

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Ravagnani

**PROJETO TRILHAS DE FUTURO: ENTRE O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE E A
PRIVATIZAÇÃO DE RECURSOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

UBERLÂNDIA-MG – 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO TRILHAS DE FUTURO: ENTRE O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE E A
PRIVATIZAÇÃO DE RECURSOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MINEIRA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R252 Ravagnani, Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Pereira, 1978-
2025 Projeto Trilhas de Futuro [recurso eletrônico] : entre o discurso da empregabilidade e a privatização de recursos da educação pública mineira / Eduardo Danilo Ribeiro dos Santos Pereira Ravagnani. - 2025.

Orientadora: Maria Simone Ferraz Pereira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.670>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pereira, Maria Simone Ferraz, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 32/2025/463, PPGED				
Data:	Dez de outubro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:05	Hora de encerramento:	17:40
Matrícula do Discente:	12213EDU009				
Nome do Discente:	EDUARDO DANILO RIBEIRO DOS SANTOS RAVAGNANI				
Título do Trabalho:	"Projeto Trilhas de Futuro: entre o discurso da empregabilidade e a privatização de recursos da educação pública mineira"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Aparecida Maria Almeida Barros - UFCAT; Gercina Santana Novais - UNIUBE; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/10/2025, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/10/2025, às 17:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS, Usuário Externo**, em 13/10/2025, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/10/2025, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 04/11/2025, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6739097** e o código CRC **EAC748F4**.

A todos os amigos presentes e ausentes

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Maria Eduarda e João Pedro, por serem os motivadores de todas as minhas conquistas.

À minha esposa Fernanda de Moura Almeida, pela paciência e suporte.

À minha orientadora Professora Dr^a. Maria Simone Ferraz Pereira, pelo profissionalismo e apoio.

*Perante um obstáculo,
a linha mais curta entre dois pontos pode ser a curva.*

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente tese analisa os dois primeiros anos da implementação do Projeto Trilhas de Futuro, uma política de educação profissional criada pelo Governo do Estado de Minas Gerais no ano de 2021, que repassou recursos do orçamento da educação para instituições privadas ofertarem cursos técnicos profissionalizantes. A investigação parte da compreensão de que a formação profissional, longe de ser neutra, está historicamente associada à divisão social do trabalho e à manutenção das desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro. Em um primeiro momento, apresenta-se uma discussão teórica sobre o dualismo educacional, com base nas determinações da formação social capitalista e nas formas pelas quais a educação profissional tem sido historicamente destinada aos setores subalternos, sob a lógica da adaptação e da funcionalidade econômica. Em seguida, contextualiza-se a ascensão do neoliberalismo como racionalidade orientadora das reformas educacionais e da redefinição do papel do estado, especialmente no que tange à ampliação de mecanismos de privatização, tanto por meio da introdução de lógicas gerenciais na administração pública quanto pela transferência direta de responsabilidades à iniciativa privada. A pesquisa examina o contexto político e ideológico da gestão do Estado de Minas Gerais durante a primeira gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022), destacando o aprofundamento das políticas neoliberais, a retração da atuação estatal em áreas estratégicas e a adesão a modelos de gestão orientados pelas denominadas “parcerias” público-privadas. Na análise do Projeto Trilhas de Futuro, são discutidas as bases legais e operacionais da política, seus contratos, a relação com o setor privado e os impactos financeiros sobre a rede estadual de ensino. A investigação, desenvolvida a partir da análise documental, examina os dados oficiais sobre geração de emprego e renda, a fim de avaliar as contradições entre o discurso da empregabilidade e as condições objetivas de inserção da juventude no mercado de trabalho. Discute-se como a política reafirma o dualismo educacional ao ofertar uma formação técnica desprovida de densidade crítica, reforçando a responsabilização individual pelo desemprego estrutural e atualizando as formas de exclusão social. A tese conclui que o Projeto, ao invés de promover uma formação integral e socialmente referenciada, contribui para a consolidação de um modelo que transforma o direito à educação em serviço adaptado às exigências do mercado. Como contraponto, defende-se a valorização de experiências públicas voltadas à formação omnilateral da juventude, que integrem trabalho, ciência e cultura, e que estejam comprometidas com a transformação das condições sociais concretas.

Palavras-chave: educação profissional, Projeto Trilhas de Futuro, política educacional, trabalho, empregabilidade, dualismo educacional, neoliberalismo, Minas Gerais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the first two years of implementation of the *Trilhas de Futuro* Project, a professional education policy created by the Government of the State of Minas Gerais in 2021, which transferred resources from the education budget to private institutions to offer professional technical courses. The investigation is based on the understanding that vocational training, far from being neutral, is historically linked to the social division of labor and to the maintenance of structural inequalities in the Brazilian educational system. It begins with a theoretical discussion of educational dualism, grounded in the determinations of capitalist social formation and the ways in which vocational education has historically been aimed at subordinate sectors, operating under the logic of adaptation and economic functionality. The study then contextualizes the rise of neoliberalism as the guiding rationality behind educational reforms and the redefinition of the state's role, particularly in the expansion of privatization mechanisms, both through the introduction of managerial logics in public administration and through the direct transfer of responsibilities to private entities. The research examines the political and ideological context of the management of the State of Minas Gerais during the first administration of the Romeu Zema Government (2019-2022), highlighting the deepening of neoliberal policies, the retraction of state action in strategic areas and the adherence to management models guided by so-called public-private “partnerships”. In analyzing the *Trilhas de Futuro* Project, the thesis discusses the legal and operational foundations of the policy, its contracts, the relationship with the private sector, and the financial impacts on the state public school network. Developed through documentary analysis, the study examines official data on employment and income generation in order to assess the contradictions between the discourse of employability and the actual conditions for youth entry into the labor market. It discusses how the policy reaffirms educational dualism by offering technical training devoid of critical depth, reinforcing individual accountability for structural unemployment and renewing forms of social exclusion. The thesis concludes that, rather than promoting a comprehensive and socially grounded education, the Project contributes to consolidating a model that turns the right to education into a service tailored to the demands of the market. As a counterpoint, it advocates for the strengthening of public initiatives focused on the *omnilateral* education of youth—integrating work, science, and culture—and committed to transforming concrete social conditions.

