I – PERFIL EDUCACIONAL**

<b>Instituição</b>	<b>Público-Alvo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Impacto Social</b>
<b>Academia Imperial de Belas Artes</b>	Elites econômicas e culturais.	Formação artística e técnica de alto padrão.	Reforçava o prestígio e o poder das elites.
<b>Liceus de Artes e Ofícios</b>	Filhos de artesãos e pequenos comerciantes.	Educação técnica e artística intermediária.	Promovia mobilidade social limitada.
<b>Escolas de Aprendiz</b>	Jovens pobres, órfãos e trabalhadores.	Capacitação básica para ofícios manuais.	Mantinha hierarquias laborais.

Fonte: Elaborado pelo autor e estruturado pelo Gemini, com base em Arnone (2014) e Ciavatta (2008).

## **1.2. PROJETO NACIONAL, REFORMAS CAPANEMA E O AVANÇO DO TECNICISMO**

O século XX proporcionou mudanças significativas, impulsionadas pela industrialização acelerada e pela ascensão de políticas desenvolvimentistas, no contexto do governo de Getúlio Vargas. A Constituição de 1934 deu o pontapé inicial para tratar a questão da educação como uma questão de competência nacional. Foi nessa Carta Magna que a União ficou responsável por “traçar diretrizes para a educação nacional” e “fixar o plano nacional de educação” (Brasil, 1934). Embora breve, a Constituição de 1934 foi fundamental para construção do Estado moderno brasileiro, de tal modo que em 1937, após outorgar a Constituição Polaca, no Estado Novo, Getúlio manteve as bases para a construção de uma política nacional de educação, adicionando também, em seu Art. 129, o dever de cuidar do ensino profissional:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de

educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937).

Na década de 1940, o governo deu início a um processo de reforma educacional profundo, que ficou conhecido como as Reformas Capanema. Segundo Saviani, as concepções dessas reformas tinham o caráter centralista, fortemente burocratizado e, mais uma vez, dualista, separando o ensino para as elites e o ensino destinado ao povo, além de corporativista, vinculando cada tipo de ensino a profissões (Saviani, 2021). Fizeram partes das Reformas Capanema, também, a instituição do Sistema "S" — com o SENAI (Brasil, 1942a) e o SENAC (Brasil, 1946a) —, consolidando um modelo de ensino técnico financiado pelo setor privado e voltado à qualificação rápida de mão de obra. Embora essas instituições tenham ampliado o acesso, críticos como Gaudêncio Frigotto destacam que reforçavam a dicotomia entre uma educação "para o trabalho", com "própria pedagogia do capital", destinada às classes populares, e uma educação "para a elite", de caráter humanístico (Frigotto, 2021).

A equivalência entre ensino secundário e ensino técnico nesse período, contudo, não existia. O ensino secundário era o único que tinha previsão expressa para anteceder o ensino superior, como previa o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942b). Dessa forma, o estudante que optava pelo ensino técnico ao invés do ensino geral não poderia cursar o nível superior. Uma mudança permitindo a equivalência só começou a ocorrer em 1946, após o Decreto-lei nº 9.613, chamado de a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que em seu Art. 14, III, previa:

É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das

condições de admissão determinadas pela legislação competente. (Brasil, 1946b)

Apenas com a Lei Nº 1.821, de março 1953 (Brasil, 1953), a legislação brasileira passou a equivaler outras modalidades de cursos, com vistas a facilitar o acesso ao ciclo colegial e aos cursos superiores. Em seu Art. 2, I ao III, dispunha a equivalência entre o curso secundário, o curso clássico ou científico e os cursos técnicos do ensino mercantil, industrial ou agrícola, que tivessem duração mínima de três anos.

O governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961, foi importante para colocar em prática o que já era previsto desde a Constituição de 1934: um projeto nacional de educação. Durante seu governo, Darcy Ribeiro foi convidado para atuar nos projetos educacionais, sendo o responsável pelo projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB) e posteriormente seu primeiro reitor. Também nesse período, Darcy ficou encarregado da construção da Lei de Diretrizes de Base (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Em ambos os casos, se tornou parceiro de Anísio Teixeira (Vogas, 2011).

Contudo, foi somente em 1962, já no Governo João Goulart, por meio do trabalho de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes de Base (LDB) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). O projeto nacional, contudo, era contraditório, pois apesar de tratar de uma orientação nacional para a educação brasileira, o legislador, por meio da LDB, entendia que o foco da União deveria ser o ensino superior e médio, cabendo financiar os estados e municípios e garantir-lhes autonomia para gerir recursos e desenvolver a educação. Na época, Anísio considerou a LDB uma vitória parcial daqueles que defendiam o ensino público, uma vez que a legislação tinha caráter liberal e descentralizador, o que ele defendia, mas também fazia muitas concessões à iniciativa privada, o que fragilizava a construção de um sólido sistema de ensino (Saviani, 2021).

A ditadura militar (1964–1985) aprofundou a lógica de formação para o mercado de trabalho ao implementar a Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971), que integrou o ensino profissionalizante ao ensino médio de forma compulsória para todo o ensino secundário, adotando oficialmente a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia consistia

em um reflexo do debate que tomava conta do setor produtivo da época, onde a educação deveria seguir os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, contidas no debate sobre capital humano (Saviani, 2021, p. 432). Entretanto, a falta de infraestrutura, a ênfase em habilidades técnicas superficiais, a percepção de que se tratava de uma inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista levaram o modelo a ser denunciado sistematicamente por parte dos intelectuais brasileiros que se ocupavam do debate educacional (Saviani, 2021, p. 464)

### **1.3. A REDEMOCRATIZAÇÃO E OS INSTITUTOS FEDERAIS**

No final do século XX, sob a hegemonia do neoliberalismo global e a administração de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a lógica subjacente para a EPT era alinhada às diretrizes do Banco Mundial para países em desenvolvimento. Essa lógica preconizava uma formação rápida, flexível e estritamente voltada para as demandas imediatas do mercado de trabalho, mais uma vez sob a égide da teoria do Capital Humano. Contudo, esse período de redemocratização também trouxe novas oportunidades. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e o Decreto 2.208/97 (Brasil, 1997) desvincularam o ensino técnico do ensino médio geral, abrindo a possibilidade para cursos concomitantes ou subsequentes. Essa flexibilidade, embora positiva se comparada à ditadura, não resolveu desigualdades profundas, além de reforçar mais uma vez a dualidade entre formação geral e profissional e o ideal de formação para o mercado (Frigotto; Ciavatta, 2011).

Apesar dos avanços, a rede federal de educação profissional encontrava-se estagnada, sucateada e ameaçada de estadualização ou privatização.

Na década dos anos 1990's o Brasil vivenciou um período de reformas do Estado influenciadas por paradigmas neoliberais, que visavam a aumentar a eficiência e a redução de custos da administração pública. Luiz Carlos Bresser-Pereira, com sua proposta de reforma gerencial do Estado, que ficou conhecida como gerencialismo, defendeu a adoção de princípios de gestão do setor privado no setor público, buscando uma maior autonomia das agências públicas e a responsabilização por resultados, como forma de possibilitar a viabilidade do estado social brasileiro

(Bresser-Pereira, 2017). Essas reformas caracterizaram a política do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995 - 2002) e de governos estaduais alinhados ao presidente. Embora o modelo gerencialista tenha proposto a descentralização e a flexibilização como forma de otimizar a gestão, críticos apontavam que, na prática, ele poderia levar à precarização dos serviços e à perda de controle social, desvirtuando o caráter público das instituições.

Nesse contexto, a política educacional da época focou em uma Reforma Educacional que previa a universalização do ensino fundamental, deixando o ensino médio e a educação profissional à mercê de parcerias público-privadas e da expansão desregulada do setor privado. O projeto tucano para a educação profissional foi materializado por meio do Contrato de Empréstimo nº 1052/OC-BR, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e em programas como o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Os esforços combinavam a adequação do MEC às necessidades de equipamentos e técnicas para acompanhamento educacional e governança, bem como o financiamento das Escolas de Fábrica por meio da concessão de bolsas para os estudantes (Braz, 2004).

Foi apenas em 2004, com o Decreto 5.514/04 (Brasil, 2004), que a alternativa de articulação do ensino médio com a educação profissional por meio do Ensino Médio Integrado (EMI) foi prevista no ordenamento jurídico brasileiro. Em 2008, o Decreto foi incorporado à LDB pela Lei 11.741/08 (Brasil, 2008a). Nesse ano também ocorreu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais (IFs) , por meio da Lei 11.892/08 (Brasil, 2008b). A partir desse momento a EPT pública ganhou um modelo inovador, integrando ensino, pesquisa e extensão. Os IFs emergiram como espaços de formação humana integral, inspirados na teoria de Antônio Gramsci (Gramsci, 1996) e Demerval Saviani (Saviani, 2021), que defendiam a articulação entre técnica e humanismo.

Segundo o documento *Concepção e Diretrizes*, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que levou à criação dos Institutos Federais (IFs), foi organizada de forma planejada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Este processo de expansão,

planejado inicialmente para ocorrer em duas fases (Brasil, 2008c), mas adiante acabou ocorrendo em três fases distintas.

A criação dos próprios Institutos Federais está intimamente relacionada a esse projeto de expansão. O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essa medida visava organizar as instituições existentes (Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e escolas técnicas vinculadas a universidades federais) em estruturas multicampi, agregando aquelas que ofertassem educação profissional em um mesmo estado, buscando uniformizar regimentos e administrações. Contudo, o projeto mantinha a autonomia, inclusive declarando que os Institutos seriam autarquias, expressão ausente originalmente na Lei Nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), integrada posteriormente pela Lei Nº 12.677/2012 (Brasil, 2012a). Esse movimento de organização e unificação ocorreu durante a Fase I, simultaneamente à Chamada Pública para a Fase II da expansão da rede.

Nesse sentido, a Fase I teve início em 2006 com o objetivo de instalar campi em unidades da federação que ainda não possuíam escolas técnicas federais, bem como na periferia dos grandes centros urbanos, articulando os cursos às peculiaridades locais de geração de trabalho (Brasil, 2008c). A meta inicial era a instalação de 38 escolas. A escolha dos locais seguiu critérios técnicos, priorizando estados sem a presença de escolas técnicas federais e considerando o potencial de matrículas com base em cidades-polo, população local e seus arranjos produtivos. A base técnica adotada foi considerada fundamental para o sucesso e a concretização, visando contribuir para os arranjos produtivos locais (Bohrer; Da Fonseca; Kaercher, 2023).

Em seguida, a Fase II começou em 2007 e foi marcada pela ampliação da oferta de ensino, com a meta de uma escola técnica para cada município-polo, além da implementação de mais 150 escolas (SOUZA; SILVA, 2016). Contudo, a Fase II superou o plano inicial, resultando na instalação de 206 novas escolas, algumas das quais foram concluídas após o ano de 2010, com o desenvolvimento da educação

sendo entendido como papel do Estado, uma vez que se estendia para além do governo vigente (Bohrer; Da Fonseca; Kaercher, 2023).

A Fase III, iniciada em 2011, teve como foco principal a interiorização da educação profissional e a superação das desigualdades sociais e regionais. O plano de expansão da RFEPT previa a presença de pelo menos um Instituto Federal em cada uma das 558 microrregiões brasileiras (Brasil, 2011b), conforme sistematizado no Quadro II. Esta fase previu a criação de 208 novas escolas e, assim como a anterior, também superou as expectativas, entregando um total de 234 novas escolas técnicas federais. Essa fase de expansão demonstrou um notório crescimento da RFEPT em direção ao centro-oeste do território nacional (Bohrer; Da Fonseca; Kaercher, 2023).

Em termos gerais, a expansão da RFEPT foi extraordinariamente significativa nas últimas duas décadas dos anos 2000. As escolas passaram de 144, em 2005, para mais de 662 unidades, em 2023, das quais 594 são campi de IFs, 2 CEFETs, CEFET-MG, com 11 campi e CEFET-RJ, com 9 campi, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com 13 campi, Colégio Pedro II, com 14 campi e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (Bohrer; Da Fonseca; Kaercher, 2023).

**QUADRO II- FASES DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS)**

<b>Fase</b>	<b>Período</b>	<b>Objetivo Principal</b>
<b>Fase 1</b>	2005-2007	Implantar escolas técnicas em estados sem instituições federais, priorizando periferias urbanas e municípios interioranos, com foco em desenvolvimento territorial e redução de desigualdades regionais.
<b>Fase 2</b>	2007-2010	Expandir a rede com o lema " <i>Uma escola técnica em cada município-polo</i> ", integrando instituições existentes (CEFETs, ETFs, EAFs) em estruturas multicampi dos IFs, promovendo reestruturação institucional.
<b>Fase 3</b>	2011-2014 e além	Cobrir todas as 558 microrregiões brasileiras com pelo menos um campus, interiorizando a educação profissional e reduzindo desigualdades socioeconômicas.

Fonte: Elaborado pelo autor e estruturado pelo Gemini, com base em Souza e Silva (2016).

Contudo, toda essa expansão não representou exclusivamente cursos de caráter integral, EMI, como idealizado pelos autores do ensino unitário. Nos anos 2010, programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (Brasil, 2011a) ampliaram vagas, mas priorizaram cursos de curta duração, chamados de Formação Inicial e Continuada – FIC, muitas vezes descolados das realidades locais e incapazes de elevar a escolaridade. Como os Institutos Federais possuem autonomia, a proporção entre cursos integrados e cursos voltados somente à empregabilidade e ao mercado de trabalho dependem a correlação de forças interna dentro da Instituição, do Campus, do corpo docente, técnico e estudantil, bem como às relações externas com sindicatos, movimentos sociais e, principalmente, os estudantes (Pacheco et al., 2024, p. 92).

#### **1.4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS FORMAS DE EPT**

A mudança de direção na condução do governo federal, em 2016, estagnou o processo de expansão da RFEPCT. Logo após assumir, o governo Michel Temer (2016-2018) iniciou um processo que culminou na implementação da Reforma do Ensino Médio, deslocando o debate sobre o ensino profissional e tecnológico para o ensino médio dos estados, como parte da grade curricular do ensino médio geral, por meio dos itinerários formativos como conteúdo complementar. A alteração também permitiu a oferta de formações experimentais, de cursos não previstos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependendo de regularização pelo Conselho Estadual de Educação, conforme o Art. 36, § 7º, da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), medida alvo de diversas críticas, uma vez que houve a criação desordenada de cursos que agregavam pouco à educação. Essas mudanças, embora avançassem com o EPT, acabaram por retomar a perspectiva tecnicista de formação de capital humano e racionalidade mercantil (QUADROS, 2020).

Embora tenha trechos revogados pela Lei Nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), com o retorno de Luís Inácio Lula da Silva à presidência do país, grande parte da Reforma do Ensino Médio foi mantida, em razão da pressão dos secretários de educação e dos grupos de interesse empresariais. Algumas das alterações de 2024 tratam de temas que estavam se tornando polêmicos, como as carga-horárias das disciplinas da Base

Nacional Comum Curricular e dos Cursos Técnicos, bem como a possibilidade de criação de novos cursos pelos estados, possibilidade que foi revogada.

