

Educação profissional no Brasil – expansão para quem?*

Guilherme Lins de Magalhães ^a

Remi Castioni ^b

Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre a expansão da Rede Federal de escolas técnicas, que acontece desde 2007. Aborda-se a recente trajetória da Educação Profissional no Brasil, comparativamente com as evidências de resultados dos sistemas de Educação Profissional tradicionalmente citados como referência para o debate sobre modelos dessa modalidade educacional. Busca-se demonstrar que a criação dos Institutos Federais convergiu mais na reprodução do modelo da Universidade em produzir ativos intelectuais do que no aprimoramento do desenvolvimento socioeconômico a partir de ativos econômicos. Dessa maneira, o estudo está apoiado na metodologia de estudos comparados e em dados de pesquisas internacionais. Por fim, não há, nessa reflexão, indicações que mostrem mudanças significativas nas possibilidades de formação profissional dos brasileiros, em boa medida provocada pela chamada “verticalização”, que estimulou a oferta de cursos de educação superior ao invés dos cursos de formação técnica e profissional.

Palavras-chave: Educação profissional. Institutos Federais. Desenvolvimento socioeconômico.

1 Introdução

O presente artigo tem, como objetivo, refletir sobre a expansão recente da Rede Federal de escolas técnicas que acontece desde 2007, a partir da metodologia de estudos comparados. Vehine (2017) explica a importância do estudo reconhecido como Educação Comparada devido sua relevância para os que se envolvem na pesquisa, na política e na prática educacionais. O autor ainda evidencia três

* O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES / Brasil - Código de Financiamento 001

^a Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

^b Universidade Federal de Brasília - UnB, DF, Brasil.

Recebido em: 22 fev. 2018

Aceito em: 18 dez. 2018

dimensões estruturantes desses tipos de estudo, sendo o primeiro de natureza científica, com o objetivo de construir teorias; o segundo, com foco em identificar experiências educacionais desenvolvidas em outros países para a melhoria das políticas do país de origem e a terceira com o objetivo de compreender outras culturas a fim de promover intercâmbio entre nações.

Dessa maneira, este trabalho usa a segunda dimensão estruturante e compara a recente trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil com os sistemas de EPT tradicionalmente citados como referência para o debate sobre modelos dessa modalidade: Alemanha, Suíça, Estados Unidos da América e países da América Latina. Para isso, o texto usa informações provenientes de pesquisas internacionais operadas por grandes equipes, assim, “[...] os pesquisadores individuais podem conduzir análises valiosas dos dados gerados pelas grandes equipes [...]” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 467).

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, primeiro será necessário discutir a capacidade de coordenação da EPT brasileira e os desafios com seu entorno. Destaque-se o trabalho de Vargas e Carzoglio (2017), onde é possível perceber como os jovens do Brasil estão posicionados em relação aos demais países da América Latina e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) quanto à lacuna que se constata entre as habilidades existentes e as habilidades necessárias com vistas a uma possível inserção produtiva. Os autores apontam que são necessárias políticas e ações para contribuir na prevenção do desemprego, pois consideram as habilidades a moeda do século XXI, e, para desenvolvê-las, são necessárias reformas nos sistemas educativos e de formação profissional, a fim de que estejam em sintonia com o sistema produtivo e com as demandas da sociedade.

No segundo momento, há a discussão sobre a atuação da Rede Federal no desenvolvimento socioeconômico, isto é, se a Rede tem mostrado capacidade de transferir conhecimento para aprimorar a economia da região onde as estruturas estão instaladas. Destaque-se a pesquisa de Dias et al. (2016) que, a partir de entrevistas realizadas com atores internos dos Institutos Federais, coletadas em 12 Institutos Federais, dos atuais 38, abrangendo todas as cinco regiões do Brasil, buscou identificar como tem sido a atuação da Rede Federal a partir do artigo 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹.

A ampliação das escolas federais de EPT, que passaram de 140 (entre 1909 e 2002) para 644 unidades (entre 2003 e 2016), envolveu investimentos expressivos.

¹ O referido artigo define as finalidades e características dos Institutos Federais.

Dessa maneira, é importante perceber se essa expansão significou alteração no plano do desenvolvimento de ativos intelectuais ou econômicos como indicavam os estudos prévios ao processo de expansão da EPT (OLIVEIRA; ESCOTT, 2015).

A expansão foi derivada de um plano coordenado de ampliação dos investimentos na educação e teve origem com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propiciou a própria expansão da Rede Federal, o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e, posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei nº 12.513/2011). A Rede Federal foi escolhida como a expressão dessa expansão, pois foi a mais coordenada das iniciativas recentes no campo educacional e dotou, em diversos pontos do território nacional, de escolas muito bem equipadas em termos de pessoal e de infraestrutura, muito diferente da realidade da oferta dos demais entes federados.

Em um terceiro momento, há a exposição dos conceitos da tese de Moraes (2016), que discute exatamente a tensionalidade entre a Identidade de Escola Técnica e a Vontade de Universidade, que embaralham a atuação da Rede Federal. Schwartzman (2016) converge com Moraes (2016) e pontua, ainda, que o problema brasileiro foi a apropriação da ideia de politecnia, da união entre trabalho intelectual e trabalho manual, que acabou por influenciar a própria forma de expansão da educação profissional ao recomendar que apenas se considerasse no processo de expansão a forma integrada do ensino médio, isto é, um currículo justaposto que absorveu a enorme extensão de conteúdos disciplinares adicionados aos específicos da área técnica. Além disso, ao conceder o *status* à carreira dos professores dos Institutos Federais equivalente ao das universidades acabou por estimular a própria tensão entre a Identidade de Escola Técnica e a Vontade de Universidade, desenvolvida por Moraes (2016).