Keywords: professional education, *Trilhas de Futuro* Project, educational policy, work, employability, educational dualism, neoliberalism, Minas Gerais.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Composição do Comitê Gestor do Projeto Trilhas de Futuro.....	139
Imagem 02 – Telas do Sistema de Gestão do PTF.....	145
Imagem 03 – Contratos do PTF firmados com instituições públicas.....	152
Imagem 04 – Portal da Transparência MG: despesas do Ensino Médio em 2021.....	154
Imagem 05 – Portal da Transparência MG: despesas do Ensino Médio em 2022.....	154
Imagem 06 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): vagas de empregos técnicos.....	166
Imagem 07 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): técnico de enfermagem.....	168
Imagem 08 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): técnico em segurança do trabalho.....	168
Imagem 09 – Painel de Vagas de Emprego (Vagas.com): total de empregos técnicos.....	169
Imagem 10 – Total de jovens na População Economicamente Ativa – PEA (2012 a 2022).....	175
Imagem 11 – Triênio 2020-2022 Óbitos por Covid-19.....	176
Imagem 12 – Taxa populacional de Minas Gerais 2013 a 2021.....	177
Imagem 13 – Taxa de inserção dos jovens no ensino e no mercado de trabalho (2013/2023).....	179
Imagem 14 – Taxa de trabalhadores informais por escolaridade (2012, 2021 e 2022).....	190
Imagem 15 – Evolução da renda dos trabalhadores por conta própria no Brasil e em Minas Gerais (2012 a 2022).....	191
Imagem 16 – Matriz das dimensões e formas de privatização da Educação.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Principais documentos analisados na pesquisa.....	34
Quadro 02 – Perfil do Comitê Gestor do PTF.....	140
Quadro 03 – Síntese dos contratos do PTF de 2021.....	153
Quadro 04 – Síntese dos contratos do PTF de 2022.....	153
Quadro 05 – Vagas ofertadas para os cursos técnicos do PTF.....	158
Quadro 06 – Vagas de emprego para Técnico em Enfermagem.....	169
Quadro 07 – Vagas de emprego para Técnico em Segurança do Trabalho.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

Banerj	Banco do Estado do Rio de Janeiro
Banespa	Banco do Estado de São Paulo
Banestado	Banco do Estado do Paraná
Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Cemig	Companhia Energética de Minas Gerais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMST	Complexo Minerário Serra do Taquaril
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
Codemig	Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais
Copam	Conselho Estadual de Política Ambiental
Copasa	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
Embratel	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ESG	Escola Superior de Guerra
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz

ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INPC	Índice de preços ao consumidor
Ipes	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IPVA	Imposto sobre a propriedade de veículos automotores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e símbolo “+” que sinaliza as demais orientações sexuais.
MBA	Master of Business Administration
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
OSC	Organização da sociedade civil
PEA	População Economicamente Ativa
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPPs	Parcerias Público-Privadas
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTF	Projeto Trilhas de Futuro
Sede	Secretaria de Desenvolvimento Econômico
Sedese	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social

SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesi	Serviço Social da Indústria
Sest	Serviço Social do Transporte
SRE	Superintendência Regional de Ensino
Telebras	Telecomunicações Brasileiras
Telemig	Telecomunicações de Minas Gerais
Telerj	Telecomunicações do Rio de Janeiro
Telesp	Telecomunicações de São Paulo
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 O Projeto Trilhas de Futuro como tema de pesquisa	20
1.2 Problemática e objetivos da pesquisa	22
1.3 Fundamentação teórica	23
1.4 Percurso metodológico	29
1.5 Estruturação das seções	36
2 O DUALISMO EDUCACIONAL À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO.....	38
2.1 Definição do materialismo histórico e sua abordagem quanto à formação da classe trabalhadora.....	39
2.2 Ideal de educação: reprodutivista ou emancipadora?	48
2.3 Formação técnica profissionalizante no contexto histórico do dualismo educacional	61
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO NEOLIBERALISMO.....	78
3.1 A gênese do neoliberalismo a partir das ideias liberais.....	79
3.2 Neoliberalismo no contexto brasileiro e suas repercussões na política educacional	91
3.3 O princípio formativo neoliberal e suas repercussões para a formação da Juventude	105
4 POLÍTICA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: O MERCADO COMO REGRA.....	120
4.1 O recrudescimento das políticas neoliberais em Minas Gerais	121
4.2 A introdução do Projeto Trilhas de Futuro na gestão do Governo Romeu Zema (2019 – 2022).....	135
4.3. Projeto Trilhas de Futuro: política de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada?	151
5 A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO TRILHAS DE FUTURO E O MERCADO DE TRABALHO EM MINAS GERAIS	164
5.1 Pesquisa de empregabilidade	165
5.2 Análise da participação do jovem no mercado de trabalho em Minas Gerais ..	173
5.3 A contradição entre discurso e realidade na geração de emprego em Minas Gerais.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	203

ANEXOS.....	214
I Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do ano de 2021	215
II Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do ano de 2022	228
III Organograma das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais	241
IV Quadro das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais.....	242
V Comissões regionais de credenciamento do PTF.....	242
VI Relação de vagas de empregos de Curso Técnico em Enfermagem.....	246
VII Relação de vagas de empregos de Curso Técnico em Segurança do Trabalho.....	248

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e vinculada ao Projeto de Pesquisa: A Política Educacional no Estado de Minas Gerais e a Questão da Qualidade: avaliação externa e gestão na centralidade da agenda mineira¹. O interesse em pesquisar sobre o Projeto Trilhas de Futuro emergiu a partir das minhas atividades profissionais. Enquanto Analista de Educação na função de Inspetor Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, acompanhei – e ainda acompanho – a implementação e o desenvolvimento das políticas para a educação mineira do Governo Romeu Zema, do Partido Novo.