Foi nesse contexto de maior protagonismo e maior liberdade aos Estados, que Goiás elevou os investimentos em tecnologia para as escolas e em formação por meio da EPT. Entre 2019 e 2022, o Estado gastou mais de 5 bilhões em investimentos para toda a rede pública de ensino (Goiás, 2024b). De 2017 até 2021 a gestão da rede goiana de EPT, os Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás – ITEGOs, abarcavam 27 unidades, divididas em 5 regiões. Cada uma dessas 5 regiões era gerida por uma Organização Social - OS. Contudo, com a falta de eficiência e de efetividade do modelo de gestão, os contratos não foram renovados (FREITAS, 2020), levando o modelo ao colapso. Em entrevista concedida para esta pesquisa no dia 16 de janeiro de 2026, Moisés Cunha, Diretor-Geral do CETT/UFG, relata que o governo estadual enfrentava "um problema muito grave de abandono da estrutura pelas organizações sociais", citando inclusive casos de "problemas de alunos que não existiam". Esse cenário de crise institucional funcionou como uma "janela de oportunidade" (Kingdon, 2014), permitindo que o governo buscasse na Universidade Federal de Goiás a credibilidade necessária para reestruturar o sistema, resultando na criação do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT) em 2021. Assim, a partir de um rearranjo institucional, em 2021, surgiu o Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia – CETT. O convênio é fruto de um acordo entre a Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Inovação, a Universidade Federal de Goiás – UFG, e a Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural – RTVE, e tem como objetivo renovar o ensino profissional com cursos de capacitação, qualificação e técnicos (CETT/UFG, 2021).

Além disso, por meio da Lei Nº 20.976/2021 de 30 de março de 2021, seis unidades dos ITEGOs foram transformadas, e denominadas, em Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) e dezoito unidades foram transformadas em Colégio Tecnológico do Estado de Goiás – COTECs (Goiás, 2021a). Em 2025, a unidade do COTEC Labibe Faiad, de Catalão, foi convertida em unidade da EFG. Dessa forma, as Escolas do Futuro passaram a ser uma parcela das escolas técnicas do Estado geridas pelo CETT em parceria com as outras instituições do convênio. Em 2025, o conjunto inicial de seis unidades ofereceram mais de 4 mil vagas de cursos de curta

e média duração, em Aparecida de Goiânia, Goiânia, Mineiros, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás (CETT/UFG, 2025a).

Abaixo consta no Quadro 3 - Correspondência entre os ITEGOs, EFGs e COTECs, que compara a "Distribuição inicial" dos ITEGOs (Quadro 4) da dissertação de Daniella Paula de Freitas, com as denominações dadas pela Lei Nº 20.976/2021, que cria as Escolas do Futuro (EFGs) e os Colégios Tecnológicos (COTECs) de Goiás. A partir dele percebe-se que houve uma redução de unidades. Os vinte e sete ITEGOs, no ano de 2025, passaram para 7 EFGs e 17 COTECs.

### QUADRO 3 – CORRESPONDÊNCIA ENTRE ITEGOS, EFGS E COTECs

Município	ITEGOs (2017-2021)	EFGs e COTECs (2021 – 2025)
Anápolis	Governador Onofre Quinan	COTEC Governador Onofre Quinan
Aparecida de Goiânia	Dr. Luiz Rassi	EFG Luiz Rassi
Caiapônia	Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso	COTEC Ruth Vilaça Correia Leite Cardoso
Catalão	Labibe Faiad	COTEC em Artes Labibe Faiad
Catalão	Aguinaldo de Campos Netto	COTEC Aguinaldo de Campos Netto
Ceres	Célio Domingos Mazzonetto	COTEC Célio Domingos Mazzonetto
Cidade de Goiás	Goyandira Ayres do Couto	COTEC Goiandira Ayres do Couto
Cristalina	Genervino Evangelista da Fonseca	COTEC Genervino Evangelista da Fonseca
Formosa	Carmem Dutra de Araújo	COTEC Carmem Dutra de Araújo
Goianésia	Governador Otávio Lage	COTEC Governador Otávio Lage
Goiânia	Basileu França	EFG em Artes Basileu França
Goiânia	Sebastião de Siqueira	COTEC Sebastião de Siqueira
Goiânia	José Luiz Bittencourt	EFG José Luiz Bittencourt
Goiatuba	Jerônimo Carlos do Prado	COTEC Jerônimo Carlos do Prado
Itaberaí	Aparecido Donizete Rodrigues	-
Itumbiara	Jerônimo Carlos do Prado (2ª unidade)	-
Jaraguá	Irtes Alves de Castro Ribeiro	COTEC Irtes Alves de Castro Ribeiro
Mineiros	Raul Brandão de Castro	EFG Raul Brandão de Castro
Niquelândia	Paulo Rocha	COTEC Paulo Rocha
Palmeiras de Goiás	Padre Antônio Vermey	COTEC Padre Antônio Vermey
Piracanjuba	Wilson Cavalcante Nogueira	-
Piranhas	Fernando Cunha Júnior	COTEC Fernando Cunha Júnior
Porangatu	Maria Sebastiana da Silva	COTEC Maria Sebastiana da Silva
Santa Helena de Goiás	Luiz Humberto de Menezes	COTEC Luiz Humberto de Menezes
Santo Antônio do Descoberto	Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira	EFG Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira
Uruana	Celso Monteiro Furtado	COTEC Celso Monteiro Furtado
Valparaíso	Paulo Renato de Souza	EFG Paulo Renato de Souza

Fonte: Elaborado pelo autor e estruturado pelo Gemini.

Diante do crescente investimento em educação na rede de ensino técnico no Estado de Goiás, e do pouco debate acadêmico em torno das Escolas do Futuro do Estado de Goiás, surgiu a necessidade de compreender quais as concepções políticas, administrativas e político-pedagógicas norteiam essa parceria estabelecida entre a UFG e o Governo de Goiás. No mesmo sentido, é necessário estabelecer quais as possíveis contribuições desse modelo para a Rede EPT, com qual ou quais concepção de EPT essas escolas dialogam ou inauguram, bem como a forma de funcionamento, trabalho e a democracia desse espaço.

Em síntese, a história da EPT no Brasil é a história de um campo em disputa, enfrentando desafios complexos, uma vez que a dualidade entre formação crítica e utilitarismo persiste, refletida não só na coexistência de modelos como a Rede Federal e o Sistema "S", mas também nessa expansão de novos modelos em cada Estado da Federação. A precarização docente, comum em redes estaduais, contrasta com a estabilidade dos servidores federais, aprofundando desigualdades. Além disso, a falta de articulação entre políticas nacionais e demandas locais limita o potencial transformador da EPT. Se, por um lado, avanços como os IFs demonstraram a viabilidade de uma educação integral e democrática, por outro, iniciativas fragmentadas possibilitam o retorno de concepções já superadas, ligadas a grupos de interesses. O futuro desse modelo dependerá da capacidade de equilibrar formação técnica e humanística, garantindo que a educação seja, de fato, um direito social e não um mero instrumento de mercado.

## **1.5. CONCEPÇÕES DE EPT: PARADIGMAS EM DISPUTA**

A discussão sobre a formação humana, especialmente no que tange à sua integralidade e à articulação com o trabalho, é um pilar fundamental para compreender as concepções político-pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Longe de ser uma mera preparação para o mercado de trabalho, a formação humana integral busca o desenvolvimento pleno do indivíduo em suas múltiplas dimensões – intelectual, social, cultural, ética e política –, capacitando-o a atuar de forma crítica e transformadora na sociedade. Essa perspectiva se contrapõe a modelos educacionais

que fragmentam o saber e separam o trabalho manual do intelectual, relegando a EPT a um papel puramente instrumental.

Nesse sentido, a contribuição de Antonio Gramsci é central para a compreensão da formação humana integral e da politecnia. Em seus Cadernos do Cárcere, propõe a ideia de uma escola unitária ou politécnica, que visava à superação da histórica dicotomia entre as escolas destinadas às classes populares (com foco no trabalho manual, técnico, industrial) e as escolas para as elites (voltadas à formação intelectual e humanística) (Gramsci, 2024, p. 579). Para Gramsci, essa separação não apenas refletia as divisões de classe da sociedade capitalista, mas também as perpetuava, limitando o acesso ao conhecimento e à cultura para a maioria e impedindo o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

O ensino unitário gramsciano, portanto, propunha uma escola que fosse comum a todos, onde o trabalho intelectual e o manual estivessem intrinsecamente conectados. O objetivo não era apenas ensinar técnicas, mas formar indivíduos capazes de compreender os processos de produção em sua totalidade, desde a concepção teórica até a execução prática. O trabalho, para Gramsci, é a base da existência humana e da formação social; é através da atividade produtiva que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Ao integrar o trabalho no processo educativo, a escola unitária permitiria que os estudantes desenvolvessem uma visão orgânica do conhecimento, percebendo a interdependência entre a ciência, a tecnologia e a organização social do trabalho.

Essa formação politécnica não se restringe à aquisição de habilidades técnicas específicas, mas se expande para a compreensão dos princípios científicos que as fundamentam, da organização social do trabalho e das relações de poder que o permeiam. O aluno se tornaria apto a pensar e a agir sobre a realidade, a desvendar as contradições do sistema capitalista e a atuar como sujeito de transformação social. Nesse sentido, a última fase da escola unitária, identificada por Gramsci na Itália como sendo os Liceus deveria:

ser concebida como a fase transitória mais importante em que a escola tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária para a ulterior especialização, seja essa de caráter intelectual (estudos universitários) ou de caráter imediatamente

prático-produtivo (indústria, organização das trocas, burocracia etc.)  
(Gramsci, 2024, p. 583)

A escola unitária, nesse sentido, é também um instrumento de hegemonia cultural e política para as classes subalternas, preparando-as não apenas para o trabalho, mas para a luta por uma nova ordem social. Gramsci via a escola como um campo de batalha ideológico, onde a formação dos intelectuais orgânicos – aqueles capazes de elaborar e difundir uma nova concepção de mundo – era crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que somente com a concepção “humanista-histórica” seria possível tornar-se “dirigente” (Gramsci, 2024, p. 621). A EPT, sob essa ótica, é um espaço privilegiado para a formação de trabalhadores conscientes e críticos, que compreendem seu papel na produção e na sociedade.

No contexto brasileiro, a obra de Dermeval Saviani tem sido fundamental para o resgate e aprofundamento da relação entre educação e trabalho sob uma perspectiva crítica, inspirada no pensamento gramsciano. Saviani, expoente da Pedagogia Histórico-Crítica, defende que a educação deve ser compreendida como um processo de mediação na apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2012, p. 13), tendo como eixo o trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007, p. 152).

Para Saviani, o trabalho, em sua acepção ontológica de atividade humana transformadora, é a base da existência e da produção da cultura. A escola, portanto, não pode se furtar a essa dimensão (Saviani, 2007, p. 155). A Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma educação que busca a formação politécnica (pluriprofissional) e omnilateral (plena) do sujeito, ou seja, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Saviani, 2007, p. 162). Isso implica superar a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, integrando-os na prática pedagógica. A EPT, sob essa perspectiva, não pode ser reduzida a um adestramento técnico para o mercado, mas deve proporcionar ao estudante a

compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, bem como as relações sociais e econômicas envolvidas.

A educação, para Saviani, deve partir da prática social dos alunos, problematizando-a, para que eles possam, por meio da instrumentalização do saber científico e filosófico, apreender a historicidade das relações sociais e as contradições existentes. O trabalho como princípio educativo, nesse contexto, significa que o aluno deve compreender o processo de produção em sua totalidade, não apenas como uma sequência de tarefas, mas como um fenômeno social, histórico e culturalmente situado. Isso permite que ele se aproprie do saber de forma crítica, capaz de transformar a realidade e não apenas de se adaptar a ela.

A EPT, ao incorporar o trabalho como princípio, capacita o indivíduo a desvelar a lógica do capital, a questionar as formas de exploração e a lutar por relações de trabalho mais justas e equitativas. A escola, assim, deixa de ser um espaço de reprodução e torna-se um espaço de produção de conhecimento e de transformação social.

Gaudêncio Frigotto é outro autor central para a discussão da formação humana integral na EPT brasileira, aprofundando a crítica à visão meramente instrumental da educação profissional. Para Frigotto, somente a esfera pública é capaz de construir a EPT, quando concebida sob uma perspectiva emancipatória, sendo um instrumento de formação humana omnilateral, a escola unitária ou politécnica (Frigotto, 2021, p. 10). Ele argumenta que a história do Brasil, um país extremamente desigual, é marcado por um dualismo: por um lado, uma vertente que busca a formação da escola clássica e, por outro, a escola para o trabalho, que a subordina a educação às demandas imediatas do capital, com foco na qualificação técnica restrita e na reprodução das relações de exploração. Nesse cenário, é preciso reforçar a discussão de uma educação para o trabalho complexo e para o desenvolvimento de ciência e tecnologia compatível com as demandas sociais da região em que os campi estão inseridos (Pacheco et al., 2024, p. 111).

Frigotto defende que a EPT deve ser um espaço de produção de conhecimento e de consciência crítica, onde os estudantes compreendam as relações de produção, as formas de organização do trabalho e as implicações sociais e ambientais da

atividade produtiva. A integração entre ensino médio e técnico, por exemplo, é vista como uma estratégia fundamental para superar a fragmentação do saber e proporcionar uma formação mais ampla e humanística, que não se limite ao adestramento de mão de obra.

Além disso, o autor trata da a teoria do capital humano, um dos principais insumos da teoria educacional tecnicista, afirmando que essa teoria é um instrumento ideológico poderoso, uma mistificação e um reforço do senso comum (Frigotto, 2021, p. 19). Sua função principal é mascarar e esconder a verdadeira natureza das relações de produção capitalistas, a exploração, o conflito de classes, e os fundamentos reais da acumulação e das crises do capital. Para tanto, faz apologia à concepção burguesa de homem e sociedade, tratando a desigualdade como resultado de escolhas individuais ou falta de esforço (meritocracia), o que mascara a desigualdade estrutural do capitalismo e as relações de poder e dominação (Frigotto, 2021, p. 217).

A perspectiva de Frigotto é importante para analisar se as "Escolas do Futuro em Goiás" estão alinhadas a um projeto de formação humana integral ou se tendem a uma perspectiva mais pragmática e instrumentalizada. Questões como a concepção de currículo, a gestão pedagógica, a relação com o setor produtivo e, especialmente, as relações de trabalho dos docentes, serão elementos-chave para identificar qual projeto de formação humana está em jogo. Se as relações de trabalho são precarizadas, por exemplo, isso pode comprometer a qualidade do ensino e a capacidade de se desenvolver um projeto pedagógico que vise à formação humana integral, pois um trabalho docente em condições instáveis e sem reconhecimento adequado dificilmente poderá florescer para além de um mero "cumprir tarefas".

Em contraposição à visão de formação humana integral e politécnica, que busca a emancipação do sujeito por meio da articulação entre educação e trabalho, emerge na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) uma perspectiva que a concebe primariamente como um instrumento de qualificação para as demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem, que permeia discursos e políticas educacionais contemporâneas, enfatiza a instrumentalização do ensino, focando na aquisição de competências técnicas específicas e na rápida inserção profissional. Longe de ser uma novidade, essa tensão entre a educação como formação integral e

a educação como qualificação profissional remonta às origens da EPT no Brasil, mas ganha novas roupagens e argumentos em um cenário globalizado e competitivo.

Historicamente, o tecnicismo na educação profissional sempre esteve associado às necessidades do desenvolvimento econômico e industrial. Desde as Escolas de Aprendizes Artífices, que visavam a formar mão de obra básica para ofícios manuais e industriais, até as reformas educacionais do século XX, como as Reformas Capanema, que instituíram o Sistema "S" com o objetivo de qualificar rapidamente trabalhadores para a indústria e o comércio, a tônica tem sido a de alinhar a produção educacional às demandas do setor produtivo.