2 Capacidade de articulação entre formação profissional e meio produtivo: possibilidades e necessidades de avanço

Com o objetivo de pacificar o entendimento da EPT, é importante nos determos nas diversas tipificações. Dessa maneira, Billett (2011) esclarece que, dos principais campos educacionais, a modalidade profissional é, provavelmente, a menos homogênea, pois devido à sua diversidade em termos de propósito, instituições, participantes e programas, permite que um amplo conjunto de interesses distintos se apropriem desses termos com diferentes objetivos. O Brasil consagrou o

termo EPT (Educação Profissional e Tecnológica), a literatura inglesa utiliza VET (*Vocational Education and Training*) e a ibérica, formação profissional (*formación profesional*).

A própria regulamentação da educação profissional no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/1996), também, ao longo dos anos, criou diversos tipos de formatos. O Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) estabeleceu níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. O Decreto que revogou o anterior, Decreto nº 5.154/2004, propôs-se a organizar por cursos e áreas, que por sua vez não guardam relação com as áreas que organizam o sistema ocupacional brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Por fim, a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008a), disciplinou as possibilidades de oferta nos níveis técnico e tecnológico, quando, na realidade, a própria LDB define que somente existem dois níveis na educação, o básico e o superior, compostos de etapas e modalidades. E, para contribuir com a confusão existente, a recente reforma do ensino médio (Lei nº 13.415 – BRASIL, 2017) criou uma outra possibilidade, a formação técnica e profissional – conhecida como área 5 do novo ensino médio, que não existia antes.

Todavia, como este trabalho compara modelos de educação profissional internacionais com o Brasil, é importante uma definição. Diante do exposto, o conceito mais apropriado e usado em nível internacional é o do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (acrônimo em inglês CEDEFOP) que define EPT da seguinte forma:

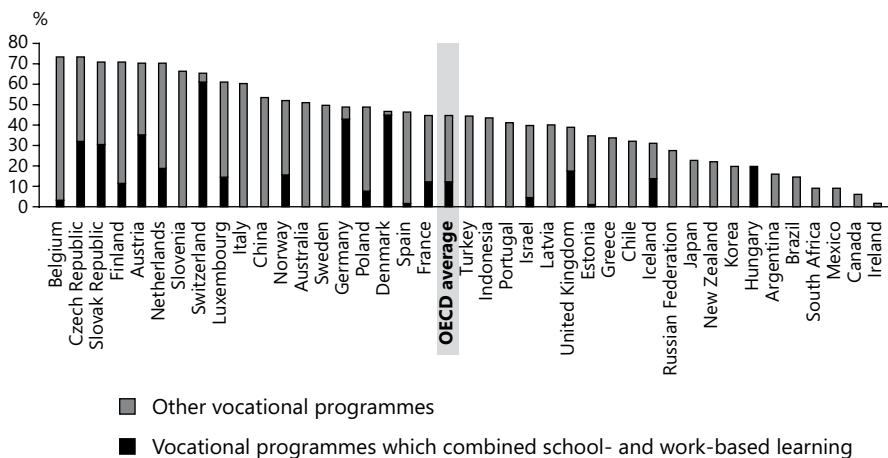
“ensino e formação que tem como objetivo dotar as pessoas de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidos por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho.” (CEDEFOP, 2014, p. 293)

Ressalte-se que esse conceito é o mesmo utilizado para monitorar o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 – BRASIL, 2014), que, na sua meta 11, dedica-se a tratar da oferta de educação profissional. Todavia, desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, debate-se, no Brasil, como aprimorar a capacidade produtiva da população economicamente ativa a partir de interações mútuas e benéficas entre o sistema de formação e as instituições de empregadores e empregados para, assim, estabelecer uma força de trabalho com altas habilidades e cooperativa. Essa ação foi objeto de diversas iniciativas ao longo dos anos, sejam elas totalmente operadas pelo Estado brasileiro ou por parcerias com a sociedade, nos casos mais recentes nos últimos 20 anos: Plano

Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), período 1995 a 2002; Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ), período 2003 a 2007; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de 2011 em diante, por exemplo.

Quando comparamos o Brasil a outros países, os estudos realizados pela *OECD* e sistematizados na *Education at a Glance*, com dados de mais 40 países, apontam que o Brasil tem uma das mais baixas participações de jovens cursando a educação profissional. Em 2012, por exemplo, inseridos no sistema educacional de nível médio (geral ou técnico), havia um total de 14% matriculados na EPT (*OECD*, 2014) e em 2015, apenas 9% (*OECD*, 2017). Entretanto, em outros países, principalmente da *OECD*, essa porcentagem chega a 70% de jovens inseridos no programa de EPT, como mostra a Figura 1.