Desde o segundo semestre do ano de 2019, especificamente no mês de agosto daquele ano, quando a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais convocou os inspetores escolares da S.R.E. Uberlândia e de outras superintendências a participarem de um treinamento no município de Caeté, região metropolitana de Belo Horizonte, passei a perceber que aquela nova gestão tinha em vista uma estreita aproximação entre a educação pública mineira e a iniciativa privada. Tal percepção se deveu principalmente ao fato de que aquele evento se tratava do momento em que se iniciaria o Programa Jovem de Futuro², fruto de um acordo entre o Governo do estado³ e o Instituto Unibanco, ligado ao Itaú Unibanco, maior banco privado brasileiro em valor de mercado e a marca mais valiosa da América Latina⁴.

1 Projeto de Pesquisa aprovado na CHAMADA FAPEMIG 01/2021 - DEMANDA UNIVERSAL - PROJETO APQ - 01517-21.

2 O Programa Jovem de Futuro, promovido pelo Instituto Unibanco, configura-se como uma estratégia de intervenção na gestão da educação pública, especialmente no Ensino Médio e, mais recentemente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Apresentado como um esforço para aprimorar a qualidade da educação e reduzir desigualdades, o programa evidencia uma lógica de indução de modelos de gestão baseados em metas, indicadores de desempenho e controle de resultados, alinhando a escola pública a uma racionalidade gerencial típica do setor privado.

3 De acordo com o manual de comunicação do Senado Federal, “use inicial maiúscula em Estado no sentido de nação politicamente organizada. [...] Grafe com inicial minúscula quando estado se referir a unidade da Federação”. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/estado>

4 Fonte: <https://www.italu.com.br/relacoes-com-investidores/italu-unibanco/perfil-corporativo/>

A partir desse evento, enquanto servidor público vinculado à SEE/MG, vivenciei um modelo de gestão que, na minha percepção, se propunha a um rigoroso controle das escolas públicas estaduais, com a imposição de metas, rankings, planilhas e sistemas de acompanhamento das gestões escolares. No contexto das crescentes exigências da Secretaria de Estado de Educação e do Instituto Unibanco, o Governo Romeu Zema não se pronunciou acerca de recomposições e aumentos salariais dos trabalhadores da educação, se valendo do argumento de que o Estado de Minas estava “quebrado” e que seria impossível tratar de qualquer aumento salarial. Em um encontro entre inspetores e superintendentes de ensino do dia 07 de agosto de 2019, num auditório da Cidade Administrativa, sede do governo, ouvi pessoalmente o Governador em seu discurso aos presentes dizer: “dinheiro não temos, mas temos muitas horas para trabalhar”, numa clara mensagem de que a tônica de trabalho a partir dali seria o foco na produtividade e no desempenho laboral, ao passo que não deveria ser cobrado do governo nenhuma valorização de âmbito salarial.

Na condição de trabalhador da educação, observei que tal política afetaria particularmente a mim e de maneira geral todos os trabalhadores de educação, uma vez que a diretriz para os servidores declaradamente passaria a ser a de mais pressão e menos valorização. Do ponto de vista acadêmico, fiquei intrigado ao notar o acirramento de políticas que perpassavam o controle e o monitoramento das escolas da rede estadual, se direcionando também a um processo de “enxugamento” da mesma, por meio de programas de municipalização, militarização e terceirização de instituições públicas de ensino. Nesse sentido, fiquei incomodado e me indaguei até que ponto que o Governo do Partido Novo poderia representar uma ameaça à educação pública estadual.

Diante dessas primeiras impressões, e, considerando que as ações em curso poderiam representar um processo de precarização da rede estadual de ensino e da própria carreira do magistério, resolvi analisar, de forma consistente, o tipo de política defendida por Romeu Zema e pelo Partido Novo, o que me levou, primeiramente, à leitura de seu Plano de Governo. Neste documento, constatei que os autores explicitamente demonstram uma visão radicalmente neoliberal, pela qual o mercado é a solução de todos os problemas da sociedade. Tal leitura corroborou

para reforçar minhas impressões *a priori* sobre o projeto de educação que se desenhava a partir da posse de Romeu Zema como governador do Estado de Minas Gerais.

Na condição de graduado em filosofia, mestre em educação e trabalhador da área de educação, meu ímpeto diante do quadro de implementação das políticas do Governo Romeu Zema foi o de elaborar um projeto de pesquisa acerca das mesmas, me utilizando, a nível epistemológico, de referenciais do campo do materialismo histórico, que, enquanto pesquisador, eu já havia adotado desde minha pesquisa de mestrado. Para analisar as categorias que surgiam no horizonte das minhas primeiras impressões sobre o tema, busquei escopo teórico em autores que tratam direta ou indiretamente de políticas educacionais e, mais especificamente, de temas como neoliberalismo e privatização da educação pública e, dessa forma, elaborei um projeto de pesquisa com o intuito de tratar sobre tais políticas, o qual me levou, no ano de 2021, a ser aprovado no certame para uma vaga no curso de doutorado do PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Após os primeiros contatos com a minha orientadora, compreendi que tratava de um tema deveras amplo e genérico para ser desenvolvido em uma pesquisa de doutorado. Diante dessa constatação, busquei delimitar o tema em um dos projetos do Governo Romeu Zema para a educação mineira, o que me levou, de início, à ideia de tratar do Programa Jovem de Futuro, com o qual já vinha trabalhando enquanto profissional a serviço da Secretaria de Estado de Educação. Verifiquei, no entanto, que as abordagens já realizadas ou em andamento sobre o Programa Jovem de Futuro já exploravam os aspectos que me interessavam, o que poderia tornar minha pesquisa redundante em termos de contribuição.