Em 2017, após o impeachment de Dilma Roussef, essa antiga proposta ganhou força novamente. Por meio da “*advocacy*” de setores empresariais brasileiros, mais especificamente aqueles que compõem a organização da sociedade civil (OSC) Todos Pela Educação, que nesse período lançou o documento “Educação Já” (TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE), 2018a). Esse período pode ser interpretado, utilizando do ciclo de políticas públicas de Kingdon, como uma janela de política pública. Para o autor, “a janela de política pública é uma oportunidade para os defensores de propostas promoverem suas soluções favoritas ou chamarem a atenção para seus problemas específicos” (Kingdon, 2014). A queda da ex-presidente significou, então, uma janela para que os setores ligados ao produtivismo promovessem sua agenda tecnicista.

Segundo Araújo e Nascimento, que analisaram os relatórios de atividades até o ano de 2020, os documentos do “Educação Já” surgiram para tentar conduzir a implementação da reforma educacional do Novo Ensino Médio, buscando pautar temas como financiamento, pacto federativo, regime de colaboração, política de formação de professores, currículo, avaliação e a gestão pública. Na época, a proposta contava com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Ministério da Educação (MEC) do Governo Michel Temer (ARAUJO; NASCIMENTO, 2020). Além disso, essa OSC também propôs o esvaziamento do ensino médio da rede federal, responsável pela robusta Rede de IFs, em favor dos Estados, bem como o esvaziamento da capacidade normativa do governo federal, criando um Sistema de

Cooperação Federativa na Educação e relegando à União o papel de “coordenação conjunta” (TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE), 2018b).

Soma-se a isso, internacionalmente, a influência de organismos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos últimos anos, a organização tornou-se particularmente notória na promoção dessa perspectiva pragmática. Em relatórios como o Education at a Glance 2023 (OECD, 2023), a OCDE frequentemente destaca a necessidade de ampliar a rede de EPT em países como o Brasil, principalmente para reduzir a quantidade de jovens que não estudam nem trabalham (os chamados NEM-NEM). O relatório aponta que no Brasil, 24,4% dos jovens se enquadram nessa categoria, contra uma média de 14,7% nos países da OCDE. Além disso, apenas 11% dos estudantes brasileiros de ensino médio entre 15 e 19 anos cursam a modalidade profissional, enquanto a média entre os membros da OCDE é de 37%. Para a faixa etária de 20 a 24 anos, a diferença é ainda mais acentuada, com 11% no Brasil e 65% na média da OCDE.

Essas recomendações, embora possam parecer objetivas e voltadas para a melhoria de indicadores socioeconômicos, frequentemente carregam um viés que prioriza a empregabilidade e a produtividade econômica em detrimento de uma formação mais abrangente e humanística. A lógica subjacente é que a educação profissional deve ser ágil e responsiva às mutações do mercado, garantindo a formação de "capital humano" adaptável às inovações tecnológicas e às novas formas de organização do trabalho. Sob essa ótica, a EPT é vista como um investimento que gera retorno econômico direto, tanto para o indivíduo quanto para a nação. A consequência prática é a prevalência de cursos de curta duração, como os de Formação Inicial e Continuada (FIC) promovidos por programas como o PRONATEC, que, embora ampliem as vagas, muitas vezes se descolam das realidades locais e são incapazes de elevar a escolaridade dos estudantes. Essa ênfase na qualificação rápida e específica, sem a devida articulação com uma base cultural ampla, pode levar a uma instrumentalização do ensino, transformando a escola em um mero balcão de oferta de "pacotes" de habilidades.

Essa abordagem não passa despercebida pela crítica acadêmica. Para Apple (Apple, 1995), as reformas educacionais, frequentemente justificadas por discursos de modernização e adaptação às demandas econômicas globais, são, na verdade,

resultado de disputas políticas e ideológicas. Ele argumenta que o currículo, a pedagogia e a organização escolar não são componentes neutros, mas são campos de luta onde se reproduzem e se contestam relações de poder e ideologias dominantes, por meio das agendas de "eficiência", "produtividade" e "relevância para o mercado" na educação.

No contexto da EPT, a crítica de Apple se materializa na percepção de que a primazia do mercado sobre a formação integral pode levar à seleção de conteúdos e práticas pedagógicas que desvalorizam o conhecimento crítico e a capacidade de reflexão. A ênfase excessiva em habilidades técnicas específicas e na adaptação às demandas imediatas do setor produtivo pode negligenciar a formação para a cidadania plena, a compreensão das relações sociais de produção e a capacidade de questionar a estrutura do trabalho. A "eficiência" é frequentemente medida pela capacidade de atender rapidamente às necessidades do capital, enquanto a "relevância" se restringe ao que é útil para a reprodução do sistema existente. Desse modo, o discurso de "qualificação para o mercado" pode atuar como um mecanismo de controle social, despolitizando a educação e limitando o horizonte de possibilidades dos estudantes a uma inserção subalterna no mundo do trabalho (Apple, 1995).

## 2. ESCOLAS DO FUTURO: UMA NOVA PROPOSTA EDUCACIONAL?

A partir da Reforma do Ensino Médio, com a maior autonomia das redes estaduais e flexibilidade curricular, se dá o surgimento das "novas formas de EPT", a partir de novos arranjos, a exemplo das Escolas do Futuro em Goiás. Com alto investimento em tecnologia e a oferta massiva de cursos de capacitação e qualificação, a modalidade é apresentada como inovadora e necessária para o desenvolvimento regional. Contudo, é fundamental investigar quais projetos políticos encontram vazão e passam a atuar por meio dessas políticas públicas. Nesse sentido, partiremos para a análise dos documentos institucionais do modelo, projeto-político pedagógico, arranjo político e como o projeto se configura como um projeto regional com aspirações nacionais.

Nos últimos anos, o Estado de Goiás, sob a administração do governador Ronaldo Caiado, promoveu a reestruturação da rede estadual de ensino técnico — consubstanciada na transição dos antigos Institutos Tecnológicos do Estado de Goiás (ITEGOs) para as novas Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs). Esse processo pode representar um caso paradigmático, de como políticas públicas de EPT podem ser desenhadas não apenas para atender demandas de mercado, como já ocorreu tantas vezes, mas também para estabelecer uma marca de gestão distinta, com ares de moderna e competitiva frente ao modelo federal.

Este capítulo propõe-se a analisar a transformação institucional, pedagógica e simbólica empreendida pelo governo goiano, argumentando que a criação das EFGs não constitui apenas uma atualização curricular ou uma mudança de nomenclatura, mas uma estratégia política deliberada para criar uma "vitrine nacional". Ao associar-se à Universidade Federal de Goiás (UFG) via Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), o governo estadual busca a legitimação acadêmica para um projeto que visa contrapor a rigidez e a burocracia percebida nos Institutos Federais (IFs) com um modelo de "agilidade", "inovação disruptiva" e foco na Indústria 4.0.

A análise ancora-se nos documentos institucionais fundantes dessa parceria, incluindo o Convênio nº 01/2021, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CETT/UFG, e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades escolares

situadas em Goiânia, Aparecida de Goiânia e Santo Antônio do Descoberto. Estes documentos são interpretados não apenas como manuais técnicos, mas como peças de retórica política que materializam o discurso da "Retomada" econômica e social pós-pandemia.

A hipótese central deste trabalho sugere que o governo de Goiás utiliza a política de EPT para propor um projeto de educação que envolva entrega de resultados rápidos de número de alunos, empregabilidade e modernização, que possam ser usados de plataforma nacional para projeção política de nível nacional. Essa ideia se assemelha à literatura que trata de "reasseguramento simbólico" (Edelman, 1985), onde o que importa é a percepção de que um problema está sendo resolvido, e não necessariamente o resultado, pois o objetivo no final é conseguir atingir a percepção das pessoas, não atacar o problema. É possível compreender também sob a lente do conceito de "melhores práticas" (best practices) (Simmons; Dobbin; Garrett, 2006), onde uma política pública é apresentada como uma fórmula de sucesso para que possa ser replicada. A resposta encontrada para a construção dessa política foi a "estadualização" do prestígio da universidade federal através de um modelo de gestão terceirizada, permitindo ao executivo estadual colher os dividendos políticos de uma "educação de primeiro mundo" enquanto flexibiliza as amarras administrativas do serviço público tradicional.

É importante destacar que as Escolas do Futuro não representam a bala da proposta política do Governador Ronaldo Caiado. Ele carrega consigo muita credibilidade nos veículos de imprensa quando o assunto é segurança pública (Sallum, 2025) e educação, tendo o Estado de Goiás atingido a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Noletto, 2024). Embora ambas as conquistas sejam questionadas, principalmente com relação a metodologias utilizadas, o foco do estudo é entender como o presidenciável se insere na disputa do campo da Educação Profissional e Tecnológica.

## **2.1. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO CETT/UGF**

Para compreender a magnitude política da transformação dos ITEGOs em EFGs, é imperativo analisar o substrato socioeconômico sobre o qual essa política foi

desenhada. A política não ocorre no vácuo; ela responde a pressões demográficas e econômicas específicas que o governo busca capitalizar. Uma análise preliminar dos dados regionais fornecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CETT/UFG (CETT/UFG, 2021), elaborado em 2021, revela as disparidades que justificam a intervenção estatal e fundamentaram o discurso da "Secretaria da Retomada". Dentro do PDI, no Capítulo Projeto Político-Pedagógico, há um subcapítulo esquecido pelo sumário que ocupa um terço do conteúdo textual e que trata justamente desses fatores demográficos e econômicos (CETT/UFG, 2021, p. 14–19), apontando desde o início uma preponderância dessa perspectiva.

O Estado de Goiás, embora posicionado entre as dez maiores economias do país, apresenta fraturas regionais profundas que servem de base para a retórica governamental de desenvolvimento regional. Os dados extraídos do PDI revelam uma dicotomia marcante entre a riqueza do Sudoeste Goiano e a vulnerabilidade do Entorno do Distrito Federal e do Nordeste Goiano. Mas afinal, qual é a importância desse documento? O que é o PDI? Qual sua finalidade? Esse documento, que tem origem na necessidade de credenciamento e avaliação institucional de Instituições de Ensino Superior (IES), deve servir para a identificação da instituição no que diz respeito “à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (Ana, 2017). Nesse sentido, o PDI CETT/UFG possui contradições evidentes, pois ao mesmo tempo que tenta se afastar de um ideal de neutralidade, adere a concepções historicamente opostas de educação profissional e tecnológica. Ao mesmo tempo que há referência à educação emancipadora e crítica, por meio de Saviani, Frigotto, Kuenzer e Paro, todo o diagnóstico sobre a necessidade dessa educação é baseado em conceitos econômicos como renda, desemprego, demandas de mercado, inserção e reinserção social pelo trabalho e melhoria de posição socioeconômica, que revelam conceitos do campo da teoria do capital humano.

A análise da Tabela 1 permite extrair inferências políticas cruciais. O PIB per capita do Entorno do DF (R\$ 14.180) e do Nordeste Goiano (R\$ 12.917) é dramaticamente inferior à média estadual e menos da metade das regiões agroindustriais ricas (Sudoeste e Sudeste) (CETT/UFG, 2021, p. 16). Politicamente,

isso cria um "vácuo de governança" nessas regiões pobres, onde a presença do Estado é historicamente frágil. Os dados utilizados pelo PDI e reutilizados para a formulação da Tabela 1 foram extraídos do Relatório de Planejamento do Estado de Goiás – 2018, publicado pelo Instituto Mauro Borges (IMB).

A estratégia do governo Caiado, ao implantar EFGs em locais como Santo Antônio do Descoberto (Entorno do DF) e manter unidades na Região Metropolitana, não é aleatória. É uma tentativa de ocupação territorial através da oferta de serviços de alta complexidade. Ao levar cursos de "Machine Learning" e "Desenvolvimento Web e Mobile" para regiões onde a indústria é incipiente (apenas 8,8% dos empregos no Entorno são industriais), o governo sinaliza uma promessa de salto de desenvolvimento: a ideia de que a tecnologia pode superar o atraso estrutural sem passar pelas etapas intermediárias da industrialização clássica.

**TABELA 1: DISPARIDADES SOCIOECONÔMICAS REGIONAIS EM GOIÁS  
(BASE PARA A POLÍTICA DAS EFGS)**

<b>Região de Planejamento</b>	<b>População Residente</b>	<b>PIB per capita (R\$)</b>	<b>Taxa de Urbanização (%)</b>	<b>Empregos na Indústria (%)</b>	<b>Empregos em Serviços (%)</b>
<b>Metropolitana de Goiânia</b>	2.493.792	27.965	97%	12,8	62,1
<b>Entorno do Distrito Federal</b>	1.218.788	14.180	89%	8,8	19,6
<b>Nordeste Goiano</b>	188.233	12.917	62%	4,0	55,0
<b>Sudoeste Goiano</b>	637.003	39.621	87%	24,2	36,5
<b>Sudeste Goiano</b>	276.924	40.403	77%	26,0	36,2
<b>Média Estadual</b>	<b>6.773.722</b>	<b>26.265</b>	<b>88%</b>	<b>17,0</b>	<b>52,6</b>

Fonte: Elaborado a partir dos dados do PDI CETT/UFG por meio do Gemini.

O discurso político que sustenta as EFGs está intrinsecamente ligado à formalização do trabalho. Os dados indicam que na média 33% dos empregos no estado são formais, números puxados pelos 46% da região metropolitana, 32% no centro goiano e números acima de 30% nas regiões sul, sudeste e sudoeste. Nas regiões mais pobres, como no Entorno do DF e no Nordeste Goiano, a taxa de formalização cai para 16% e 15%, respectivamente (CETT/UFG, 2021, p. 18). Nesse sentido, a utilização da Secretaria de Estado da Retomada (SER), citada no Convênio 01/2021 (Goiás, 2021c), como a pasta responsável pelo convênio e pela gestão de grande parte da rede EPT estadual, especificamente das dos COTECs, é um ato de fala importante desta administração. Ao alocar a gestão da educação profissional em uma secretaria com o nome "Retomada", o governador Caiado explicitou que a função primária destas escolas não é educacional no sentido clássico (formação humanística), mas sim econômica e assistencialista. Dentro da Universidade Federal de Goiás, inclusive, a maioria dos professores envolvidos com essa proposta são de áreas distantes da educação, principalmente da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE/UFG). Segundo a Portaria Nº 3.875, de nomeação dos diretores do CETT/UFG, entre os 5 principais cargos, são professores da FACE/UFG o Diretor Geral, a Diretora de Desenvolvimento e Avaliação e a Diretora de Ensino (UFG, 2021).

As Escolas do Futuro, na sequência da criação do CETT/UFG, logo foram alocadas dentro de outra secretaria, na Secretaria de Desenvolvimento e Inovação (SEDI). Essa alocação se deu por meio da Lei Complementar Nº 162, que reformou a Lei Complementar Nº 26, que estabelece as diretrizes e as bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás (Goiás, 2021b). Outra alteração significativa foi a criação do Sistema Estadual de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituído pela rede pública estadual, instituições de EPT vinculadas ou subordinadas à SER ou à SEDI, bem como instituições dos municípios. Posteriormente a SEDI passou a se chamar Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

A Tabela 2, construída a partir da análise da quantidade de repetições dos conceitos, por meio da IA Gemini, apresenta os 15 principais conceitos trabalhados no PDI CETT/UFG, destacando-se também "Qualidade", "Extensão", "Pesquisa",

“Tecnologia” e referências a “Goiás / Regional”. Como já foi dito, embora haja menção à formação humana integral, os principais conceitos trabalhados no PDI dizem respeito à teoria do capital humano.