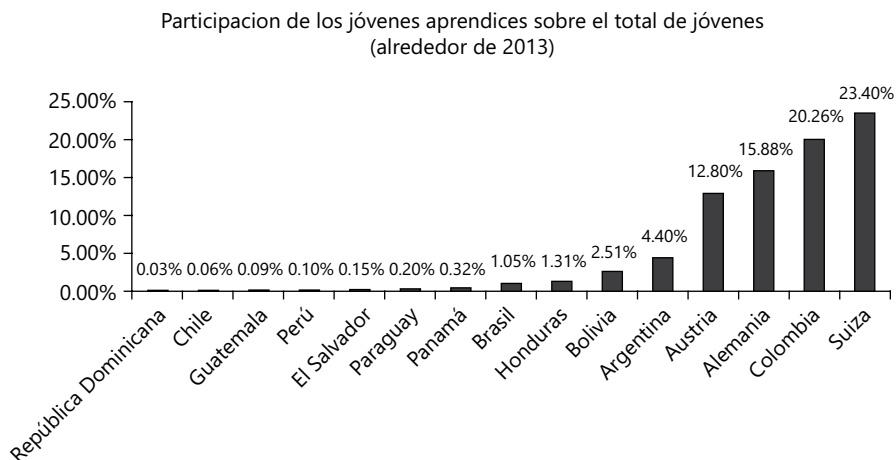
A imagem ainda descreve que existem dois tipos de programas de EPT: o que acontece apenas na escola e o que acontece ao mesmo tempo na escola e no trabalho, caso da aprendizagem profissional². Portanto, está claro que no Brasil há uma baixa porcentagem de jovens envolvidos na EPT, haja vista que, em 2012, 86% dos estudantes brasileiros que cursavam o ensino médio estavam na educação



Fonte: *OECD*, 2014.

Figura 1. Porcentagem de estudantes, no mundo, envolvidos em programas de EPT.

² No caso do Brasil, o Contrato de Aprendizagem está previsto na CLT, desde 1943 (BRASIL, Art. 428) e atualizada em 2005 pelo Decreto 5.598.



Fonte: VARGAS; CARZOGLIO, 2017.

Figura 2. Participação dos jovens, em alguns países, na aprendizagem profissional, sobre o total de jovens.

geral, e, em 2015, esse índice era de 91%. Mesmo com a recente expansão de escolas técnicas, as redes dos Estados³ e da iniciativa privada, notadamente do Sistema S, a quantidade de jovens de 15 a 29 anos que estão inseridos em contratos de aprendizagem, em relação ao total de jovens existentes, é baixa em comparação a outros países como é apresentado na Figura 2.

É importante salientar, ainda, que o trabalho de Vargas e Carzoglio (2017) tem como foco a América Latina, e considera como jovens os indivíduos na faixa etária entre 15 a 29 anos, que inclui um percentual de jovens para além da idade apropriada do ensino médio, no entanto, sintetiza, nessa faixa de idade, o tradicional conceito de classificação de juventude, referenciado pelas Ciências Sociais.

Na figura 2, é importante explicar a posição da Colômbia: lá existe a possibilidade de cursar, desde 2015, pós-graduação *lato sensu* e mestrado sem diploma de curso superior, apenas com o curso técnico. O aumento do número de técnicos profissionais é visto, pelo país, como vetor para impulsionar a produtividade e a competitividade das empresas colombianas; o ingresso de pessoal capacitado no mercado de trabalho bem remunerado contribui, também, para a diminuição da

³ Destaque-se a Rede Paula Sousa, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) do Estado de São Paulo, presente em 300 municípios e com 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 68 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) com 290 mil alunos em cursos técnicos e tecnológicos. Ver: <http://cpsnews.azureedge.net/wp-content/uploads/2018/07/2018-cps-etecs-dados.pdf>

pobreza, com a melhoria da distribuição de renda; e, por fim, impulsiona a criação de parcerias estratégicas entre o setor produtivo e o educacional, tais como o Instituto Nacional de Aprendizagem (*SENA*, acrônimo em espanhol – vinculado ao Ministério do Trabalho), câmaras de comércio, centros de inovação e organizações não governamentais para a oferta de cursos de EPT com currículos voltados a responder às necessidades de cinco áreas – agroindústria, agropecuária, indústria, *software* e turismo (BERENGUER; MAIA; BONILLA, 2016). Logo, com base no conceito de *collective skill formation system*⁴, foram feitas mudanças estruturais na política educacional, articuladas com a política de emprego. O objetivo era reduzir os níveis de desemprego juvenil com habilidades ocupacionais de alta qualidade para o nível médio, a fim de reforçar a competitividade da economia, o que justifica a porcentagem correspondente à Colômbia na Figura 2.

Vargas e Carzoglio (2017, p. 5), com base em outros relatórios internacionais (*OECD*, 2016; OIT, 2008;), apontam que o capital humano e as capacidades hábeis da população têm relação direta com o crescimento dos países. Desse modo, um melhor desenvolvimento das habilidades contribui com a melhoria da produtividade, com o crescimento do emprego e do bem-estar. Portanto, os investimentos em EPT para o aumento das habilidades da população influenciam diretamente no crescimento dos países.

Mesmo com o aumento de oferta de EPT no Brasil, proveniente de instituições públicas e de programas corporativos, não se tem percebido eficácia suficiente nas aproximações entre oferta e demanda de emprego. Vargas e Carzoglio (2017) evidenciam isso em seu trabalho, afirmando que apenas um de cada nove trabalhadores, na América Latina, recebeu algum tipo de formação há menos de um ano; no entanto, nos países da *OECD*, 50% dos trabalhadores passaram por alguma formação no mesmo período. Logo, no Brasil ainda há uma baixa articulação entre sistema produtivo e organizações de EPT. Nesse sentido, Vargas e Carzoglio (2017, p. 12) corroboram com a afirmação de que, embora na região tenha havido uma melhora no acesso à educação, ela não se traduziu no desenvolvimento de habilidades com vistas a uma inserção produtiva. De acordo com os autores, a própria *OECD*, aponta que dois de cada três jovens latino-americanos não estão preparados para empregos que exigem complexidade técnica e gerencial.