Na busca por um tema que envolvesse as políticas educacionais implementadas em Minas Gerais, tendo como objetivo pesquisar algum aspecto dessas políticas que trouxesse para a pesquisa um viés de ineditismo que, ao meu ver, contribuiria para compor o conjunto de pesquisas que abarcam a gestão da educação do Governo Romeu Zema, procurei em repositórios e em bibliotecas virtuais de pesquisas acadêmicas como a *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e o Google Acadêmico, e constatei que já constavam em seus arquivos vários trabalhos sobre os programas e projetos implementados pelo referido

Governo, exceto quanto ao Projeto Trilhas de Futuro, o qual também já havia me chamado a atenção pelas suas características privatistas/mercadológicas que, ao meu ver, compunham um importante exemplo de políticas neoliberais para a educação.

Assim, decidi direcionar minha pesquisa para uma análise detalhada do Projeto Trilhas de Futuro, buscando compreender seus objetivos e consequências na educação pública mineira. Por meio dessa investigação, busquei contribuir para o debate sobre as políticas neoliberais na educação, fornecendo uma avaliação crítica das implicações do Projeto. Além disso, a pesquisa verificou se tais políticas realmente atendem às necessidades da comunidade educacional ou se favorecem interesses privatistas em detrimento da educação pública do Estado de Minas Gerais.

1.1 O Projeto Trilhas de Futuro como tema de pesquisa

O tema da presente tese consiste no Projeto Trilhas de Futuro implementado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, durante a gestão 2019-2022 do Governo Romeu Zema, em um cenário de acirramento das políticas neoliberais, cujas ações trataram de empreender as denominadas parcerias público-privadas pelas quais recursos públicos são, em parte, transferidos para a iniciativa privada de forma sistemática. De acordo com a Resolução SEE nº 4583, de 21 de junho de 2021, tal projeto consiste na oferta de cursos de formação inicial e continuada, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cursos de especialização profissional técnica a estudantes que cursam ou que o concluíram o Ensino Médio na rede pública estadual mineira.

Conforme destaca a referida Resolução em seu artigo 2º:

O Projeto está pautado na formação profissional e na promoção da empregabilidade dos estudantes capacitados, devendo desenvolver articulações com outros órgãos da administração pública, setores produtivos da economia e iniciativas que contribuam para uma maior absorção dos estudantes ao mercado de trabalho.

De acordo com o excerto, o Projeto visa não apenas a formação técnica dos estudantes, mas também a inserção deles no mercado de trabalho, por meio de

articulações com outros órgãos da administração pública e setores produtivos da economia. Essa ênfase na empregabilidade é característica de políticas neoliberais, nas quais a educação passa a ser vista principalmente como um mecanismo para a formação de mão de obra qualificada, orientada às demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma educação com foco mais abrangente e crítico.

Uma vez que tem como estratégia o desenvolvimento de articulações que vão além do setor público, o Projeto Trilhas de Futuro abre caminho para parcerias público-privadas (PPPs), típicas de políticas neoliberais que promovem a transferência sistemática de recursos públicos para a iniciativa privada. Tais parcerias, embora frequentemente justificadas com base na busca por maior eficiência e flexibilidade, levantam debates sobre a priorização do setor privado na gestão de programas educacionais. No caso do Trilhas de Futuro, essa transferência de verbas se manifesta no apoio governamental a instituições privadas que oferecem formação técnica, com o objetivo de promover a empregabilidade dos jovens formados.

Com fulcro na crítica de Adrião (2018), as parcerias público-privadas podem ser entendidas como uma das formas de promover o processo de privatização da Educação no Brasil. Segundo a autora, o termo “parcerias” serve mais ao acobertamento do que para a explicação de tal processo, que vem se materializando no Brasil desde o final do século XX. Adrião argumenta ainda que as chamadas parcerias não se tratam de relações de colaboração entre setores que atuariam horizontalmente, como o termo à primeira vista indicaria. Doravante em nossa pesquisa, ao tratarmos de “parcerias” público-privadas nos referiremos a elas utilizando aspas, a fim de caracterizá-las como uma das dimensões do processo de privatização tratadas pela autora, qual seja, a privatização da oferta educacional, que se operacionaliza por meio do financiamento público a organizações privadas.

A partir dessa perspectiva crítica, nossa pesquisa versará sobre como o Projeto Trilhas de Futuro, implementado pelo Governo de Minas Gerais, se insere nesse contexto de privatização da educação, explorando as implicações de “parcerias” público-privadas na oferta de educação profissional.

1.2 Problemática e objetivos da pesquisa

O Projeto Trilhas de Futuro tem sido apresentado pelo Governo do Estado de Minas Gerais como uma estratégia de ampliação da qualificação técnica e, sobretudo, de promoção da empregabilidade da juventude mineira. Inserido no contexto das políticas educacionais neoliberais e marcado pela destinação de recursos públicos à iniciativa privada, o programa sustenta-se, em grande medida, na retórica da eficiência, da meritocracia e da inserção no mercado de trabalho como justificativa para o redirecionamento de verbas da educação pública.

Nesse cenário, emerge a necessidade de investigar se o discurso em torno da empregabilidade opera como instrumento de legitimação das “parcerias” público-privadas e de transferências de recursos públicos da educação, ainda que os efeitos reais sobre a inserção profissional dos estudantes sejam limitados ou contraditórios. Desse modo, a presente pesquisa parte das seguintes questões: o discurso de promoção da empregabilidade sustentado pelo Projeto Trilhas de Futuro corresponde aos resultados efetivos do programa em termos de inserção dos estudantes no mercado de trabalho, e de que forma esse discurso atua na legitimação do processo de privatização de recursos da educação pública em Minas Gerais?

Objetivo Geral:

Analisar criticamente a implementação e a execução do Projeto Trilhas de Futuro no contexto das políticas educacionais do Governo Romeu Zema (2019-2022), sob a perspectiva da privatização de recursos da educação pública.

Objetivos específicos:

- Compreender os princípios políticos/ideológicos que permeiam a relação entre formação técnica profissionalizante e o projeto neoliberal para a educação.
- Identificar o princípio político/ideológico adotado pelo Governo Romeu Zema para a educação do Estado de Minas Gerais na gestão 2019-2022.