O discurso embutido no PDI, portanto, fica explícito: tanto nos COTECs, quanto nas Escolas do Futuro, a educação é uma ferramenta para a retomada do emprego e da renda. Nesse sentido, o principal conceito mobilizado é o do trabalho, utilizado nas suas diversas perspectivas, como princípio educativo, eixo de formação, articulação para aprendizagem ou inserção profissional. Esta narrativa possuiu alta aderência eleitoral, pois dialoga diretamente com a ansiedade econômica da população pós-pandemia. A EFG não é vendida somente como uma escola, mas como uma agência de empregabilidade, turbinada pela tecnologia.

**TABELA 2: CONCEITOS MAIS MOBILIZADOS NO PDI CETT/UFG**

Conceito	Quantidade (Estimada)	Contexto Principal
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	≈ 180	Modalidade de ensino ofertada, diretrizes curriculares, oferta de cursos, eixos tecnológicos.
Ensino	≈ 150	Processo educacional, modalidades (presencial, EaD), organização didático-pedagógica, qualidade do ensino.
Trabalho	≈ 120	Princípio educativo, eixo central da formação, articulação com o mundo produtivo, inserção profissional.
Projeto Educativo / PPP	≈ 110	Planejamento político-pedagógico, construção coletiva, identidade da rede, diretrizes das escolas.
Formação	≈ 100	Processo formativo integral, qualificação profissional, trilhas formativas, desenvolvimento humano.
Gestão	≈ 90	Gestão administrativa, pedagógica, democrática, de pessoas, financeira e de sistemas.
Avaliação	≈ 85	Avaliação institucional, da aprendizagem, de cursos, de egressos, indicadores de qualidade.
Estudantes / Discentes	≈ 80	Público-alvo, condições de acesso, permanência, sucesso, perfil socioeconômico, trajetória.
Escola / Unidade de Ensino	≈ 75	Colégios Tecnológicos (Cotecs), estrutura física, organização administrativa e pedagógica.
Currículo	≈ 70	Organização curricular, eixos tecnológicos, itinerários formativos, flexibilidade.
Cidadania	≈ 65	Formação para a cidadania, direitos, participação social, emancipação.
Professores / Docentes	≈ 60	Formação docente, atuação pedagógica, desenvolvimento profissional, avaliação docente.
CETT / UFG	≈ 55	Instituição responsável pela gestão da rede, parceria com o estado, estrutura organizacional.
Teoria e Prática	≈ 50	Indissociabilidade entre teoria e prática, princípio educativo, metodologias ativas.
Acesso e Permanência	≈ 45	Políticas de inclusão, redução da evasão, condições para permanência, equidade.

Fonte: Elaborado a partir da análise da repetição de conceitos no PDI CETT/UFG por meio do Gemini.

## 2.2. O CONVÊNIO E A FUGA DO DIREITO ADMINISTRATIVO

A implementação das EFGs exigiu uma engenharia institucional sofisticada que permitisse ao governo estadual contornar a burocracia da administração direta (concursos públicos, licitações, processos administrativos) para entregar resultados rápidos. A solução encontrada foi o arranjo tripartite formalizado no Convênio nº

01/2021. Ele estabelece uma relação jurídica complexa entre três entes, cada um desempenhando um papel político e administrativo distinto.

O Concedente (Estado de Goiás/SR/SECTI) atua como o financiador e o definidor da agenda política. O Estado detém o poder de veto e direcionamento, estipulando que 60% das vagas devem ser destinadas ao público vulnerável (CadÚnico). Isso garante que a política mantenha seu caráter de assistência social, essencial para a base eleitoral do governo.

O Conveniente (Universidade Federal de Goiás - UFG) confere a "expertise" e, mais importante, a legitimidade. A UFG entra com o capital simbólico. A marca da Universidade Federal blindo o projeto estadual contra críticas de precarização ou baixa qualidade, uma vez que a Universidade costuma ser o campo fértil para a construção de tais críticas. Politicamente, é uma jogada de mestre: o governo estadual "captura" o prestígio da instituição federal para si.

O Interveniente (Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural - FRTVE/FUNAPE) opera como o braço executivo financeiro e administrativo. É a fundação que permite a contratação ágil de pessoal via CLT e a aquisição de equipamentos sem as amarras da Lei 14.133/21 (ou a nova lei de licitações) aplicadas diretamente à administração pública direta e às autarquias e fundações públicas.

Essa prática é conhecida e já foi há muito exposta pela professora de direito administrativo Maria Sylvia Zanella Di Pietro, sendo chamada de fuga do direito administrativo ou fuga para o direito privado. Essa fuga é sempre parcial, caracterizando também uma forma de privatização parcial. Nesse caso, o Estado procura por formas de utilizar institutos do direito privado para "privatizar o próprio regime jurídico a que se submete a Administração Pública, para escapar às normas sobre licitação, contrato administrativo, concurso público e outras normas constitucionais sobre servidores públicos, controles formais, regras sobre orçamento e contabilidade pública" (Pietro, 2021, p. 132).

A fuga do direito administrativo permite que o Estado substitua o controle dos processos pelo controle dos resultados (indicadores de desempenho), de modo que o Estado possa analisar o serviço público a partir dos ganhos de eficiência, retornos, e externalidades positivas, percepção alinhada ao gerencialismo de Bresser-Pereira.

Isso possibilita, inclusive, investimentos vultuosos. O valor global do repasse, que foi estipulado no convênio em 2021, foi de R\$ 284.558.861,45 (Goiás, 2021c). Este montante não é trivial. Ele sinaliza a prioridade absoluta dada a este projeto. Em termos de ciência política, o orçamento é a materialização das prioridades reais de um governo. Ao alocar quase 300 milhões de reais para um projeto gerido externamente, o governo Caiado demonstra que a EPT é a sua "menina dos olhos" para sua plataforma nacional.

O discurso do governador e de seus secretários, inferido através das obrigações contratuais, é o da "eficiência" e da "entrega". O convênio estipula metas rígidas de atendimento e execução financeira, criando uma lógica de *accountability* por resultados que contrasta com a percepção pública da ineficiência estatal. A Cláusula Oitava do convênio, que detalha as obrigações, impõe um ritmo de "setor privado" à gestão pública.

Não é ousado supor ainda que os gestores da rede federal de ensino técnico da Universidade Estadual de Goiás devem ter se sentido desprestigiados com esse arranjo político. Na rede federal, são décadas de expertise com o ensino técnico, entretanto não foram convidados para participar dessa articulação. No mesmo sentido, o governo estadual possui uma universidade, a Universidade do Estado de Goiás (UEG), que também possui cursos tecnológicos e capacidade para gerir o projeto, não possuindo, contudo, a legitimidade que o projeto político possui com o amparo da UFG. Esta Universidade, que já teve 41 campi universitários, passou por uma reforma administrativa no Governo Caiado sob o argumento de modernização que reduziu sua atuação para 8 campi, além de ter reduzido em mais de duas dezenas a quantidade de cursos de licenciatura na instituição (De Souza, 2021).

### **2.3. OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COMO “VITRINES”**

A transformação dos ITEGOs em EFGs é, antes de tudo, uma transformação estética e infraestrutural. O conceito de "reasseguramento simbólico" implica que a política pública deve ser vista para ser politicamente rentável (Edelman, 1985), ou seja, para ser “vitrine”. A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades revela um investimento massivo em equipamentos de ponta que servem

tanto ao ensino quanto ao espetáculo político da modernidade. Diferente das antigas escolas técnicas, equipadas com tornos mecânicos e oficinas sujas de graxa, as EFGs são desenhadas para parecerem escritórios do Vale do Silício. A lista de equipamentos adquiridos para a EFG Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia, é um exemplo contundente dessa estratégia (CETT/UFG, 2023a):

- Laboratório de Robótica: 10 Kits Robótica Arduíno, 3 Kits Lego Mindstorms EV3, 10 Kits Raspberry Pi 4 4G, Braços robóticos, Módulos LoRa Wifi (Internet das Coisas).
- Laboratório i9.LAB (Makerspace): Impressoras 3D industriais (GTMAX3D), Máquina de Corte a Laser CNC, Plotters de impressão, Fresadoras CNC.
- Ambientes de Convivência: Espaços de *Coworking* com mobiliário de design ("Puff Fofão", cadeiras ergonômicas, estações de trabalho envidraçadas).

Embora a infraestrutura física das escolas, em termos gerais, siga as plantas do Programa Brasil Profissionalizado, elaborada pelo FNDE e pela Setec/MEC para servir como base para a Rede EPT do Brasil (Ribeiro, 2022), as Escolas do Futuro possuem uma identidade própria (ver Figura 1). Nesse sentido, as escolas se afastaram do simples azul ou azul e amarelo, associados ao antigo governador, e que foi utilizado nos ITEGOs e COTECs em diversos momentos (ver Figura 2), bem como não se aproximam da identidade característica da Rede Federal, consagrados pelo verde e vermelho. As cores predominantes das Escolas do Futuro são os tons de azul e verde (ver Figura 1), mais associados à tecnologia e a sustentabilidade, bem como os amarelos em seus modernos laboratórios, cor associada à inovação (ver Figura 3). Cabe denotar, ainda, que essa combinação de cores também são as cores da bandeira do Estado e também são associadas ao atual Governo de Ronaldo Caiado.

**Figura 1 – Escola do Futuro de Goiás Paulo Renato de Souza**



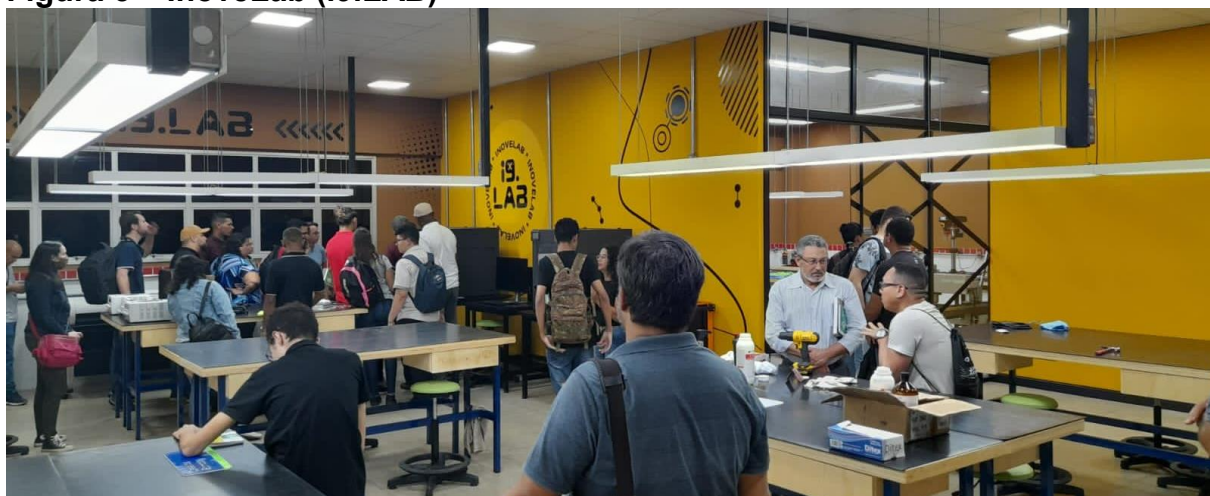
Fonte: EFG (2023). Disponível em: <https://efg.org.br/valparaiso>

**Figura 2 – Logo dos ITEGOs**



Fonte: ITEGO (2016). Disponível em:  
[https://www.facebook.com/photo/?fbid=362832457390790&set=a.398152599155387&locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/photo/?fbid=362832457390790&set=a.398152599155387&locale=pt_BR)

**Figura 3 – InoveLab (i9.LAB)**



Fonte: (2024a). Disponível em: <https://goias.gov.br/entorno/escolas-do-futuro-de-goias-abrem-vagas-para-programa-gratuito-de-inovacao/>

Esse ambiente moderno (ver Figura 3) vastos recursos tecnológicos (ver Figura 4) cumpre uma função pedagógica, mas sua função política é preponderante. Nesse sentido, não se trata apenas de cores, mas a própria inserção da lista de equipamentos no Projeto Político-Pedagógico, que deveria ser um documento mais aberto à subjetividade da construção coletiva dos professores, deixa isso claro. Ela materializa o discurso de que "Goiás é o estado da inovação". Ao instalar um laboratório com osciloscópios digitais e impressoras 3D em bairros periféricos como o Buriti Sereno (Aparecida de Goiânia) ou o Bairro Floresta (Goiânia), o governo cria um contraste chocante com a realidade urbana circundante.

**Figura 4 – Laboratório com Impressoras 3D e Kits Lego**



Fonte: EFG (2023). Disponível em: <https://efg.org.br/valparaiso>

A escola torna-se um enclave de primeiro mundo. O PPP da EFG José Luiz Bittencourt descreve ambientes como "Laboratório de E-Sports" e "Pré-Incubadora" (CETT/UFG, 2023b). A inclusão de *E-Sports* (jogos eletrônicos competitivos) no currículo e na infraestrutura é um aceno claro à juventude, um eleitorado volátil que o governo busca capturar através da linguagem da tecnologia e do entretenimento.

Os documentos utilizam exaustivamente termos em inglês e neologismos corporativos: *Makerspace*, *Coworking*, *Steam*, *Customer Success*, *Live Streaming*. Essa escolha lexical não é acidental; é uma ferramenta de *rebranding* político. Ao adotar essa linguagem, o governo estadual se distancia da linguagem sindical/pedagógica tradicional (focada em "pedagogia", "currículo", "direitos") e adota a linguagem do mercado e do empreendedorismo. Isso posiciona o governador Caiado como um gestor alinhado com as tendências globais, modernizando a imagem do estado agrário para um polo de tecnologia. A "vitrine" não é apenas física; é semântica.

A "alma" da EFG reside na sua proposta pedagógica, que foi inteiramente reescrita pelo CETT/UFG para servir aos propósitos políticos da gestão estadual. A análise das matrizes curriculares apresentadas nos PPPs revela uma ruptura com o ensino técnico tradicional. Enquanto os antigos ITEGOs focavam em vocações regionais básicas (confeção, administração, mecânica), as EFGs apostam em "tecnologias exponenciais". Os cursos técnicos de nível médio ofertados na Escola do Futuro José Luiz Bittencourt (CETT/UFG, 2023b) são:

- Técnico em Aprendizado de Máquina (Machine Learning);
- Técnico de Nível Médio em Desenvolvimento Web e Mobile;
- Técnico de Nível Médio em Empresas Digitais
- Técnico de Nível Médio em Economia Criativa;
- Técnico de Nível Médio em Ciência de Dados;
- Técnico em Marketing e Mídias Sociais;

Esta escolha curricular é politicamente audaciosa. Ao ofertar um curso de "Aprendizado de Máquina" para um público que, segundo o diagnóstico da EFG José Luiz Bittencourt, muitas vezes chega à escola "sem o domínio dos conhecimentos

básicos" (CETT/UFG, 2023b, p. 23), o governo está vendendo um sonho de ascensão social meteórica. A narrativa é que o filho do trabalhador não precisará passar por etapas intermediárias de qualificação; ele será inserido diretamente na economia digital de alto valor agregado.