Convergindo com essa ideia, o relatório do Banco Mundial (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015) sobre melhorias em empregos e salários no Brasil aponta

⁴ Sistema coletivo de formação de habilidades (BUSEMEYER; TRAMPUSCH, 2012, p. 3-38).

que é necessário o fortalecimento e a diversificação para além de uma formação apenas técnica com os seguintes elementos:

- (a) treinamento adicional em “*soft skills*” (competências pessoais que incluem comunicação, perseverança e habilidades de resolução de conflitos);
- (b) programas de aprendizes e outros componentes práticos de formação; e
- (c) serviços de colocação profissional que atendam melhor às suas necessidades (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015, p. 14).

Contudo, apenas mudanças no currículo não são capazes de alterar essa realidade, por isso, é necessária uma política de monitoramento e uma avaliação da EPT brasileira, para que seja possível uma ligação mais forte entre o sistema nacional de emprego, a assistência social e as políticas ativas de emprego e o aprofundamento da Lei da Aprendizagem.

Também é fundamental um maior amparo ao empreendedorismo e incentivos às *start ups*, a partir de agências de fomento e apoio, pois atualmente “[...]nenhum segmento do sistema educacional brasileiro cristaliza a diferença de qualidade com os países da *OECD* e do Leste Asiático com tanta clareza quanto o Ensino Médio” (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015, p. 68). Isto é, o adolescente, no Brasil, não é preparado para atuar no mercado de trabalho quando ele deixa o ensino médio.

Por fim, Vargas e Carzoglio (2017) afirmam que, para que haja produtividade e crescimento, é necessário que os governos adequem seus sistemas educativos de EPT para as necessidades dos arranjos produtivos. Para isso, é necessário combinar momentos na escola e momentos no trabalho para facilitar a transição ao mundo do trabalho. Nesse sentido, os autores observam que vários países estão relançando os sistemas duais de aprendizagem para o nível médio, que devem contar com grande participação dos empregadores e assim, “serviços de emprego e orientação profissional conectados com a detecção de demandas devem ser ferramentas que melhoram o país”⁵ (VARGAS; CARZOGLIO, 2017, p. 24).

Castioni (2015) usa o exemplo do modelo alemão para evidenciar a conexão entre o setor produtivo e a escola, pois há participação efetiva e coordenada entre o poder público, empresariado e o movimento sindical. E o autor afirma que no Brasil não há essa conexão, que deveria aproximar os jovens da escola com situações de

⁵ Texto original: “*Servicios de empleo y orientación ocupacional conectados con las antenas de detección de demandas, deben ser herramientas que se potencien en los países*” (Tradução livre).

trabalho. Contudo, ele lembra que existe no Brasil a Lei da Aprendizagem, mas essa não se efetiva na prática, tornando-se um modelo dual desconectado. Além disso, o Programa do Seguro-Desemprego, que deveria apoiar os trabalhadores durante o período do benefício, tampouco ajuda os trabalhadores, pois não lhes oferece nenhuma orientação profissional para que melhorem suas habilidades ou desenvolvam outras.

O autor destaca uma situação única no mundo, que é o Sistema S, uma instituição dotada de recursos públicos administrada exclusivamente pelos empresários, entre 1946 a 2006. Atualmente, há membros do governo e dos sindicatos, mas de forma desproporcional, e, por isso, o autor afirma, mais uma vez, que as mudanças na governança dessa instituição “não foram suficientes para criar um sistema de formação profissional mais integrado às estruturas atuais” (CASTIONI, 2015, p. 57).

Dessa maneira, ele conclui que a EPT no Brasil está baseada no modelo dual desconectado da realidade, pois não existe a aproximação entre o sistema que forma e as necessidades de formação, um desequilíbrio entre oferta de trabalhadores e demanda do mercado de trabalho. Um outro fator agravante é o “caráter antidemocrático das relações de trabalho, em que a discussão da formação profissional não se faz presente, tornando essa tarefa ainda mais complexa” (CASTIONI, 2015, p. 58).

Todas as informações apresentadas mostram que o Brasil não aprendeu com os exemplos de outros países na questão da coordenação entre demanda de emprego e oferta de qualificação. E vem repetindo, desde a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em 1990, iniciativas de cursos de curta duração para trabalhadores desempregados e de baixa escolaridade, como nominados anteriormente: PLANFOR, PNQ e PRONATEC. Entretanto, o que todos têm em comum? Falharam em conectar o mundo da escola com o mundo do trabalho e foram políticas desconectadas com a oferta de emprego.

3 Ativos intelectuais ou econômicos? O que são os Institutos Federais no Brasil?

O governo federal iniciou um esforço para alavancar a EPT como estratégia para o País em 2007 com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais em 2008 (Lei nº 11.892 – BRASIL, 2008b). Acreditava-se, assim, que a oferta de EPT era importante para gerar novas oportunidades de trabalho em outras regiões do país, uma vez

que a oferta de EPT estava muito concentrada na faixa litorânea e em poucas cidades grandes. Assim, o esforço foi o de projetar em cidades com mais de 50 mil habitantes unidades da Rede Federal de EPT. Por isso, entre 2008 e 2016 houve a ampliação de escolas federais, que passaram de 140 *campi* para 655, com investimentos expressivos. Um exemplo desse investimento é o orçamento da Rede Federal de EPT, que passou de 6,81% do total do MEC, em 2005, para 10,49%, em 2015 (BREZINSKI et al., 2017). Além disso, o estímulo aos Estados com o Plano de Ações Articuladas (PAR), para expandir a EPT com projetos no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado e o próprio PRONATEC, foram importantes elementos na priorização da educação profissional na agenda educacional, a ponto de ela ter sido objeto de disputa na campanha presidencial de 2014.