- Contextualizar o Projeto Trilhas de Futuro no âmbito das políticas neoliberais para a educação pública em Minas Gerais, com foco na intensificação das “parcerias” público-privadas e na destinação de recursos à iniciativa privada.
- Levantar e sistematizar dados amostrais sobre a execução do programa (credenciamento de instituições, cursos ofertados, recursos empregados, número de matrículas e inserção dos egressos no mercado de trabalho).
- Analisar a relação entre o discurso institucional de empregabilidade do Projeto Trilhas de Futuro no que tange à geração de oportunidades profissionais, investigando como esse discurso legitima a privatização de recursos da educação pública em Minas Gerais e destacando possíveis contradições, limites e implicações para a educação pública.

1.3 Fundamentação teórica

Em vista das radicais transformações na educação pública mineira, impostas pelo Governo Romeu Zema, das quais se destacam a adesão de “parcerias” público-privadas, as municipalizações, as terceirizações e a militarização de escolas, é de suma importância a análise e a compreensão de tais políticas, pois elas trazem grandes impactos na vida dos servidores públicos, dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Diante de todas as prerrogativas do Plano de Governo e das ações desenvolvidas durante a Gestão 2019-2022, é possível inferir que o Governo de Minas atuou fortemente na implementação de um modelo de gestão neoliberal tendo em vista as políticas implementadas para a educação pública no Estado e anunciadas desde a proposta de governo do Partido Novo:

A qualidade do ensino oferecido pelo governo em Minas Gerais não acompanha a qualidade do ensino privado. Enquanto o desempenho não é um fator de risco à continuidade das escolas estatais, nas escolas privadas, ao contrário, é preciso manter um nível satisfatório de eficiência e desempenho, além de conseguir atender às expectativas dos pais de seus alunos para poder se manter no mercado. Políticas de vouchers, cooperativas de professores e bolsas de estudos via créditos fiscais seriam boas alternativas para tornar as escolas privadas mais acessíveis. No

entanto, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Fundeb, por enquanto, limitam políticas de fomento às escolas privadas, priorizando o monopólio estatal, o que mantém desigualdades de acesso a escolas de melhor qualidade. Diante de tais barreiras, o estado ainda pode buscar soluções no mercado que possam equacionar os seus desafios e suas limitações. Enquanto persistir o modelo regulatório federal, será necessário aperfeiçoar o ensino público com melhores técnicas de gestão e governança nas escolas, avaliações de resultados mais rígidas, maior canal de participação entre pais e alunos, e uso de Parcerias Público-Privada onde for apropriado. (Partido Novo, 2018, p. 35).

O texto exprime a ideia de que o ensino público é ineficiente, por isso deve ser absorvido pela iniciativa privada. Nesse excerto, a contraposição entre educação pública e privada leva a uma generalização quanto à “qualidade na educação”: enquanto, na perspectiva do excerto, as escolas públicas são de má qualidade, as escolas particulares seriam a solução para a oferta de uma educação referenciada socialmente e o que impediria essa oferta é o “monopólio estatal”. A solução, portanto, estaria exclusivamente no mercado; na gradativa entrega das instituições escolares ao capital e às práticas empresariais.

O fragmento chega a citar os entraves legais que não permitem a total submissão da educação ao mercado e a necessidade de quebrar essas “barreiras” enquanto ainda existir um conjunto de legislações que o impedem de absorver para si todo o ensino público, barreiras essas que podem ser rompidas com “parcerias” público-privadas:

Mesmo diante de limitações legais ao fomento a escolas privadas, é possível realizar PPPs com vistas a reformas e/ou construções de estabelecimentos escolares, incluindo o gerenciamento da área administrativa, nos moldes da bata cinza. Por meio de uma parceria bem desenhada, o estado pode gastar menos recursos, e os alunos contarem com uma melhor infraestrutura para os estudos, além do agente privado também obter lucro. (Partido Novo, 2018, p. 39).

Os limites para a extinção da rede pública estão dispostos em instrumentos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que estabelecem a coexistência de instituições públicas e privadas no Brasil. Na primeira, esse princípio se encontra em seu artigo 206, inciso III, enquanto na segunda, em seu artigo 2º, incisos III e V. A chamada bata cinza, trazida como solução para a superação desses limites, trata-se do fornecimento de serviços terceirizados para a área de saúde sem a terceirização

da gestão, e aqui é utilizada como parâmetro para a terceirização das escolas públicas mineiras.

Limites legais como os citados, são, na concepção neoliberal, obsoletos, pois limitam a expansão do mercado educacional e a geração de capital e por isso precisam ser aos poucos limados das relações entre estado, mercado e indivíduos. Nessa lógica, a noção de interesse público é, conforme aponta Ball (2020, p. 68-69), substituído por relações comerciais entre educador, cliente e empregador pelas quais a educação se torna uma mercadoria para atender a clientela e gerar lucros para o capital privado.

Uma reflexão que se faz importante nesse quadro de mudanças de rumos na educação é a que diz respeito ao tipo de cidadão que se pretende formar com a educação voltada às concepções do livre mercado. Nas mãos de grupos empresariais o modelo de cidadãos seria algo análogo ao “funcionário do mês” de uma empresa privada? Nessa perspectiva, abrir-se-ia mão da formação crítica, da visão plurilateral das concepções de mundo, de política, de estado e de ideologias, formando apenas mão de obra passiva, barata, eficiente e controlável para abastecer o mundo empresarial. Conforme aponta Laval (2019, p.30), na visão neoliberal, a educação:

[...] é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria. [...] O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis”.

Se por um lado o discurso neoliberal é a qualificação da educação por meio da implementação de uma gestão mais eficaz, voltada para resultados traduzidos em números, por outro, pode ser notado um interesse econômico cujo objetivo é a conversão do direito à educação em um serviço gerador de lucros para a esfera privada, e também um interesse ideológico que submete a educação aos interesses do mercado, que busca prioritariamente a formação de indivíduos adequados à lógica empresarial.