O modelo pedagógico organiza-se em "Trilhas Formativas" modulares. O aluno pode fazer cursos curtos de 40 horas (Capacitação), cursos médios de 160 horas (Qualificação) ou o percurso completo (Técnico).

**Tabela 3: Estrutura Modular das Trilhas Formativas nas EFGs**

<b>Nível de Formação</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Exemplo de Curso (Trilha Marketing)</b>	<b>Objetivo Político/Pedagógico</b>
<b>Capacitação (Livre)</b>	40h - 60h	Fotografia para Mídias Digitais	Inserção rápida, estatística de "atendidos" elevada.
<b>Qualificação</b>	160h - 240h	Assistente em Marketing	Empregabilidade imediata, mão de obra operacional.
<b>Técnico</b>	800h - 1440h	Técnico em Marketing e Mídias	Formação completa, "vitrine" de excelência.

Fonte: Elaborado a partir das matrizes curriculares nos PPPs por meio do Gemini.

Politicamente, a estrutura modular é possibilita tanto o efeito “vitrine”, ao passar a sensação de que o déficit de profissionais está sendo suprido, quanto o efeito “melhor prática”, uma vez que permite que a escola emita milhares de certificados de curta duração (40h), gerando números robustos de "cidadãos qualificados" para a propaganda governamental em curto prazo, enquanto mantém a oferta de cursos longos para a construção de prestígio a longo prazo. Isso resolve o problema do timing político: cursos técnicos de 2 anos demoram demais para gerar estatísticas de sucesso em um ciclo eleitoral; cursos de 40 horas geram resultados imediatos.

Dessa forma, a estrutura modular das EFGs, revela na prática a manutenção da dualidade estrutural da EPT. Embora os documentos oficiais mencionem a formação integral, a realidade imposta pela curta duração dos cursos inviabiliza o aprofundamento crítico. O próprio gestor do CETT/UFG admite essa limitação: "nos cursos curtos como por exemplo capacitações e qualificações [...] eu não vejo a aplicação disso [formação crítica], né? [...] Não sei se é devido ao curso ser muito

curto, então não dá assim não tem muito tempo de você trabalhar". Essa constatação reforça a hipótese de que, para a grande massa de alunos atendidos nessas modalidades rápidas — essenciais para a geração de estatísticas de atendimento —, a formação omnilateral é sacrificada em prol da instrução instrumental imediata.

#### **2.4. O DIAGNÓSTICO DAS EFG'S SOBRE OS ALUNOS**

A EFG José Luiz Bittencourt, localizada em Goiânia, se propõe a ser um “Oásis Tecnológico na Periferia”, situada na Região Noroeste de Goiânia, uma área densamente povoada e carente de serviços, esta unidade é a prova de fogo do projeto. O PPP destaca que a região possui um comércio local forte, mas de baixa complexidade tecnológica. A escola foi implantada ali pode ser analisada como uma tentativa de "choque de futuro", um “reasseguramento simbólico”, para que a população tenha a percepção de que o Estado está modernizando a região, além de exercer governamentalidade, isto é, o Estado exercendo o poder, ocupando possíveis vácuos políticos.

Contudo, o diagnóstico da própria escola aponta que "o perfil dos alunos é de pessoas de baixa renda per capita" e que "discentes cheguem à escola grande parte das vezes sem o domínio dos conhecimentos básicos" (CETT/UFG, 2023b). Há uma contradição flagrante entre a oferta de cursos de "Big Data" e "Inteligência Artificial" e a realidade de alunos que, muitas vezes, possuem deficiências em letramento digital básico e matemática fundamental. A escola é obrigada a realizar nivelamentos constantes para que a "vitrine" não se torne totalmente inoperante.

Já a proposta da EFG Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia, é a requalificação da classe média baixa. Localizada próxima a polos empresariais, esta unidade revela um dado surpreendente: 38,5% dos seus alunos já possuem ensino superior completo. Isso subverte a lógica tradicional do ensino técnico como etapa anterior ao superior (CETT/UFG, 2023a).

Politicamente, isso é um trunfo. A EFG não está atendendo apenas jovens em busca do primeiro emprego, mas está servindo como centro de requalificação para adultos graduados que não encontram espaço no mercado tradicional ou que buscam

migrar para a área de TI. Isso expande a base de beneficiários da política pública para a classe média baixa, ampliando o espectro de aprovação do governo. A "vitrine" aqui funciona como uma promessa de salvação para profissionais estagnados. Entretanto, o PPP desta unidade aponta problemas estruturais graves: "Evasão escolar devido a incompatibilidade de horário de trabalho e transporte precário" e "Baixa remuneração, ausência de plano de carreira" para os professores. A precarização do trabalho docente é o custo oculto da agilidade do modelo terceirizado e da fuga para o direito privado.

Na EFG Sarah Luísa Lemos Kubitschek, em Santo Antônio do Descoberto, o desafio envolve os problemas do entorno, onde a situação é crítica. O PPP revela que 45,8% dos alunos estão desempregados e que a maioria possui renda familiar de até dois salários-mínimos, com forte dependência de benefícios sociais como o Bolsa Família (CETT/UFG, 2023c). Aqui, a estratégia da "vitrine" enfrenta seu limite físico. A escola oferece a mesma infraestrutura de ponta das unidades da capital, tentando fixar a população e criar um ecossistema econômico local para combater a característica de "cidade dormitório". Porém, a falta de políticas de permanência estudantil (auxílio alimentação, transporte) ameaça o projeto. O PPP cita explicitamente a dificuldade dos alunos em custear o transporte e a alimentação, o que gera evasão.

A análise cruzada dos documentos revela uma tensão central na política das EFGs: o abismo entre a sofisticação da oferta e a precariedade da demanda. O Convênio 01/2021 estabelece como obrigação do convenente (UFG) "Disponibilizar 60% (sessenta por cento) das vagas ofertadas dos cursos para o público em situação de vulnerabilidade" (inscritos no CadÚnico) (Goiás, 2021c). O discurso político é o da meritocracia: o Estado disponibiliza a "melhor tecnologia do mundo" (robôs, impressoras 3D, computadores gamers) para os mais pobres, e cabe a eles, através do esforço individual e do empreendedorismo, sair da pobreza. Essa concepção, como apontou Frigotto, é estreitamente ligada a teoria do capital humano, onde o indivíduo é responsável pela definição da renda a partir de sua decisão individual (Frigotto, 2021). A missão, citada nos três Projetos Políticos-Pedagógicos é: "transformar a vida do cidadão através de um ensino inovador e disruptivo, aderente às demandas do setor produtivo...". Esta frase sintetiza a ideologia predominante do

projeto. A transformação social não ocorre via mobilização política ou reforma estrutural, mas via mercado ("setor produtivo") e tecnologia ("inovador").

No entanto, a realidade do chão da escola desafia essa narrativa. O diagnóstico das próprias escolas clama por "programas sociais para permanência", "auxílio alimentação" e melhoria no transporte público. A tecnologia de ponta, por si só, não garante a permanência do aluno que tem fome ou que não tem dinheiro para o ônibus. O modelo inicial das EFGs, ao focar no equipamento (a vitrine) e no currículo (suposta disrupção), parece ter subestimado as barreiras básicas de acesso que os Institutos Federais, com seus programas robustos de assistência estudantil, costumam mitigar melhor.

A resposta ao próprio diagnóstico veio em 2024, por meio da Lei Nº 23.026, que instituiu o Programa de Bolsa Profissionalizante para os estudantes dos cursos de EPT das EFGs e das Unidades Descentralizadas de Educação Profissional e Inovação (Goiás, 2024c) e em 2025, por meio do Decreto Nº 10.638, que finalmente regulamentou a oferta de bolsas. Entretanto, em razão de se tratar de dados recentes, poucas informações puderam ser obtidas nos documentos oficiais. O que consta nas plataformas digitais e nos sítios oficiais é que as bolsas variam de 300 a 400 reais, e que seria automática para inscritos no CadÚnico e por processo seletivo para os demais (CETT/UFG, 2025b).

Segundo Cunha, a política de bolsas implementada foi um sucesso, uma vez que a evasão nas EFGs "quando não tem auxílio financeiro é cerca de 40%, quando tem auxílio, é de 15%". Além disso, o gestor apresentou a existência de outras bolsas "temos bolsas de pesquisa para alunos e professores, e agora a bolsa permanência (profissionalizante), voltada para alunos de baixa renda". Curiosamente, o diretor aponta que atualmente "tá sobrando bolsa" por "falta de conhecimento mesmo do aluno não saber que existe aquilo". Ainda sobre o diagnóstico apresentado pelo gestor, as escolas já estão em uma fase em que os próprios ex-alunos já são integrados ao projeto e exercem papéis ativos, afirmando que "temos vários ex-alunos (egressos) que são professores dentro das Escolas do Futuro. Como temos autonomia (CETT/UFG), levamos muito ensino, pesquisa e extensão para dentro das escolas. Temos alunos bolsistas trabalhando com iniciação científica, publicando artigos e indo para congressos. Isso é muito gratificante".

### **3. A COMPETIÇÃO VELADA COM OS IF's**

Em 2023 aconteceu na UFG o Congresso de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás, organizado pela Universidade Federal de Goiás, as Escolas do Futuro, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e o Governo de Goiás (UFG, 2023). Durante algumas das palestras e discussões que acompanhei alguns ouvintes questionaram a ausência do Instituto Federal de Goiás e do Instituto Federal de Educação. A resposta da organização, na ocasião, foi de que foram convidados para a realização do evento, mas que recusaram. Ademais, enquanto atual servidor do Instituto Federal Goiano e entusiasta do ensino EPT, também percebo um certo distanciamento entre as instituições, o que me levou a investigar uma suposta “competição velada” entre as redes de EPT em Goiás e procurar pontos de convergência ou divergência entre as propostas.

Para tanto, é necessário compreender qual projeto cada instituição representa, para além do desenvolvimento histórico das pedagogias no Brasil, entrando também em fatores políticos e recorrendo às teorias de políticas públicas, pincelando características para tentar traçar um quadro geral do que pode representar essa suposta disputa.

#### **3.1. INSTITUTOS FEDERAIS: O PROJETO NACIONAL PETISTA**

A disputa paradigmática em vários momentos se confunde com as disputas entre escolas político-ideológicas, autores, perspectivas político-pedagógicas e embates políticos. A criação dos IFs deu um caráter de política pública institucionalizada à EPT, isto é, transformou as políticas de EPT em Políticas de Estado, no sentido de garantir continuidade. Isso foi possível por meio do arranjo institucional que elevou os Institutos a Autarquias, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Brasil, 2007). Além disso, os Institutos puderam construir uma estrutura democrática, com eleições diretas, uninominais e paritárias. Em suma, o desenvolvimento de uma identidade comum, com a possibilidade de adaptação à cada particularidade (Pacheco et al., 2024).

Contudo, a caracterização como Política de Estado não elimina a influência política e ideológica determinante sobre a política pública. A análise das políticas públicas educacionais no Brasil, sob a ótica da Ciência Política, exige um deslocamento analítico que transcenda a mera avaliação de eficácia administrativa, da contabilidade de vagas ofertadas ou das metodologias pedagógicas defendidas. É imperativo compreender a política educacional como uma arena central na disputa pela hegemonia política e cultural, onde concepções de mundo, projetos de nação e interesses de classe colidem e se sedimentam em instituições. Este capítulo de dissertação propõe-se a investigar a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), não representaram apenas uma política de governo voltada à ampliação do acesso, mas também a materialização institucional de uma "bandeira político-partidária" que, através de uma sofisticada engenharia institucional e orçamentária, logrou transmutar-se em Política de Estado. Em seguida, apresentar como as Escolas do Futuro do Estado de Goiás apresentam um contraponto, e quais podem ser as ambições desse projeto.

A hipótese central que orienta esta investigação é a de que os Institutos Federais constituem o triunfo de uma perspectiva específica de educação — a formação humana integral, omnilateral e politécnica — historicamente defendida pelos intelectuais orgânicos da esquerda brasileira e pelos movimentos sociais ligados ao campo educacional. Ao ocupar o aparelho do Estado a partir de 2003, o Partido dos Trabalhadores não apenas reverteu o desmonte neoliberal da década anterior, mas inscreveu na arquitetura legal e administrativa do país um modelo de educação que desafia a dualidade histórica entre formação propedêutica para as elites e treinamento instrumental para os trabalhadores. Este processo, longe de ser linear ou isento de contradições, envolveu intensas disputas no interior da burocracia estatal, confrontos com o setor privado e negociações com o sindicalismo docente, resultando em uma institucionalidade híbrida que carrega a "cara do partido".

Para sustentar esta argumentação, mobilizaremos um arcabouço teórico que dialoga com o neoinstitucionalismo histórico e com as categorias gramscianas de hegemonia e Estado ampliado. A análise baseia-se em um exame de documentos partidários (planos de governo, resoluções do PT), publicações de think tanks ligados

ao partido (Fundação Perseu Abramo), literatura especializada sobre políticas educacionais no Brasil (com ênfase na produção da UFMG e da Fiocruz) e entrevistas com formuladores e críticos da política. A narrativa que se segue buscará reconstruir a gênese política dos IFs, mas dessa a partir da política, demonstrando como a estratégia de "interiorização" funcionou como uma geopolítica do desenvolvimento regional e como a blindagem jurídica da Lei 11.892/2008 garantiu a resiliência desse projeto frente às intempéries políticas subsequentes.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 marcou uma inflexão decisiva. O Partido dos Trabalhadores, originário do novo sindicalismo e historicamente vinculado às lutas pela escola pública, trouxe para o centro do poder uma concepção de educação radicalmente oposta àquela vigente. No entanto, a transição não foi automática. Os primeiros anos do governo Lula foram marcados por intensas disputas internas no Ministério da Educação (MEC) entre correntes que defendiam a continuidade de certas políticas focalizadas e grupos, apoiados pelos movimentos sociais e sindicatos como o SINASEFE, que exigiam uma ruptura completa com o modelo anterior.

A revogação do Decreto 2.208/97 tornou-se uma bandeira de honra para a base social do governo. A promulgação do Decreto nº 5.154/2004 representou a primeira grande vitória da perspectiva educacional petista. Ao restabelecer a possibilidade de articulação entre ensino médio e técnico, priorizando a forma integrada, o governo sinalizou que o Estado brasileiro voltaria a assumir a responsabilidade pela formação completa da juventude trabalhadora. Segundo Luiz Caldas, diretor de formulação de políticas da educação profissional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/ MEC):

Recuperar a possibilidade de ensino médio integrado - por meio da instituição do Decreto 5.154, de 2004 - é garantir algo que tem um forte simbolismo quando se explicitou, a formulação de um projeto de caráter contra-hegemônico para o ensino médio e a educação profissional. (Leal, 2022)

Este ato normativo não foi meramente técnico; foi o marco fundacional de uma nova hegemonia. Ele materializou a tese de que a educação profissional não deveria ser um adestramento para o mercado, mas um processo de apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna. A concepção de Ensino

Médio Integrado tornou-se, assim, o "carro-chefe" da política educacional do PT, diferenciando-a nitidamente das experiências estaduais (como as ETECs de São Paulo, "vitrine" do PSDB) e das iniciativas privadas.

A lei desenhou os IFs como autarquias federais dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-os, para fins de regulação e financiamento, às Universidades Federais. Esta manobra jurídica foi crucial para transformar uma política de governo em política de Estado. Ao vincular os IFs diretamente à matriz orçamentária da União e garantir-lhes estabilidade jurídica, o governo do PT blindou essas instituições contra a volatilidade dos ciclos políticos locais e estaduais.