Entretanto, essa expansão não significou alteração significativa no atual quadro da EPT brasileira, pois os Institutos Federais vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de sua identidade (MORAES, 2016). No Brasil há uma tradição bacharelesca, e assim, desenvolveu-se no imaginário a ideia de que as chances de ingresso no mercado de trabalho são somente para quem tem ensino superior, ou quem é bacharel, que mostra que a nossa herança escravocrata desenvolveu a ideia de uma repulsa pelo trabalho manual (HOLANDA, 2006).

Portanto, os brasileiros buscam, nas escolas federais, mais estruturadas e com professores mais bem formados, as possibilidades de ampliarem suas chances de ingressarem em vagas nas universidades gratuitas. Isso porque a infraestrutura e os professores qualificados dos Institutos Federais têm a possibilidade de oferecer aos jovens uma educação de qualidade melhor do que aquela praticada nas escolas estaduais do Brasil, responsável por mais de $\frac{3}{4}$ (OCDE, 2016) da oferta de ensino médio.

Dessa maneira, nos *campi* dos Institutos Federais não têm sido identificadas pesquisas aplicadas, isto é, atuação dos docentes a fim de propor soluções para aprimorar as atividades econômicas locais nos arredores desses *campi*. Falta incentivo específico para esse tipo de atividade, como demonstram Dias et al. (2016, p. 73)

Os institutos, segundo a análise qualitativa das entrevistas, não fazem na maioria dos seus *campi*, pesquisa tecnológica, nem transferem tecnologia, por falta de incentivo específico e pela desproporcional demanda aos professores para o desempenho de atividades de ensino, tarefa agravada por ser desenvolvida simultaneamente em diferentes

níveis (básico, superior e profissional), que exigem diferentes conteúdos, formas de comunicação e técnica pedagógica.

Segundo Moraes (2016), devido à possibilidade de oferecer educação, tanto técnica quanto tecnológica/superior, e em virtude da formação acadêmica dos professores que trabalham nos Institutos, há uma valorização de cursos tecnológicos, com o mesmo grau de cursos universitários, e uma desvalorização de cursos técnicos, devido à ideia de que o acesso ao mercado de trabalho só é possível com o ensino superior.

Recente plataforma criada (<https://www.plataformanilopecanha.org/>) permite obter dados que antes não eram possíveis dada a equiparação dos cursos técnicos aos demais fluxos escolares captados pelo Censo Escolar do INEP. Uma consulta aos dados de 2017, por exemplo, apresenta percentual de quase 20% dos que, tendo concluído o curso técnico, não finalizaram os trâmites para obtenção do diploma de técnico, o que deriva a conclusão de que podem ter buscado acesso ao ensino superior diretamente. Somada ainda as outras condições de não conclusão do curso, os dados apresentam baixa performance da Rede Federal frente ao total do número de matrículas.

Esse comportamento cria um ambiente acadêmico em um espaço de EPT, todavia, Dias et al. (2016) explicam que, na produção de propriedade intelectual, há a recompensa através de sistemas de avaliações de outros espaços de pesquisadores acadêmicos, na maioria das vezes sem produzir soluções para o setor produtivo. Assim, há um entendimento nos Institutos Federais de que a geração de ativos de propriedade intelectual, o mesmo da universidade, representa um apoio à inovação. Dessa maneira, o autor afirma que é necessário que as pesquisas sejam de interesse de produtores da região e seu resultado aplicável para que seja convertido em benefícios efetivos para o respectivo setor.

Um dos motivos desse ambiente acadêmico é evidenciado na Tabela 1. Nela, é possível visualizar a evolução acadêmica dos docentes da Rede Federal entre setembro de 2008 e setembro de 2014, que estão reproduzindo o modelo das universidades.

Esses dados corroboram com a percepção de que ativos de propriedade intelectual apoiam a inovação, pois os docentes dos Institutos Federais demonstram perseguir, em pouco tempo, o mesmo perfil da carreira acadêmica universitária e, mesmo não atingindo, podem fazê-lo por meio do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), permitido pela Lei 12.772/2012.

Tabela 1. Perfil acadêmico dos docentes nos Institutos Federais em 2008 e 2014.

Perfil acadêmico de professores dos Institutos Federais em set./ 2008			
	Feminino	Masculino	Total geral
Ensino Fundamental	0,79%	0,45%	0,61%
Ensino Médio	14,18%	3,62%	8,62%
Educação Superior	17,46%	18,57%	18,05%
Aperfeiçoamento	2,44%	1,69%	2,05%
Especialização	33,65%	31,92%	32,74%
Mestrado	25,29%	32,90%	29,29%
Doutorado	6,19%	10,84%	8,64%
Total geral	100,00%	100,00%	100,00%

Perfil acadêmico de professores dos Institutos Federais em set./2014			
	Feminino	Masculino	Total geral
Ensino Fundamental	0,13%	0,06%	0,09%
Ensino Médio	2,92%	0,82%	1,72%
Educação Superior	14,42%	14,21%	14,30%
Aperfeiçoamento	0,30%	0,73%	0,55%
Especialização	23,14%	20,70%	21,75%
Mestrado	41,33%	44,24%	42,99%
Doutorado	17,75%	19,18%	18,57%
Total geral	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Elaboração própria a partir do Boletim Estatístico de Pessoal (Ministério do Planejamento – MPOG) e MOREIRA (2017).

Castioni e Magalhães (2017) reforçam essa desvalorização do nível médio técnico, pois nos Institutos Federais, os cursos não têm um relacionamento forte com o mercado de trabalho, não há certificação profissional de saberes e competências adquiridos com a prática e, por fim, não há a busca por aproximações com modelos internacionais de formação profissional. Alguns cursos não são sequer organizados de acordo com o catálogo de profissões brasileiras. Outra dificuldade que esses autores destacam é que, no Brasil, as negociações entre capital e trabalho não pautam temas como programas de qualificação para esses trabalhadores, pois não há um sistema nacional de coordenação para regular as relações trabalhistas, logo, essas são feitas pelos sindicatos de forma pulverizada. Vossiek (2016) ressalta que as abordagens coletivas para a formação de políticas públicas de EPT são dependentes de negociações coletivas, centralizadas, com a participação de todos os atores interessados.