Nas palavras de Dardot e Laval (2016, p. 34), o neoliberalismo é “o desenvolvimento de uma lógica de mercado como lógica normativa generalizada,

desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade”. A educação é, nesse sentido, alvo dos interesses das políticas neoliberais, tanto no sentido econômico, no qual empresas podem lucrar com privatizações e terceirizações, quanto na formação de uma nova subjetividade, a qual os autores denominam “subjetivação contábil e financeira”:

O que está em jogo [...] é a construção de uma nova subjetividade, o que chamamos de “subjetivação contábil e financeira”, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada da subjetividade capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer infinitamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais. (Dardot; Laval, 2016, p. 31).

Para que os intentos neoliberais em conceber essa nova forma de subjetividade o estado é utilizado para difundir, inculcar e fortalecer os ideais neoliberais no meio social. A educação torna-se alvo dessa empreitada, tomada por um modelo que atenda as prerrogativas do mercado empresarial e, como argumenta Ball (2020, p. 67), instituindo uma “performatividade” mensurada por resultados de desempenho definidos pelo mercado, deixa de dar atenção a aspectos formativos como o desenvolvimento social, emocional ou moral, os quais não possuem valores mensuráveis imediatos. Dessa forma, o estado passa a não mais ter o papel de garantir direitos e de oferecer serviços essenciais aos cidadãos, ele passa a ser um “agente mercantilizador”,

[...] transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis, desse modo “reajustando instituições” para torná-las homólogas à empresa e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar. Assim os interesses do mercado e do Estado são conjugados. (Ball, 2020, p. 73).

Na contramão desse ideário, a educação humanizadora, defendida por pensadores como Paulo Freire, tem o papel de contribuir para a formação de indivíduos que não são apenas objetos da história, mas também sujeitos dela.

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos

saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela. (Freire, 2016, p.75).

Tal discussão abrange não só o tipo de educação, mas o tipo de homem que se almeja formar: um indivíduo voltado para as exigências do mundo do trabalho, mas sem autonomia e sem criticidade e, portanto, apenas reproduzidor da cultura dominante, ou um indivíduo agente da sua própria história, capaz de perceber sua realidade objetiva e de transformá-la. Tais escolhas passam inevitavelmente pelas lutas que devem ser travadas por todos aqueles que acreditam ser possível uma realidade na qual o “deus mercado” e seus avatares antropomórficos não são os senhores absolutos do destino na nossa sociedade; realidade na qual o ser humano exista como tal, não como uma mercadoria de baixo custo.

Os ideários educacionais tratados no presente texto podem ser discutidos à luz das ideias de Gramsci (2022), uma vez que este faz a contraposição entre uma educação unitária que pratica um saber desinteressado, e a educação de cunho técnico e com um saber interessado, voltada para a massa trabalhadora⁵. Conforme aponta Nosella (2016, p. 50), Gramsci, preocupado com a educação dos jovens italianos oriundos da classe operária do início do século XX, chega à conclusão de que o estado sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores”. A primeira, de cunho erudito, visava a formação para dos jovens da classe dominante e oferecia a esses o acesso ao conhecimento historicamente construído nos campos das artes, das ciências exatas e humanas, a fim de formar futuros ocupantes dos altos cargos de trabalho. A segunda, de cunho tecnicista, visava à formação de operários mais ou menos qualificados, para atuarem em cargos de menor remuneração e reconhecimento social, como no caso dos operadores de máquinas fabris.

O mesmo Nosella (2016, p. 53) observa que a realidade da Itália de Gramsci pode ser comparada à realidade brasileira, com as mais diversas propostas, tentativas e leis de implementação do ensino profissionalizante no país, como, por exemplo, a Lei nº 5692/71, pela qual o regime militar definiu que o ensino de 2º grau

5 Conforme esclarece Nosella (2016, p. 52), o “saber desinteressado” se refere a um tipo de saber de ampla visão, profundo, universal e que interessa a todos os homens, em contraposição ao “saber interessado” mesquinho, individualista, de curta visão e imediatista.

deveria ter como principal objetivo a formação profissionalizante, a fim de restringir a entrada da massa estudantil no ensino superior.

Nesse intento, pesquisar sobre o Projeto Trilhas de Futuro implica a compreensão de um aspecto importante da agenda neoliberal do atual governo, qual seja, um modelo de “parceria” público-privada no qual recursos públicos são destinados a instituições privadas de ensino por meio de uma terceirização de oferta de cursos técnicos que, a priori, poderiam ser ofertadas nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Ademais, o investimento do Estado de Minas em cursos de formação técnica profissionalizante traz à tona a discussão acerca da educação dualista, cuja teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet, e, conforme aponta Saviani (2008, p. 20):

[...] os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Considerando esse excerto, pode-se concluir que o investimento do Estado de Minas em cursos de formação técnica corrobora com o dualismo educacional, pois, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de qualificação profissional, também perpetua uma estrutura educacional que reflete as divisões de classe da sociedade capitalista, uma vez que projeta para os estudantes da classe trabalhadora uma formação restrita ao objetivo de alcançar postos no mercado de trabalho. Esse dualismo na educação pode ser visto como uma forma de manter as desigualdades sociais, já que, conforme Baudelot e Establet, a escola contribui para a reprodução das relações de poder existentes, ao direcionar indivíduos de diferentes classes para trajetórias educacionais distintas e, conseqüentemente, para posições sociais predeterminadas.

Diante da necessidade em nos aprofundarmos em tais discussões no decorrer da presente tese, e a fim de compor a base teórico-filosófica da pesquisa, partimos do estudo da epistemologia por nós adotada, o materialismo histórico, por meio da leitura de autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Louis Althusser, Antonio Gramsci, José Paulo Netto, Mario Alighiero Manacorda, Paolo Nosella e Erich Fromm. Acerca das políticas para a educação profissional, pesquisaremos

autores como Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Silvia Maria Manfredi e Pablo Gentili. Em relação às políticas neoliberais, adotamos a leitura de autores como Ricardo Antunes, Pierre Dardot, Christian Laval, Alfredo Saad Filho, Lecio Moraes, Luiz Carlos de Freitas e Stephen J. Ball.