A característica mais inovadora e distintiva introduzida pela legislação foi a verticalização do ensino. Diferente do modelo universitário tradicional ou das escolas técnicas isoladas, os IFs foram concebidos para ofertar, em um mesmo espaço institucional, desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores com baixa escolaridade, passando pelo Ensino Médio Técnico Integrado, até a graduação (tecnológica, licenciaturas e bacharelados) e a pós-graduação (mestrado e doutorado profissional).

Esta arquitetura reflete profundamente a ideologia do Partido dos Trabalhadores de mobilidade social e quebra de barreiras de classe. No Instituto Federal, o filho do pedreiro que entra para fazer um curso técnico de edificações convive no mesmo corredor, utiliza os mesmos laboratórios e tem aulas com os mesmos professores doutores que o estudante de engenharia civil. Essa convivência rompe com a estratificação espacial e simbólica que historicamente separou a "escola dos ricos" da "escola dos pobres".

Um aspecto frequentemente subestimado, mas politicamente vital da Lei 11.892, é a exigência de que 20% das vagas de cada Instituto Federal sejam destinadas à oferta de cursos de Licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática. Esta cláusula não foi inserida por acaso; ela respondeu a um diagnóstico estratégico do governo sobre o déficit de professores na educação básica, mas também serviu a um propósito político de disputar a formação de professores. Ao trazer a formação docente para dentro de instituições focadas em tecnologia e ciência,

o PT buscou criar um perfil novo de professor, familiarizado com o mundo do trabalho e com a tecnologia, contrapondo-se ao perfil excessivamente acadêmico de algumas universidades ou à precariedade das faculdades privadas.

A expansão da Rede Federal sob os governos Lula e Dilma não obedeceu apenas a uma lógica demográfica; ela seguiu uma lógica geopolítica de ocupação do território nacional e indução do desenvolvimento, alinhada ao "neodesenvolvimentismo" que caracterizou a política econômica do período, além de combinar arranjos de decisões alinhadas às alianças políticas. A decisão de levar campi federais para cidades de médio e pequeno porte no interior do país, longe dos grandes centros urbanos, redesenhou o mapa da educação superior no Brasil.

A chegada de um Instituto Federal a uma cidade do interior do Nordeste ou da Amazônia representa um choque de modernidade e de recursos. A construção física do campus movimenta a economia local; o concurso público atrai centenas de servidores (professores e técnicos administrativos) com alta qualificação e salários de classe média, que passam a residir e consumir na cidade. Além disso, o partido defendeu a vinculação dos cursos aos Arranjos Produtivos Locais (APLs), transformando os IFs em agências de desenvolvimento regional. Se uma região possui vocação para a fruticultura, o IF oferta Agronomia e Tecnologia em Alimentos; se é uma região de mineração, oferta cursos de Geologia e Mineração. Documentos da Fundação Perseu Abramo e resoluções do PT destacam explicitamente essa função: "A Política de Desenvolvimento Regional e Territorial necessita [...] de uma nova agenda brasileira de ensino e pesquisa articulados às redes de conhecimento locais e regionais" (Coligação o Povo Feliz de Novo, 2018).

Do ponto de vista da Ciência Política, a interiorização funcionou como uma poderosa ferramenta de construção de legitimidade e lealdade política promovendo a governamentalidade petista. Para Foucault, governamentalidade refere-se ao "conjunto de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma específica e complexa de poder" (Foucault, 2007). A partir dessa lente é possível ver os Institutos Federais como enclaves do governo federal, ocupando espaços políticos e enraizando a influência federal. É nesse sentido que Frigotto afirma que a criação e expansão da Rede Federal foi a política prioritária do governo petista e do MEC, na primeira década do século XXI. Nas palavras de

Araujo Costa, essa condução petista se deu por uma “revolução passiva”, onde se conservou mudando, aglutinando interesses difusos e contraditórios (Frigotto, 2018).

A inauguração de cada um dos mais de 400 novos campi transformava-se em um ato político de grande envergadura, com a presença dos presidentes Lula ou Dilma, reforçando a narrativa de que "nunca antes na história desse país" o interior havia sido tão valorizado. Essa estratégia visava criar "bolsões de lulismo" em regiões onde o Estado Federal era historicamente ausente ou repressivo. A presença física do IF, com sua arquitetura imponente e seus laboratórios equipados, serve como uma propaganda permanente do projeto político que o concebeu. A política de interiorização também serviu para democratizar o acesso ao serviço público federal. A capilaridade da rede permitiu que jovens do interior tivessem acesso a carreiras públicas federais sem precisarem migrar para as capitais, alterando a sociologia do funcionalismo público na ponta da linha. Como apontam interlocutores em entrevistas, "em alguns estados do Norte e do Nordeste, hoje, os Institutos Federais são o carro-chefe do desenvolvimento regional" (Brod, 2023).

A dimensão simbólica é fundamental na política. O PT logrou êxito em associar a imagem dos Institutos Federais à sua marca partidária. Isso não se fez apenas através da propaganda oficial, mas através da construção de uma narrativa histórica que posicionava o partido como o redentor da educação profissional. O presidente Lula foi o principal porta-voz dessa narrativa. Em seus discursos, a criação dos IFs e a expansão das universidades eram sempre apresentadas como uma reparação histórica, um ato de justiça social contra uma elite que "nunca quis que o povo estudasse" (Lula da Silva, 2015). Frases como "nós fizemos em 12 anos mais escolas técnicas do que eles fizeram em 100 anos" (Agência PT, 2019) tornaram-se mantras repetidos à exaustão, consolidando no imaginário popular a vinculação direta entre a oportunidade de estudar e o voto no PT.

Além da estrutura partidária, os movimentos sociais, populares e sindicais, think tanks, como a Fundação Perseu Abramo e o Centro de Documentação e Memória Política Sérgio Buarque de Holanda, desempenharam um papel crucial na sistematização dessa narrativa, produzindo estudos e cursos que enquadravam as políticas educacionais do PT dentro de uma teoria mais ampla de transformação social e desenvolvimento nacional (Fundação Perseu Abramo, 2025).

A Lei nº 12.711 de agosto de 2012, chamada de Lei de Cotas (Brasil, 2012b), aprovada durante o governo Dilma, radicalizou o perfil popular dos IFs. Ao reservar 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, com recortes de renda e raça, o governo garantiu que o corpo discente dos institutos refletisse a demografia da classe trabalhadora brasileira. Isso teve um efeito político profundo: os IFs tornaram-se espaços de empoderamento da juventude negra e periférica. Essa mudança sociológica na base estudantil criou um eleitorado fiel e militante, disposto a defender a instituição (e, por extensão, o legado político que a criou) contra ameaças externas.

A prova de fogo da tese de que os IFs se tornaram uma Política de Estado veio após o impeachment de 2016 e a ascensão de governos hostis ao legado petista. Durante os governos Temer e Bolsonaro, a Rede Federal sofreu cortes orçamentários severos e ataques ideológicos. Tentativas de descaracterizar o Ensino Médio Integrado, com a Reforma do Ensino Médio de 2017, e de intervir na nomeação de reitores foram constantes. No entanto, a estrutura resistiu. A autonomia universitária garantida pela Lei 11.892 permitiu que os Conselhos Superiores dos IFs rejeitassem a adesão a programas como o "Future-se" ou às escolas cívico-militares. A capilaridade da rede e o apoio das comunidades locais (prefeitos, associações comerciais, sindicatos rurais) funcionaram como um escudo político. Prefeitos de partidos de direita, cujas cidades beneficiavam-se da presença de um IF, pressionavam seus deputados em Brasília contra o fechamento dos campi. Essa capacidade de sobrevivência pode demonstrar que a engenharia institucional desenhada pelo PT, embora controversa, foi robusta o suficiente para criar uma "dependência de trajetória" ou um "legado institucional" (Pierson, 2000).

Sob o enfoque da teoria de "incrementos desarticulados", de Charles Lindblom, é possível notar que os governos, ao realizarem mudanças graduais e progressivas, obtêm maior controle sobre os rumos da política (Lindblom, 1959). Nesse sentido, os 16 anos de política petista, caracterizados por mudanças endógenas e incrementais, com camadas de legislação e programas a sistemas existentes, traçaram o curso do Ensino Profissional e Tecnológico no país de maneira consistente, instituindo uma inércia para a política pública. O custo político de destruir os IFs tornou-se alto demais

para qualquer governo, consolidando-os como patrimônio do Estado brasileiro e dificultando rupturas radicais.

A tabela a seguir resume as diferenças estruturais entre o modelo anterior e o modelo instituído pela Lei 11.892/2008, evidenciando a ruptura paradigmática do que chamo de projeto petista de Ensino Profissional e Tecnológico:

**TABELA 4 – COMPARAÇÃO DO ANTES E DEPOIS DOS IF'S**

<b>Dimensão</b>	<b>Modelo Anterior (Década de 1990/FHC)</b>	<b>Modelo Instituído (Governos PT - Pós-2008)</b>
Status Jurídico	Escolas Técnicas isoladas, ameaça de estadualização.	Autarquias Federais com status de Universidade.
Concepção Pedagógica	Ensino fragmentado (Decreto 2.208/97); foco na competência instrumental.	Ensino Integrado (Decreto 5.154/04); foco na formação omnilateral e politecnia.
Abrangência	Foco no nível técnico médio.	Verticalização: do curso FIC ao Doutorado.
Governança	Centralizada ou terceirizada.	Gestão democrática com Reitores eleitos pela comunidade (alunos, técnicos e professores).
Missão	Atender à demanda do mercado de trabalho local.	Induzir o desenvolvimento socioeconômico regional e local (Arranjos Produtivos Locais).

Fonte: Elaborado pelo autor e estruturado pelo Gemini.

### **3.2. ESCOLAS DO FUTURO: PRETENSÃO GOIANA DE UM PROJETO CONCORRENTE**

A partir do Censo Escolar é possível conhecer a situação em que se encontra o desenvolvimento da EPT no Estado de Goiás. Esse censo é a principal pesquisa estatística da educação básica brasileira, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e promovido pela cooperação entre União, Estados, DF e Municípios (MEC, 2007). Ele coleta dados anuais sobre matrículas, docentes, escolas e turmas em todas as etapas da educação básica, servindo como base para políticas públicas, distribuição de recursos e planejamento educacional.

A partir de 2023, o Censo Escolar passou a incluir um relatório específico sobre cursos técnicos, permitindo uma análise detalhada da educação profissional em nível nacional. Os dados analisados neste estudo foram extraídos exatamente dessa nova seção do Censo, referentes aos anos de 2023 e 2024 para o estado de Goiás (Inep, 2025). A análise revela um crescimento expressivo de 22,6% nas matrículas de cursos técnicos em Goiás entre 2023 e 2024, saltando de 10.022 para 12.283 matrículas. Este crescimento, contudo, não foi uniforme entre as redes de ensino. Enquanto as Escolas do Futuro expandiram suas matrículas em 124,7% (de 1.925 para 4.326), os Institutos Federais (IFG e IF Goiano) mantiveram-se praticamente estáveis, com leve redução de 1,7%.

As áreas profissionais que mais cresceram foram Produção Cultural e Design (112,2% de crescimento), Gestão e Negócios (44,4%) e Informação e Comunicação (34,7% com maior crescimento absoluto de +863 matrículas). As Escolas do Futuro concentraram sua oferta em cursos genéricos categorizados como "Outros" dentro de cada eixo profissional, enquanto os Institutos Federais mantiveram cursos técnicos específicos como Administração, Informática e Agropecuária. Quanto às modalidades de ensino, observou-se uma estratégia diferenciada por rede: os IFs focaram predominantemente no ensino integrado (cerca de 90% de suas matrículas), que combina ensino médio com formação técnica. Já as Escolas do Futuro concentraram-se nas modalidades concomitante e subsequente, oferecendo formação mais flexível para alunos que cursam ou já concluíram o ensino médio.

As instituições que mais expandiram foram justamente as Escolas do Futuro: Luiz Rassi (+236 matrículas, +73,8%) e José Luiz Bittencourt (+211 matrículas, +83,4%), ambas na região metropolitana de Goiânia. Além disso, em 2024 foram inauguradas novas unidades em Mineiros e Valparaíso de Goiás, totalizando 647 novas matrículas.

Este padrão de crescimento revela uma transformação no modelo de oferta da educação profissional em Goiás: as Escolas do Futuro estão assumindo o protagonismo na expansão, com cursos mais genéricos e flexíveis, enquanto os IFs mantêm cursos específicos com formação mais tradicional. A concentração geográfica do crescimento na região metropolitana e a diversificação limitada de cursos em

algumas áreas (como Segurança e Produção Industrial) sugerem desafios para o planejamento futuro.

Os dados do Censo Escolar, portanto, não apenas quantificam o crescimento, mas revelam padrões estratégicos diferenciados entre as redes de ensino, apontando para a necessidade de políticas que articulem esta expansão com qualidade, equidade regional e alinhamento com as demandas do mercado de trabalho goiano. Nesse ponto, percebe-se que a criação das EFGs pode ser entendida dentro da ecologia política da educação em Goiás como uma resposta competitiva aos Institutos Federais (IF Goiano e IFG).

Do ponto de vista da gestão estadual, essa relação é marcada por um distanciamento e uma percepção de que se existe uma rivalidade, que parte dos Institutos Federais. Moisés Cunha relata que, ao tentar aproximação com os Institutos Federais para parcerias, não houve "uma boa receptividade, principalmente aqui no Estado", levantando a hipótese e ponderando "não sei se olham a gente como concorrência". Além disso, o gestor estadual articula uma crítica comum ao modelo federal, argumentando que vê que "os institutos federais priorizam o ensino superior" em detrimento da educação técnica de nível médio.

Dentro do campo da pedagogia histórico-crítica, Gaudêncio Frigotto aprofundou essa crítica. Ele investigou a hipótese de que a transformação dos antigos CEFETs em Institutos Federais com status de universidade poderia sinalizar uma tendência de abandono ou manutenção sem prioridade do ensino médio integrado. Ele também analisou se a "cultura bacharelesca" da sociedade brasileira pressiona os IFs em direção ao ensino superior e à pós-graduação, em detrimento da formação técnica. Ele identificou, ao fim, que as duas hipóteses estavam presentes. Como exemplo, cita unidades que, em pouco tempo, viram sua matrícula no ensino superior saltar para quase 50%, aproximando-se do modelo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que praticamente abandonou o ensino técnico após tornar-se universidade (Frigotto, 2018, p. 147). Ademais, Lucília Machado aponta que, em 2022, cerca de 12 Institutos Federais não cumpriam o percentual legal mínimo de 50% das vagas destinadas ao ensino técnico, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008, incluindo entre eles o Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal Goiano. Ela também observa que as taxas de evasão no ensino médio integrado

subiram, enquanto a procura por esses cursos (relação candidato/vaga) vem caindo em alguns anos (Pacheco et al., 2024, p. 42).

Nesse sentido, fica evidenciado que as EFGs buscam ocupar um espaço de "agilidade" e "foco técnico" que o governo estadual alega ter sido deixado de lado pela rede federal. Assim, a expansão das EFGs não deve ser lida apenas como concorrência, mas como o preenchimento de uma lacuna. À medida que os Institutos Federais se verticalizam e academicizam, focando em graduações e pós-graduações, o Estado assume a função de expandir a qualificação profissional imediata, atendendo a uma demanda de mercado que a rigidez acadêmica federal nem sempre consegue suprir com a velocidade necessária.