A partir de todas essas informações, percebe-se que a produção de ativos intelectuais dos Institutos Federais não tem colaborado de forma direta com o meio produtivo, e uma prova disso é que, em 2015, no *World Skills*, o maior evento de EPT do mundo, realizado na cidade de São Paulo, não houve nenhum destaque aos Institutos Federais. Em contrapartida, o SENAI obteve medalha de ouro em todas as provas das quais participou, pois atua mais bem coordenado com o meio produtivo.

Dias et al. (2016, p.77) sugerem as seguintes ações para aprimorar a produção de ativos intelectuais com o meio produtivo: “[...] garantir continuamente a articulação adequada entre o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) e a Pró-Reitoria de Extensão”; “[...] subordinar os NITs às Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão por meio de um Colegiado de decisões estratégicas com representação equânime destas Pró-Reitorias” (Dias et al., 2016, p. 84). Além disso, “um banco de dados que registre os projetos de pesquisa aprovados e os resultados alcançados é um instrumento fundamental para a racionalização do uso de recursos na rede dos Institutos Federais [...]”.(Dias et al., 2016, p. 84).

4 A realidade nos Institutos Federais

Antes de apontar para a realidade, é importante verificar qual é o projeto da Rede Federal e, para isso, Pacheco (2011), no seu livro de 2011, cita a importância da EPT estar articulada aos objetivos estratégicos a “[...]serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática.” (PACHECO, 2011, p. 11). Para isso, é necessário que a escola esteja ligada ao mundo do trabalho, articulada aos organismos governamentais e à sociedade civil.

Moraes (2016) avançou na construção de indicadores próprios para problematizar a questão da vocação dos Institutos Federais para demonstrar que existe uma tensão que embaralha a atuação da Rede Federal. A origem dessa tensão, segundo o autor, é proveniente dos “[...]aspectos residuais da cultura brasileira, dentre os quais destacam-se o desprezo pela atividade técnica e a mitificação do bacharel e do doutor” (MORAES, 2016, p. 334). Nesse sentido, Teixeira (1968) afirma que esses aspectos levam pessoas a buscarem uma qualificação com o único intuito de obter uma ascensão social. Logo, esse benefício torna a escola não um espaço de desenvolvimento de capacidades para atuar na vida democrática, mas para a simples aquisição de títulos e vantagens para um sucesso individual.

Outro ponto destacado pelo autor é que o estado das relações produtivas de uma sociedade penetra e influencia os sistemas escolares, de maneira que, quando

há um espírito coletivo nas relações, há a valorização do trabalho e da técnica. Mas quando esse é inexistente, há a repulsa ao ofício manual e a valorização, em demasia, da formação do bacharel e doutor, como portadores de um título de nobreza. Uma sociedade com herança escravista, também, apresenta as mesmas características. Logo, é importante lembrar o que escreveu Dewey (1979), inspirador de Teixeira (1968), em sua obra pedagógica *Democracia e Educação* [1916]/(1979):

[...] quando a aquisição de conhecimentos e a aptidão intelectual técnica não influem para criar uma atitude mental social, a experiência vital ordinária deixa de ganhar maior significação, ao passo que, na mesma proporção, o ensino escolar cria homens meramente “eruditos”, isto é, especialistas egoístas (DEWEY, 1979, p. 9).

Dessa maneira, é importante propor políticas de EPT a fim de qualificar a sua oferta na sociedade. Dessa maneira, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) realizou uma pesquisa, durante o *World Skills* de 2015, com o objetivo de identificar principais problemas, questões pendentes e soluções em relação à EPT de 23 países. No caso brasileiro, essa pesquisa aponta para a diminuição da população economicamente ativa, devido ao envelhecimento. Conclui-se que é necessário elevar a produtividade a partir de novas tecnologias de produção e gestão. Para isso, é preciso investir em EPT. Contudo, a pesquisa aponta que, mesmo com o investimento na expansão da Rede Federal,

[...] em 2013, 10,1% da matrícula da EPT técnica era da rede federal, 27,8% da rede estadual, 1,8% da municipal e a maioria absoluta, 60,3% da rede particular, que inclui o chamado Sistema S. Apesar do acelerado crescimento da dependência administrativa federal, o setor particular continua a predominar (SENAI, 2015, p. 87).

Moraes (2016) entende que as reivindicações, históricas, das escolas técnicas para atuarem na educação superior foi o vetor da tensão da Identidade de Escola Técnica *versus* Vontade de Universidade, e, assim, transformaram a Rede Federal em mais um espaço de produção de ativos intelectuais. Uma constatação nesse sentido é apresentada pelo autor, através de dados de matrículas do IFSC, os quais demonstram que as matrículas no ensino técnico se mantiveram estáveis, enquanto as matrículas na educação superior obtiveram aumento de 38,56% durante o recorte de análise.

Portanto, “o modelo de pesquisa universitária, baseado na formação de grupos de pesquisa, que se articulam em torno dos programas de pós-graduação, tem se mostrado impróprio à REDE” (MORAES, 2016, p. 337). Isso se deve a três distorções percebidas no IFSC: criação de cursos de bacharéis distantes das necessidades regionais; substituição dos cursos superiores de tecnologias pelos cursos de engenharias equivalentes; direcionamento da oferta de cursos para os estratos de condição mais privilegiada.