Assim, pretendemos estruturar nossa tese a partir de uma sólida base teórica, que abrange desde o materialismo histórico até as políticas educacionais e neoliberais, por meio do estudo de diversos autores de relevância. Esse embasamento permitirá uma análise crítica e abrangente dos temas, essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

1.4 Percurso metodológico

A abordagem epistemológica sobre nosso objeto dá-se à luz do materialismo histórico, proposto por Marx e Engels. Para esses autores a “história dos homens” se expressa pelas relações produtivas. Relações essas que devem ser estudadas para além de suas aparências. No materialismo histórico toda investigação se inicia pelas impressões sensíveis, porém, não permanece somente nelas, pois se assim for feita, expressa o seu objeto de maneira estática, tal qual uma fotocópia.

Segue-se daí que um determinado modo de produção, ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma “força produtiva” –, que a soma das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (Marx; Engels, 2007, p. 34).

Ao se adotar essa perspectiva, compreendemos que uma pesquisa neste viés consiste na busca em alcançar, por meio do exercício do intelecto, o reflexo mental fiel acerca do objeto estudado. Neste sentido, de acordo com Netto (2011, p. 22, grifos nossos) o propósito do pesquisador:

[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, **é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto**. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando sua estrutura e dinâmica, por meio de

procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Os dados empíricos são elementos necessários, mas insuficiente para a compreensão do real; são eles o ponto de partida da pesquisa, mas não o ponto de chegada. Se a experiência empírica nos trouxesse os objetos tais como eles são em suas essências, não haveria o porquê de se fazer ciência. Dessa maneira, são os sentidos que nos darão as impressões iniciais, ou seja, as aparências dos objetos, mas como isso não os esgota, é preciso ir além dessas impressões. De acordo com Netto (2011, p. 42):

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparece como *dados*; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples.

A partir dos dados empíricos, com o uso do intelecto, se faz a análise dos objetos, abstraindo deles suas determinações. O materialismo histórico distingue dois tipos de determinações do objeto: as determinações simples e as determinações concretas. As determinações simples (ou abstratas) são os aspectos básicos daquilo que se pesquisa, e podem ser analisadas separadamente, enquanto as determinações concretas (ou complexas) são o resultado da consideração das múltiplas determinações simples ou abstratas interagindo umas com as outras em uma situação específica. Elas representam a totalidade das relações e características de um objeto ou categoria em um contexto dado.

Em síntese, podemos dizer que as determinações simples de uma árvore, por exemplo, são o seu tamanho, volume, densidade etc., ao passo que as determinações complexas dizem respeito ao comportamento dessa árvore em relação ao conjunto de suas determinações simples e em relação ao que a circunda, ou seja, a sua interação com os animais que habitam o mesmo terreno, com o solo onde está alocada, com as estações climáticas, etc. No materialismo histórico, o desafio do pesquisador é compreender o objeto pesquisado em suas múltiplas determinações, nas relações com o que o circunda:

[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real (Netto, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, pesquisar as políticas educacionais sob esse viés é, a nosso ver, compreendê-las para além do conceito de um conjunto de leis e ações voltadas para um determinado sistema de ensino; é, mais do que isso, considerar as relações sociais, as forças produtivas e os interesses de classes que se envolvem na construção dessas políticas.

Em vista da abordagem epistemológica, que requer uma análise ampla do objeto a ser estudado, a pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que, segundo Minayo (2009, p. 21), aborda “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, e, portanto, trabalha para além do puramente empírico e da rigidez dos dados matemáticos. Essa perspectiva qualitativa, aliada à pesquisa documental, coaduna-se com os pressupostos do materialismo histórico, ao considerar que os documentos oficiais não são apenas fontes neutras de informação, mas expressam disputas ideológicas, interesses de classe e relações de poder. Assim, a análise não se restringe ao conteúdo explícito dos textos, buscando desvelar suas determinações históricas, contradições internas e o contexto social mais amplo que os produz. Trata-se, portanto, de compreender os documentos como parte da totalidade concreta das relações sociais, o que exige uma leitura crítica e dialética, capaz de ultrapassar a aparência e apreender a essência dos fenômenos investigados.

Como ponto de partida de nossa tese, utilizamos a pesquisa documental, a qual se concentra na análise de documentos como fontes primárias de dados, sendo amplamente utilizada em diversas disciplinas acadêmicas. No âmbito da perspectiva epistemológica do materialismo histórico, a pesquisa documental assume um papel que transcende a função instrumental de levantamento de dados registrados. Dada a concepção marxista de realidade social como totalidade dinâmica, contraditória e historicamente constituída, a análise documental requer uma postura metodológica que ultrapasse a descrição empírica e se volte à apreensão das mediações entre os discursos oficiais e os processos concretos de produção e reprodução da vida social.

Normativas legais, programas governamentais e atos administrativos, portanto, são tomados não como dados neutros, mas como produtos históricos que operam na construção de consensos e na conformação da hegemonia. Nesse sentido, a pesquisa documental, ancorada no referencial materialista, permite desvelar os conteúdos ideológicos subjacentes às formulações políticas, evidenciando os interesses de classe que as informam, bem como os projetos societários que orientam sua implementação. Assim, os documentos tornam-se fontes privilegiadas para o entendimento das estratégias de regulação, controle e legitimação das políticas educacionais em sua inserção na lógica mais ampla do modo de produção capitalista.

As contribuições de Marlene F. De Sordi e Maria Cecília de Souza Minayo são fundamentais para a compreensão da pesquisa documental, oferecendo diferentes perspectivas que enriquecem sua prática e aplicação. De Sordi (2012) sublinha que a pesquisa documental envolve um processo investigativo baseado na análise de documentos escritos, impressos ou digitalizados, que não foram originalmente criados com o propósito de servir como dados de pesquisa. Ela destaca a necessidade de uma seleção criteriosa e análise minuciosa dos documentos, argumentando que a qualidade da pesquisa depende da relevância e representatividade dos materiais escolhidos. De Sordi defende que essa abordagem é especialmente útil quando o pesquisador pretende explorar processos históricos, políticas públicas ou o desenvolvimento de ideias e práticas em determinadas áreas do conhecimento.