Ele também afirma que a parceria com a UFG não apenas legitima o projeto, mas, na visão de seus gestores, oferece uma blindagem técnica contra o uso político-partidário imediato. Cunha defende que a gestão da universidade garante autonomia, afirmando: "nós não temos interferência por exemplo do governo em questões políticas de atender prefeitura x ou Y". Para ele, a missão é entregar o projeto ao final de 2026, com uma estrutura consolidada para que se "torne política pública, de estado e não de governo". Contudo, essa aspiração de perenidade técnica contrasta com a fragmentação política apontada pelo próprio entrevistado, que critica o fato de a EPT no estado ser "picada", com "projeto da secretaria tal, projeto da secretaria tal", sem uma unificação que garanta uma diretriz de Estado sólida para além da atual gestão. Para ele, isso contrasta com o que tem sido construído pelas EFGs uma vez que "as Escolas do Futuro hoje são geridas por uma Universidade Federal, o que traz todo o know-how de ensino, pesquisa e extensão. Isso separa o "joio do trigo".

Assim, podemos ver os IFs como os baluartes da educação federal e do projeto petista, caracterizados pela autonomia, estabilidade docente (concursos), e um modelo pedagógico de "Ensino Médio Integrado" que visa a formação politécnica e cidadã. Por outro lado, o governo Caiado, através das EFGs, estabelece um modelo destoante, que embora não se reconheça assim, aparenta buscar a superação do modelo federal em agilidade e conexão com o mercado, aprofundando a perspectiva gerencialista, de Bresser-Pereira. Para tanto, fica implícito algumas divergências de concepções que a EPT atualmente enfrenta no Estado. A primeira seria Agilidade vs. Estabilidade. O modelo dos IFs é pesado. A criação de um curso exige processos

complexos, e os professores são estatutários com estabilidade. Nas EFGs, geridas via CETT e operacionalizadas via FRTVE e fundação de apoio (FUNAPE), a contratação é via CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). O PPP da EFG Luiz Rassi mostra que 100% dos docentes são formados na área técnica específica (Bacharéis em Engenharia, Sistemas etc.) (CETT/UFG, 2023a), mas não necessariamente licenciados, e são contratados sem a estabilidade do serviço público. Isso permite ao Estado modular a folha de pagamento e alterar o perfil docente rapidamente conforme a tecnologia muda (demitir um professor de Java para contratar um de Python, por exemplo), algo impossível nos IFs. Enquanto estes garantem a continuidade pedagógica e a liberdade de cátedra através da estabilidade, aquelas oferecem a *responsividade* necessária para acompanhar a velocidade da Indústria 4.0, ajustando o corpo docente às linguagens de programação e ferramentas do momento, um *trade-off* entre segurança funcional e atualidade técnica.

Outra divergência seria o Foco no Mercado vs. Formação Integral. Os IFs defendem a formação integral (o aluno aprende Filosofia junto com Eletrônica), como amplamente exposto nos capítulos iniciais. As EFGs, embora citem a formação cidadã e a formação integral, têm um foco pragmático e utilitarista. O objetivo é a "empregabilidade qualificada". O currículo é despido de disciplinas propedêuticas gerais para focar intensamente nas "skills" técnicas e comportamentais ("soft skills") demandadas pelas empresas. É possível mencionar também a diferença entre a Tecnologia como Fetiche vs. Tecnologia como Ciência. Enquanto os IFs focam na base científica da tecnologia, as EFGs focam na aplicação e na estética da tecnologia. Os laboratórios de vidro, os equipamentos coloridos e os espaços de coworking são projetados para serem "instagramáveis", atraindo uma juventude conectada e servindo como cenário para vídeos institucionais do governo. Ao nomear as escolas como "Escolas do Futuro", o governo estadual implicitamente rotula os modelos concorrentes como "do passado". Por outro lado, a construção dessa identidade também cumpre uma função pedagógica de pertencimento. Ao oferecer um ambiente de 'primeiro mundo' na periferia, o Estado sinaliza valorização desses estudantes, criando um ambiente atrativo que rivaliza com o apelo do mercado de trabalho informal ou do crime, algo que estruturas escolares tradicionais muitas vezes falham em fazer. É uma disputa complexa, que atua na semântica, na política e na sociedade.

### **3.3. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: O BRASIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Embora partam de matrizes ideológicas distintas, é inegável que ambos os modelos convergem em um diagnóstico comum: a urgência da qualificação profissional como motor de desenvolvimento econômico e social. Tanto os Institutos Federais (IFs) quanto as EFGs respondem a uma pressão, internacionalmente vocalizada pela OCDE, de que o Brasil precisa ampliar suas taxas de matrícula na educação profissional para combater o desemprego juvenil e aumentar a produtividade.

Existe uma convergência discursiva sobre a necessidade de superar o "atraso" tecnológico. Nos documentos dos IFs, isso se traduz na busca pelos Arranjos Produtivos Locais e na interiorização do desenvolvimento. Nas EFGs, essa busca é ressignificada através da retórica da "Inovação", do "Empreendedorismo" e das "Tecnologias Exponenciais". Ambos os projetos tentam, à sua maneira, responder à demanda por inclusão social. A Rede Federal o faz através da Lei de Cotas (Brasil, 2012b), que radicalizou o perfil popular e racial de seus campi, enquanto as EFGs estabelecem em seus convênios a obrigatoriedade de 60% das vagas para inscritos no CadÚnico, focando na população vulnerável.

Contudo, a convergência encerra-se no diagnóstico do problema (a necessidade de formação). As soluções propostas — o "como fazer" e o "para quem fazer" — revelam divergências profundas que expõem a fratura ideológica entre os dois projetos. A primeira e mais estrutural divergência reside no modelo de gestão pública. A Rede Federal, expandida durante os governos do Partido dos Trabalhadores, apostou na institucionalidade clássica e republicana: a autarquia. Este modelo garante autonomia administrativa, patrimonial e didática, blindada por lei federal. A estabilidade do servidor público, concursado e com carreira estruturada, não é apenas um direito trabalhista, mas uma garantia de continuidade pedagógica e de independência intelectual. A gestão democrática, com reitores eleitos pela comunidade, reflete uma concepção de Estado onde a educação é um bem público gerido coletivamente.

Em contrapartida, as Escolas do Futuro em Goiás radicalizam a perspectiva gerencialista defendida por Bresser-Pereira, implementando a terceirização via convênio. A "fuga do direito administrativo" operada pelo arranjo entre a Secretaria de Estado (SECTI/Retomada), a UFG (como conveniente legitimadora) e a Fundação RTVE (como executora) cria uma estrutura híbrida. A agilidade na contratação via CLT e na compra de equipamentos sem as amarras da Lei de Licitações é vendida como eficiência e modernidade.

No entanto, essa "eficiência" cobra um preço alto: a precarização do trabalho docente e a fragilidade institucional. Enquanto nos IFs o professor é um servidor de carreira que desenvolve ensino, pesquisa e extensão a longo prazo, nas EFGs o docente é um contratado temporário, sujeito às flutuações de mercado e sem garantia de continuidade. A possibilidade de "modular a folha de pagamento" e trocar o perfil do professor rapidamente atende à lógica empresarial de just-in-time, mas compromete a construção de um projeto político-pedagógico sólido e duradouro. O risco, aqui, é a transformação da escola em uma prestadora de serviços educacionais volátil, dependente da renovação de contratos e convênios, sem a perenidade de uma política de Estado.

A divergência administrativa é o alicerce para a divergência pedagógica. Os Institutos Federais foram concebidos sob a égide da formação humana integral, inspirada na politecnia de Gramsci e na pedagogia histórico-crítica de Saviani. O Ensino Médio Integrado (EMI), carro-chefe deste modelo, pressupõe que a formação técnica não deve ser separada da formação geral. O objetivo é formar um cidadão capaz de compreender os fundamentos científicos da técnica e as relações sociais de produção, e não apenas executar tarefas. A verticalização do ensino — permitindo ao aluno ir do técnico ao doutorado na mesma instituição — materializa a quebra da dualidade histórica entre saber manual e intelectual.

As EFGs, por sua vez, retomam e modernizam a lógica da formação instrumental e fragmentada. A aposta nas "Trilhas Formativas" modulares, com cursos de curta duração (40h a 160h), atende à demanda imediata do mercado por habilidades específicas (skills). Embora os documentos oficiais citem a formação integral, a prática imposta pela curta duração inviabiliza o aprofundamento crítico, como admitido pelo próprio gestor do CETT/UFG em entrevista, ao afirmar que em

cursos curtos "não tem muito tempo de você trabalhar" a formação crítica. Percebe-se que há uma tensão ética entre a formação ideal (omnilateral, longa) e a necessidade material imediata (emprego, renda). O modelo dos IFs é ideal para a construção de cidadania a longo prazo, mas o modelo modular das EFGs se propõe a uma resposta pragmática à urgência social, permitindo que o indivíduo obtenha micro certificações e entre no mercado de trabalho rapidamente, garantindo sua subsistência enquanto prossegue nos estudos. Segundo Cunha, há "relatos de pessoas que não geravam renda e, após um curso de 80 horas, já começam a gerar". Além disso, como citando em relação à Escola Luiz Rassi, grande parte dos alunos da EFG já passaram pelo ensino médio e superior, de modo que a escola, para estes, exerce um papel de requalificação e recolocação no mercado.

Há, nas EFGs, uma atualização do tecnicismo. Se no passado o tecnicismo focava na indústria de base, hoje ele foca na "Indústria 4.0". A oferta de cursos como Machine Learning e Big Data para um público que muitas vezes carece de letramento digital básico revela uma abordagem que prioriza a "vitrine" tecnológica em detrimento da base científica sólida. A tecnologia nas EFGs aparece muitas vezes como estética e fetiche (robôs, laboratórios de vidro, coworking), enquanto nos IFs busca-se a tecnologia como ciência e processo. A formação nas EFGs, ao focar na empregabilidade rápida e no empreendedorismo individual, alinha-se à teoria do capital humano, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, tangenciando o debate sobre as desigualdades estruturais proposto pela escola crítica.

A "competição velada" identificada nesta pesquisa sugere que Goiás está testando um modelo alternativo ao federalismo educacional petista. Os dados do Censo Escolar de 2023-2024 mostram que, enquanto a Rede Federal estagnou em matrículas no estado, as EFGs cresceram exponencialmente. Isso indica que o Estado de Goiás, utilizando a marca da UFG para legitimação, está ocupando o vácuo deixado pela estagnação da expansão federal.

Constrói-se assim, do ponto de vista prático, um antagonismo: de um lado, o modelo federal, burocrático, lento e visto como "do passado"; de outro, o modelo estadual, apresentado como ágil, inovador e "do futuro". A escolha lexical de termos em inglês e a estética corporativa das EFGs são armas dessa guerra semântica.

O perigo desse movimento reside na possibilidade de fragmentação do sistema nacional de EPT. Se o modelo das EFGs — caracterizado pela terceirização, precarização docente e cursos modulares — consolidar-se como "melhor prática" e for exportado para outros estados ou adotado como política federal em governos de espectro ideológico mais afeitos pelo gerencialismo, corremos o risco de retroceder nas conquistas da Lei 11.892/2008. Poderíamos ver o retorno de uma dualidade estrutural dentro da própria oferta pública: uma rede federal cada vez mais elitizada ou restrita, e redes estaduais massificadas, focadas em treinamento rápido e barato, geridas por organizações sociais ou fundações, servindo como paliativo para o desemprego estrutural sem oferecer real emancipação aos trabalhadores.

Em suma, as convergências entre IFs e EFGs tratam da percepção comum da situação do país, da necessidade de expansão da rede técnica, do desenvolvimento regional, tecnológico e da inovação, respondendo a sintomas comuns (desemprego, demanda tecnológica). Contudo, as divergências são profundas e estruturais. Elas representam a colisão entre um projeto de Estado Social, que vê a educação como direito e emancipação (ainda que com contradições), e um projeto de Estado Gerencial, que vê a educação como serviço, mercadoria e insumo produtivo. O futuro da EPT no Brasil dependerá de qual desses modelos prevalecerá na disputa por recursos, legitimidade e corações e mentes da juventude trabalhadora, ou se, alternativamente, será possível construir um equilíbrio e a possível convivência e colaboração entre os modelos.

Nacionalmente a discussão segue acontecendo nos principais meios de comunicação. Somente entre os meses de dezembro de 2025 e janeiro de 2026 dois textos que refletem a discussão no Brasil e no mundo foram publicados no jornal A Folha de São Paulo, sendo eles "A barbaridade da sigla Stem" (McCloskey, 2025) e "Intelectuais em declínio" (Dias, 2026). Ambos revitalizando os aspectos debatidos e, como os próprios títulos apontam, tratando da discussão recorrente entre a necessidade de avanço do ensino técnico voltado ao mercado de trabalho em um mundo competitivo, fazendo paralelo com a educação nos países asiáticos, versus a importância da manutenção do pensamento crítico, distinção central para McCloskey do que seria a atual distinção entre civilização e barbárie.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação retoma brevemente as disputas históricas na Rede EPT para demonstrar que a história da rede no país é complexa, já trilhou diversos caminhos e passa por constantes disputas de perspectivas, sejam políticas ou pedagógicas. A análise da política pública não pretendeu esgotar a caracterização das Escolas do Futuro do Estado de Goiás, que ainda padece de pesquisas nas mais diversas áreas, mas dar um pontapé inicial no estudo dessa política de governo que pode ser convertida em política de estado nas próximas gestões ou até alçada à nível nacional. A caracterização dos projetos da rede federal e da rede estadual são contornos importantes para deixar claro diferenciações que não são discutidas abertamente, mas que permeiam o imaginário de professores e servidores que trabalham com EPT.

O objetivo do trabalho não foi deslegitimar nenhum dos dois modelos, mas procurar encontrar pontos de convergência e de divergência e meio as discussões pedagógicas e perspectivas de políticas públicas, no contexto de necessidade de expansão da rede EPT. A expansão desse projeto no Estado de Goiás é um passo fundamental para aproximar o país de um nível de formação técnica parecido com os países da OCDE, que são países referência quanto ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o avanço de legislações indica que o nosso legislativo tem chegado a essa compreensão e tem trabalhado no mesmo sentido, seja pelo insumo fornecido por organismos como a OCDE, seja pela advocacy de grupos de interesse. Contudo, o acúmulo das discussões que existem há décadas no Estado de Goiás não pode, a meu ver, ser descartado, em prol de uma “vitrine” política ou da formulação de uma suposta “melhor prática”, sendo necessária a busca por uma atuação mais harmoniosa e complementar. Da mesma forma, não cabe à rede federal preterir o contato com a rede técnica estadual, sob o risco de concretizar uma disputa onde o Estado, por deter maior controle sobre o ensino fundamental e médio, terá mais condições de encaminhar alunos para as EFGs e sobrepor o papel dos IFs.

A transformação dos ITEGOs em Escolas do Futuro (EFGs) constitui uma das apostas da política de desenvolvimento socioeconômico e marketing político do governo Caiado. Ao erguer espaços de alta tecnologia, visualmente impactantes e

geridos pela maior universidade do estado, o governo constrói uma "vitrine nacional" que projeta Goiás não como somente um estado agropecuário tradicional, mas como uma fronteira da economia digital. Esta estratégia é politicamente eficaz, oferece um contraponto ágil e esteticamente superior ao modelo dos Institutos Federais, capturando o imaginário da classe média e dos trabalhadores com a promessa das profissões do futuro. A parceria com a UFG legitima o projeto e blinda o governo de críticas sobre as formas de contratação e gestão.