No mesmo ano, as afirmações de Schwartzman (2016) convergiram com as de Moraes (2016), criticando o conceito de politecnia, usada por Pacheco (2011), que tem como ideia a união do trabalho intelectual com o trabalho manual. Contudo, esse propósito estimulou os educadores das escolas técnicas federais a reivindicarem para si “[...]o mesmo prestígio, e as mesmas condições de salário e trabalho, que os professores das universidades federais[...]” (Schwartzman, 2016, p. 1). Os professores obtiveram sucesso nesse objetivo, e Schwartzman (2016) explica a consequência disso:

No Ensino Médio, sua consequência foi a eliminação da pouca diferenciação que havia no passado entre diferentes tipos de formação, fazendo da formação técnica uma atividade adicional, e não alternativa, ao Ensino Médio tradicional. A consequência social não foi tornar a educação mais acessível e igualitária, mas, sim, mais elitista e discriminatória – todos agora devem passar pelo mesmo corredor estreito de um Ensino Médio tradicional, controlado na porta de saída pelo ENEM, que na prática só é acessível aos filhos de famílias mais ricas e educadas que estudam em escolas particulares. Para os demais, resta um simulacro de educação geral que forma pouco e não qualifica nem para o mercado de trabalho nem para o ensino superior (p. 1).

É clara a convergência entre os autores (CASTIONI; MAGALHÃES, 2017; DIAS et al., 2016; MORAES, 2016; SCHWARTZMAN, 2016) no que tange ao fato de que os Institutos Federais, com a ideia de atuação universitária, vêm produzindo mais ativos intelectuais do que ativos econômicos. Logo, continuam a atrair mais a classe que busca a qualificação a fim de portar títulos de nobreza do que atuar no mercado de trabalho. É interessante apontar também que o único estudo recente sobre o desempenho dos egressos das escolas técnicas federais seja mesmo o do desempenho dos alunos nas provas do ENEM, que garantem passagem para a universidade (SILVA FILHO; MORAES, 2017).

5 Conclusão

Nesse momento é necessário responder à pergunta que constitui o título deste trabalho: EPT no Brasil, expansão para quem? Fica claro que os interesses que convergem para essa expansão ainda são difusos e, por isso, tanto nas escolas quanto fora delas há pouco entendimento sobre o papel dos Institutos Federais e não há pesquisas que apontem para a efetividade dos investimentos realizados nos últimos anos. A única relação feita com a qualidade ofertada pelo sistema federal é a comparação do desempenho dos alunos no ENEM e do seu potencial ingresso nas vagas ofertadas pelas universidades públicas no SISU. Logo, os Institutos Federais têm se tornado mais um espaço de produção de ativos intelectuais na direção para a manutenção das mesmas estruturas sociais, isto é, uma “EPT” apenas para futuras atividades especializadas e para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas.

Na contramão dessa lógica, em países referenciais de EPT, como Alemanha e Suíça, acontece um outro tipo de formação, denominada educação vocacional. Nesses sistemas de formação, o estudante aprende conteúdos articulados com as demandas da vida real, isto é, informações atualizadas com a sociedade tecnológica na qual vivemos atualmente – onde temos *smartphones*, *tablets* e redes sociais – para, assim, propor um novo passo para a sociedade a partir da inovação. Todavia, o Brasil tem dificuldade em entender a necessidade dessa mudança na sua estrutura educacional, principalmente no Ensino Médio, como mostrou o relatório do Banco Mundial (SILVA; ALMEIDA; STROKOVA, 2015). Logo, Castioni (2017, p. 54) tece críticas a essa dificuldade brasileira em acolher experiências exitosas de outros países: “[...] aqui, os estudantes têm de enfrentar uma extensão de conteúdos e um sistema que não dialoga com o mundo real, seja o da empresa, seja o das demais dimensões da vida humana”.

Como mostrado anteriormente, a educação que articula tempo de escola com tempo no trabalho, conhecido como modelo dual, aproxima a escola da realidade do sistema produtivo, pois permite ao sujeito conhecer as peculiaridades suas e as da sua região. E Dewey (1979, p. 10) explica que é necessário aplicar esse tipo de educação, devido ao rápido desenvolvimento de aptidões técnicas; logo, sem esse modelo, não haverá associação direta entre as experiências adquiridas nas relações sociais e as adquiridas na escola.

Nesse particular também é importante lembrar-se de Teixeira (1968) e sua incansável luta pela criação de uma escola para todos no Brasil, indistintamente da condição social. Assim, apoiado em Dewey (1979), entende que para alcançar as dimensões de uma sociedade democrática independe dos títulos obtidos. Para

tanto, a EPT não pode reforçar essa dicotomia que permeia todas as nossas relações sociais decorrentes da nossa trajetória como país. O Brasil precisa aprender com as experiências de sucesso de outros países e, assim, superar essa herança de que somente os nascidos num determinado estrato social é que terão sucesso em suas trajetórias. A EPT deve ser um meio de superar esse caráter dualista, mas, no caso brasileiro, parece conformar-se com ela.

Por fim, a Rede Federal tem condições de ser um instrumento de desenvolvimento do País, desde que articulada com as necessidades onde se insere, porque proporcionar uma educação ampla, denominada politécnica, é aguardar que as potencialidades surjam ao “bel-prazer” de uma hiperestimulação, o que converge com a própria ideia da concepção liberal, de que são os indivíduos que criam, a partir dos seus ativos, as suas possibilidades de inserção. Fica evidente que a política de EPT deve também ser parte de um mecanismo de coordenação que se conecte com as demais políticas sob a responsabilidade do Estado, com vistas à melhor inserção profissional e à melhoria das condições de vida da população brasileira.