A análise profunda dos documentos revela que a "vitrine" esconde fragilidades estruturais significativas: a precarização do vínculo docente (que ameaça a continuidade pedagógica), a possibilidade de inadequação de currículos de alta complexidade para uma população com graves déficits de base escolar, e a transitoriedade, até então, de uma política de governo. Além disso, a perspectiva da qualificação para o mercado e o tecnicismo das EFGs não pode ser compreendido apenas como uma resposta técnica a problemas econômicos, é também um constructo ideológico, influenciado por atores e interesses específicos, que molda a educação de forma a atender a determinadas lógicas, produtivas e políticas. Dessa forma, todas essas considerações precisam ser ponderadas para traçar o contorno das políticas públicas para EPT.

É imperativo, contudo, reconhecer as limitações inerentes ao escopo desta pesquisa. Ao privilegiar a análise documental para compreender a arquitetura político-institucional e as concepções pedagógicas das EFGs, este trabalho se ateve à dimensão da formulação e da implementação inicial da política pública. A entrevista com o Diretor do CETT contribuiu para avançar com a pesquisa, mas a dificuldade em obter uma entrevista dos gestores do Instituto Federal de Goiás e do Instituto Federal Goiano até o presente momento impediu um avanço maior nesse sentido. Resta, ademais, uma lacuna importante a ser preenchida por investigações futuras: a perspectiva dos sujeitos no 'chão da escola'. Não foram objeto desta análise a escuta direta dos estudantes — para compreender se a 'vitrine' tecnológica se traduz efetivamente em sentimento de pertencimento e aprendizagem significativa — nem uma etnografia robusta da sala de aula, que poderia revelar como os docentes lidam, na prática cotidiana, com a tensão entre a instabilidade do vínculo celetista e a exigência de inovação constante. Além disso, dado o caráter recente da

implementação das EFGs (iniciada em 2021) e da política de bolsas (regulamentada em 2025), ainda não é possível realizar uma avaliação longitudinal robusta sobre a efetividade da empregabilidade desses egressos. Pesquisas futuras deverão se debruçar sobre o acompanhamento desses trajetórias profissionais para verificar se a promessa de inserção rápida na economia digital se concretiza ou se, de fato, reproduz-se uma inserção subalterna. O presente estudo, portanto, oferece a base diagnóstica sobre o *design* da política, abrindo caminho para que novos pesquisadores avaliem seu impacto social concreto.

As EFGs são, portanto, um laboratório político em tempo real. Ao passo que flertam em alguns de seus documentos com o campo da pedagogia histórico-crítica, estão imersas nas discussões da teoria do capital humano, ocupando uma zona cinzenta do debate clássico apresentado no primeiro capítulo. Nesse sentido, não é um exemplo clássico de política neoliberal, como no período Fernando Henrique, embora seja uma experiência que se enquadra na lógica de Estado Gerencial. Dessa forma, estão mais próximas de uma nova combinação de concepções e arranjos *sui generis* do que de uma tradição específica. Além disso, elas testam a hipótese de que é possível promover saltos de desenvolvimento através da injeção direta de tecnologia de ponta na base da pirâmide social. Se o experimento funcionar, Goiás terá criado um modelo novo de EPT. Se falhar, as EFGs correm o risco de se tornarem catedrais de vidro no deserto: monumentos modernos e bem equipados, mas desconectados das possibilidades reais da população que deveriam servir.

## 5. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PT. **Ministro de Bolsonaro: “A ideia de universidade para todos não existe”**. Disponível em: <<https://pt.org.br/ministro-de-bolsonaro-a-ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe/>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

ANA, Tomás Dias Sant<sup>o</sup>. **Plano de desenvolvimento institucional PDI**. [S.l.]: Agência Carcará, 2017.

APPLE, Michael W. **Education and power**. 2nd ed ed. New York: Routledge, 1995.

ARAUJO, Gilda Cardoso De; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel Do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77534, 2020.

ARNONE, Marianne Farah. **A gravura como difusora da arte: um estudo sobre a gravura brasileira no final do século XIX a partir da análise dos textos e produção crítica de Félix Ferreira**. Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem— São Paulo: Universidade de São Paulo, 30 out. 2014.

BIELINKSKI, Alba Carneiro. **O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906**. 19&20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <[http://www.dezenovevinte.net/ensino\\_artistico/liceu\\_alba.htm](http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025.

BOHRER, Marcos; DA FONSECA, Ludmila Losada; KAERCHER, Nestor André. Os Institutos Federais na faixa de fronteira: criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. e12962, 8 maio 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.566, de 7 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estado da República Escolas de Aprendizes Artificies, para o ensino profissional primário e gratuito**. Rio de Janeiro, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 maio. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, 10 nov. 1937. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Rio de Janeiro, DF, 22 jan. 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-normaatualizada-pe.html>. Acesso em: 13 maio. 2025a.

**BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 09 abr. 1942.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm)>. Acesso em: 11 maio. 2025b.

**BRASIL. DECRETO-LEI Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 10 jan. 1946.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 maio. 2025a.

**BRASIL. DECRETO-LEI Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, DF, 20 ago. 1946.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm)>. Acesso em: 11 maio. 2025b.

**BRASIL. LEI Nº 1.821, de 12 de março de 1953, Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, DF, 12 mar. 1953.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L1821.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L1821.htm)>. Acesso em: 11 maio. 2025.

**BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 1971.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025.

**BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez 1996.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025.

**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, 18 abr. 1997.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025.

**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, 26 jul. 2004.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025.

**BRASIL. DECRETO Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.**

**Brasília, DF, 24 abr. 2007.** Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>.  
Acesso em: 22 maio. 2025.

**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, 17 de jul. 2008.**  
Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 13 maio. 2025a.

**BRASIL. LEI 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez 2008.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2025b.

**BRASIL. LEI Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF, 27 out. 2011.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 21 maio. 2025a.

**BRASIL. LEI Nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, 25 jun. 2012.** Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5)>.  
Acesso em: 22 maio. 2025a.

**BRASIL. LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012.** Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2025b.

**BRASIL. LEI Nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. Brasília, DF, 16 fev. 2017.** Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 22 maio. 2025.

**BRASIL. LEI Nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF, 31 jul. 2024.** Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm#art1)>.  
Acesso em: 22 maio. 2025.

**BRASIL, MEC/Setec. Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** MEC/Setec, , 2008c. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets\\_livreto.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf)>

BRASIL, MEC/Setec. Prestação de Contas Ordinária Anual: relatório de gestão 2010. fev. 2011b.

BRAZ, Terezinha Pereira. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no financiamento do Ensino Médio. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2004.

BRESSER-PEREIRA, LUIZ CARLOS. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 1, p. 147–156, fev. 2017.

BROD, Antônio Carlos Barum. **Institutos Federais dos Brasileiros: A história contada por quem fez**. São Paulo, SP: Artliber Editora Ltda, 2023.

CETT/UFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<https://site.cett.org.br/component/content/article/14-geral/61-edt-plano-dev-institucional.html?Itemid=101>>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CETT/UFG. **Projeto Político-Pedagógico Escola do Futuro do Estado de Goiás Luiz Rassi**. , 2023a. . Acesso em: 5 dez. 2025

CETT/UFG. **Projeto Político-Pedagógico Escola do Futuro do Estado de Goiás José Luiz Bittencourt**. , 2023b. . Acesso em: 5 dez. 2025

CETT/UFG. **Projeto Político-Pedagógico Escola do Futuro do Estado de Goiás Sarah Luísa Lemos Kubitschek de Oliveira**. , 2023c. . Acesso em: 5 dez. 2025

CETT/UFG. **Escolas do Futuro oferecem mais de 4 mil vagas para cursos gratuitos**. Disponível em: <<https://goias.gov.br/escolas-do-futuro-oferecem-mais-de-4-mil-vagas-para-cursos-gratuitos/>>. Acesso em: 5 mar. 2025a.

CETT/UFG. **Alunos das Escolas do Futuro podem receber até 400 reais com nova bolsa profissionalizante**. Disponível em: <<https://efg.org.br/noticias/alunos-das-escolas-do-futuro-podem-receber-ate-400-reais-com-nova-bolsa-profissionalizante>>. Acesso em: 8 dez. 2025b.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada a Escola e o Trabalho Como Lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 12 out. 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011.

COLIGAÇÃO O POVO FELIZ DE NOVO. **Plano de Governo (2019-2022)**. , 2018. Disponível em: <[https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo\\_haddad-13-pdf.pdf](https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13-pdf.pdf)>

DE SOUZA, Francilane Eulália. O desmantelamento dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás ante as políticas autoritárias de governos. **Itinerarius Reflectionis**, v. 17, n. 4, p. 01–21, 18 out. 2021.

DIAS, Álvaro Machado. **Intelectuais em declínio**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alvaro-machado-dias/2026/01/intelectuais-em-declinio.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2026.

EDELMAN, Murray J. **The symbolic uses of politics**. 4. print ed. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1985.

EFG. **Unidades - EFG Paulo Renato de Souza**. Disponível em: <<https://efg.org.br/valparaiso>>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica Do Poder**. [S.l.]: Graal, 2007.

FREITAS, Daniella Paula de. **Gestão compartilhada de políticas públicas: o caso dos institutos tecnológicos do estado de Goiás**. Disponível em: <[https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFG-2\\_fa148aa328da538147a8976841f1897b](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_fa148aa328da538147a8976841f1897b)>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. [S.l.]: LPP/UERJ - Laboratório de Políticas Públicas, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (RE) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. [S.l.]: Cortez Editora, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619–638, set. 2011.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **O PT e a transformação do Brasil pela Educação - Centro Sérgio Buarque de Holanda**. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/csbh/o-pt-e-a-transformacao-do-brasil-pela-educacao/>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

GOIÁS. **LEI Nº 20.976, de 30 de março de 2021. Cria e denomina as Escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás – COTECs e dá outras providências. Goiânia, GO, 30 mar. 2021**. Disponível em: <[https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/103915/lei-20976](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103915/lei-20976)>. Acesso em: 5 jul. 2024a.

GOIÁS. **Lei Complementar Nº 162/2021. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e as bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia, GO, 30 mar. 2021**. Disponível em: <[https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/103914/lei-complementar-162](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103914/lei-complementar-162)>. Acesso em: 6 dez. 2025b.

GOIÁS. **Escolas do Futuro de Goiás abrem vagas para programa gratuito de inovação – Secretaria de Estado do Entorno do DF**. Disponível em: <<https://goias.gov.br/entorno/escolas-do-futuro-de-goias-abrem-vagas-para-programa-gratuito-de-inovacao/>>. Acesso em: 19 fev. 2026a.

GOIÁS. **Balanço de Ações 2019-2022**. Goiânia: SEDUC, 26 abr. 2024b. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/Balanco/20192022.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2025.

GOIÁS. **Lei Ordinária N° 23.026/2024. Institui o Programa Bolsa Profissionalizante para os estudantes dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica das Escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e das Unidades Descentralizadas de Educação Profissional e Inovação – UDEPIs. Goiânia, GO, 07/10/2024.** Disponível em:

<[https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/109654/lei-23026](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/109654/lei-23026)>. Acesso em: 6 dez. 2025c.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Retomada. **Convênio nº 01/2021-SER, que celebram entre si o Estado de Goiás, através da Secretaria de Estado da Retomada, a Universidade Federal de Goiás - UFG e a Fundação Rádio e Televisão Educativa e Cultural - FRTVE.** Goiânia, GO: [S.n.]. Disponível em: <<https://goias.gov.br/retomada/wp-content/uploads/sites/22/2023/11/CONVENIO-01-2021.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2025c.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais E a Organizacao Da Cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Igs/Brasil, 2024.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Resultados.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

ITEGO. **Página do ITEGO Governador Otávio Lage.** Disponível em: <[https://www.facebook.com/itegoGoianesia/?locale=pt\\_BR](https://www.facebook.com/itegoGoianesia/?locale=pt_BR)>. Acesso em: 19 fev. 2026.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives, and public policies.** Second edition, Pearson new international edition, update ed. with an epilogue on health care ed. Harlow: Pearson, 2014.

LEAL, Leila. **Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil - um balanço das conquistas e reivindicações.** Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

LINDBLOM, CHARLES E. The Science of “Muddling Through”. **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79, 1959.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. **Lula: Nossa tarefa é mobilizar a sociedade para acabarmos com a fome de conhecimento.** Lula, 21 ago. 2015. Disponível em: <<https://lula.com.br/lula-nossa-tarefa-e-mobilizar-sociedade-para-acabarmos-com-fome-de-conhecimento/>>. Acesso em: 5 dez. 2025

MCCLOSKEY, Deirdre Nansen. **A barbaridade da sigla Stem.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/deirdre-nansen-mccloskey/2025/12/a-barbaridade-da-sigla-stem.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2026.

MEC. **Portaria MEC nº 316 de 04/04/2007. Dispõe sobre o Censo Escolar da Educação Básica que será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília, BR, 04 abr. 2007.**

Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=202025>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

NOLETO, Barbara. **Ideb: Caiado comemora 1º lugar de Goiás na Educação Básica - Jornal Opção.** Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/ideb-caiado-comemora-1o-lugar-de-goias-na-educacao-basica-629405/>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

OECD. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators.** [S.l.]: OECD, 2023.

PACHECO, Eliezer *et al.* **15 anos dos Instituto Federais: História, Política e Desafios.** 1ª ed. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná - IFPR, 2024.

PIERSON, Paul. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. **American Political Science Review**, v. 94, n. 2, p. 251–267, jun. 2000.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito Administrativo.** 33. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense, 2021.

QUADROS, Sérgio F. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio.** Mestre em Educação—Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 27 fev. 2020.

RIBEIRO, Luiza. **FNDE lança projeto básico para escolas participantes do Brasil Profissionalizado.** Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/fnde-lanca-projeto-basico-para-escolas-participantes-do-brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SALLUM, Saman. **Caiado aponta segurança pública como atrativo de negócios para Goiás.** Disponível em: <<https://blogs.correiobrasiliense.com.br/capital-sa/2025/10/23/caiado-aponta-seguranca-publica-como-atrativo-de-negocios-para-goias/>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2012.

SIMMONS, Beth A.; DOBBIN, Frank; GARRETT, Geoffrey. Introduction: The International Diffusion of Liberalism. **International Organization**, v. 60, n. 04, out. 2006.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, S. H. dos S. C. INSTITUTOS FEDERAIS: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, 16 jul. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2018**. , 2018a. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2018.pdf>>

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!: sistema de cooperação federativa na educação**. , 2018b. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/165.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/165.pdf)>

UFG. **Portaria Nº 3.875 de 7 de dezembro de 2021**. Disponível em: <[https://site.cett.org.br/images/DOCUMENTOS/Portaria\\_direcao\\_CETT.pdf](https://site.cett.org.br/images/DOCUMENTOS/Portaria_direcao_CETT.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2025.

UFG. **Congresso de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás**. Disponível em: <<https://ufg.br/e/35156-congresso-de-educacao-profissional-e-tecnologica-de-goias>>. Acesso em: 5 fev. 2026.

VOGAS, Ellen Cristine Monteiro. **Inventário dos Arquivos Pessoais de Darcy e Berta Ribeiro**. , 2011. Disponível em: <<https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/07/acervo.pdf>>