Professional education in Brazil – expansion for whom?

Abstract

The aim of this text is to reflect about the expansion of the Federal Network of technical schools that has been happening since 2007. The recent trajectory of Vocational Education in Brazil is compared with the evidences of results of the Vocational Education systems traditionally cited as reference for the debate on models of this educational modality. There is the tentative to demonstrate that the creation of the Federal Institutes converged more in the reproduction of the model of the University in producing intellectual assets than in improving the socioeconomic development from economic assets. Thus, the study is supported by the methodology of comparative studies and international research data. Finally, there are no indications in this reflection that show significant changes in the possibilities of vocational training of Brazilians, to a large extent caused by the so-called verticalization, which stimulated the offer of higher education courses instead of technical and vocational training courses.

Keywords: Vocational education. Federal Institutes. Socioeconomic development.

Educación profesional en Brasil – ¿expansión para quién?

Resumen

El objetivo de este texto es reflexionar sobre la expansión de la Red Federal de escuelas técnicas, que se realiza desde 2007. Se aborda la reciente trayectoria de la Educación Profesional en Brasil, en comparación con las evidencias de resultados de los sistemas de Educación Profesional tradicionalmente citados como referencia para el debate sobre modelos de esta modalidad educativa. Se busca demostrar que la creación de los Institutos Federales convergió más en la reproducción del modelo de la Universidad en producir activos intelectuales que en el perfeccionamiento del desarrollo socioeconómico a partir de activos económicos. De esta manera, el estudio está apoyado en la metodología de estudios comparados y en datos de investigaciones internacionales. Por último, no hay en esta reflexión indicaciones que muestren cambios significativos en las posibilidades de formación profesional de los brasileños, en buena medida provocada por la llamada “verticalización”, que estimuló la oferta de cursos de educación superior en lugar de los cursos de formación técnica y profesional.

Palabras clave: Educación profesional. Institutos Federales. Desarrollo socioeconómico.

Referências

BERENGUER, M. E.; MAIA, M. E.; BONILLA, A. S. Educação tecnológica e profissional na colômbia. *Mundo Afora*, n. 14, p. 166-81, 2016.

BILLETT, S. *Vocational education: purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer, 2011.

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 Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997.

_____. Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2007.

_____. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008a. 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. *Diário Oficial da União*, 17 jul. 2008.

_____. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 dez. 2008.

_____. Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 27 out. 2011.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

BREZINSKI, M. A. S. et al. A evolução orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Boletim iDEIA*, n. 1, , 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/nTBQqY>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. Introduction: the comparative political economy of collective skill formation. In: _____. (Eds.). *The comparative political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford University Press; 2012. p. 3-38.

CASTIONI, R. A educação profissional e tecnológica no Brasil: modelo dual desconectado? In: DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Caderno do Observatório Nacional do Mercado de Trabalho*. São Paulo, 2015. Vol. 1, p. 41-60.

_____. O Ensino Médio vai mudar: pela lei ou por necessidade. *Revista Passei/Pesquisa e Avaliação*, n. 6, p. 52-9, dez. 2017.

CASTIONI, R; MAGALHÃES, G. *Professional education in Brazil: expansion to meet that interest?* In: VET Congress, 2017, Berna, Suíça: SFIVET, 2017.

CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

- DIAS, A. et al. *Impulsionando a inovação: a consolidação da rede que conhece o nosso chão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MORAES, G. H. Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.
- MOREIRA, J. E. B. Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais. 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance, Statistics / Education at a Glance / 2014: OECD Indicators*. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- _____. *Perspectivas económicas de América Latina 2017: juventud, competencias y emprendimiento*. Paris, 2016.
- _____. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. 2016. Disponível em: <http://www.latameconomy.org/PressandMedia/LatinAmericanEconomicOutlook2017/LEO2017_CDMX.pdf>. Acesso em: 16 set. 2017.
- _____. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>>. Acesso em: 16 set. 2017.
- OIT – ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Informe V: Calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 97., 2008, Ginebra. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2008.

OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 23, n. 88, p. 717-38, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300008>

PACHECO, E. M. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF: Moderna, 2011.

SCHWARTZMAN, S. *A reforma necessária do Ensino Médio: além de Gramsci*. 2016. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5560&lang=pt-br>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. *Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas*. Brasília, DF, 2015.

SILVA, J.; ALMEIDA, R.; STROKOVA, V. *Sustaining employment and wage gains in Brazil: a skills and jobs agenda*. Washington, DC: World Bank, 2015.

SILVA FILHO, G. A.; MORAES, G. H. Comparando desempenhos de diferentes tipos de escola de ensino médio: uma aproximação de medida de valor adicionado. *Boletim na Medida*, v. 6, n. 12, p. 21-29, ago. 2017.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VARGAS, F.; CARZOGLIO, L. *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2017.


VERHINE, R. E. Educação superior sob uma ótica comparada. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 14, p. 1-5, 2017. <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1467>

VOSSIEK, J. Conflito e cooperação: reformas da formação profissional no Reino Unido, na Irlanda e na Austrália durante as crises econômicas. *Linhas Críticas*, v. 22, n. 49, p. 552-76, 2016.




Informações dos autores

Guilherme Lins de Magalhães: Professor do Instituto Federal de Brasília e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Realiza atualmente doutorado sanduíche junto à Universidade de Osnabruque, Alemanha. Contato: guilherme.magalhaes@ifb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0771-8045>

Remi Castioni: Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Concluiu seu estágio pós-doutoral em 2018 junto à Universidade de Barcelona. Contato: remi@unb.br.

 <https://orcid.org/0000-0002-5459-3492>