Por outro lado, Minayo (2009), renomada por sua experiência em pesquisa qualitativa, amplia o conceito de pesquisa documental ao integrá-la como uma técnica qualitativa de investigação. Minayo enfatiza que a pesquisa documental vai além da simples coleta e organização de documentos; é necessário também realizar uma interpretação crítica, considerando o contexto em que os documentos foram produzidos, os interesses envolvidos e as circunstâncias sociais, políticas e culturais que influenciam seu conteúdo. Segundo Minayo, o pesquisador desempenha o papel de intérprete, construindo significados a partir dos documentos e inserindo-os em uma narrativa que interage com a teoria e outras fontes de dados.

A união das perspectivas de De Sordi e Minayo oferece uma compreensão da pesquisa documental como uma metodologia sólida, que ultrapassa a simples consulta a documentos. De Sordi concentra-se na importância da seleção cuidadosa e na representatividade dos documentos, enquanto Minayo salienta a necessidade de uma análise crítica e contextualizada. Juntas, essas abordagens demonstram que a pesquisa documental exige um olhar atento e reflexivo, permitindo que o pesquisador extraia significados profundos e contextualizados dos documentos analisados.

Em síntese, a pesquisa documental, à luz das contribuições de Marlene F. De Sordi e Maria Cecília de Souza Minayo, destaca-se como uma metodologia que combina rigor na seleção das fontes e profundidade na análise crítica, tornando-se uma ferramenta valiosa para a investigação das políticas educacionais engendradas pelo Governo Romeu Zema. A reflexão crítica sobre os documentos, a compreensão do contexto em que foram produzidos e a integração desses dados com outras abordagens de pesquisa são elementos essenciais que fazem da pesquisa documental uma metodologia adequada para a análise e compreensão do Projeto Trilhas de Futuro.

Para a realização da pesquisa documental, optou-se pela análise de um conjunto de documentos oficiais emitidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, diretamente relacionados à formulação, implementação e celebração dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro, no período compreendido entre os anos de 2021 e 2022. A seleção desse *corpus* documental teve como objetivo compreender os fundamentos normativos, administrativos e políticos que sustentam essa política pública, bem como os mecanismos institucionais que orientaram sua operacionalização. Foram analisados diversos tipos de documentos, tais como leis, decretos, resoluções, instruções normativas, editais de credenciamento, termos de parceria, convênios e demais atos administrativos que regulamentam e organizam o funcionamento do programa.

Adicionalmente, foram incorporados à análise documentos e dados referentes ao mercado de trabalho no Estado de Minas Gerais, com a finalidade de investigar se o Projeto Trilhas de Futuro tem efetivamente contribuído para a promoção da empregabilidade de seus egressos, conforme alegado em seu discurso oficial. Essa

articulação entre os marcos legais do projeto e os indicadores socioeconômicos buscou estabelecer uma relação crítica entre a política educacional proposta e os resultados concretos no campo do trabalho, de modo a avaliar a coerência entre os objetivos declarados e os efeitos observáveis.

Essa abordagem permitiu realizar uma leitura crítica da política educacional em questão, a partir dos próprios dispositivos legais e administrativos que a constituem, buscando evidenciar suas contradições internas, seus pressupostos ideológicos e seus impactos potenciais sobre o sistema público de educação profissional. A análise seguiu os procedimentos da heurística e da hermenêutica documental, priorizando a contextualização histórica e política dos textos, bem como a interpretação de seus conteúdos à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa. Dessa forma, o estudo se propôs a ir além da descrição normativa, por meio do exercício de abstração e concreção dos dados utilizados, procurando apreender as mediações e intencionalidades subjacentes à condução da política pública em análise.

Para um melhor vislumbre dos documentos utilizados na pesquisa, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 01 – Principais documentos analisados na pesquisa

DOCUMENTOS	SÍNTESE DOS DOCUMENTOS
Resolução SEE nº 4583, de 21 de jun. 2021	Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências.
Resolução SEE nº 4592, de 02 de jul. 2021	Estabelece o Comitê Gestor Intersectorial, o Sistema de Gestão, as Comissões Regionais de Credenciamento do Projeto Trilhas de Futuro e dá outras providências
Resolução SEE nº 4661, de 18 de nov. 2021	Dispõe sobre os procedimentos a serem observado pelas instituições de ensino credenciadas e contratadas no Projeto Trilhas de Futuro.
Resolução SEE nº 4623, de 19 de ago. 2021	Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes partícipes do Projeto Trilhas de Futuro.
Resolução SEE nº 4719, de 18 de mar. 2022	Dispõe sobre o processo de seleção dos estudantes partícipes do Projeto Trilhas de Futuro – 2ª edição.

Manual do Aluno Trilhas de Futuro	Manual do aluno participe do Projeto
Contratos do Projeto Trilhas de Futuro – 2021 a 2022.	Contratos celebrados diretamente, por meio da modalidade de inexigibilidade de licitação conforme o artigo 74 da Lei 14.133/2021, relacionados ao Projeto Trilhas de Futuro conforme a Resolução SEE Nº 4.583, de 21 de junho de 2021.
Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	Relação dos cursos técnicos ofertados na modalidade de ensino técnico profissionalizante.
Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro: Temática Especial – Jovens	Dados referentes às taxas de ocupação/desocupação no mercado de trabalho de Minas Gerais.
Anuário Estatístico do Brasil: Trabalho e Rendimento – Informalidade por estado.	Relação de trabalhadores na informalidade referentes ao Estado de Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos referenciados no quadro (2024)

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

O Quadro em destaque reúne as principais fontes documentais que sustentam esta pesquisa, produzidas entre 2021 e 2024 no âmbito da política pública que instituiu o Projeto Trilhas de Futuro em Minas Gerais. Esses documentos, de natureza predominantemente normativa e administrativa, incluem resoluções que definem diretrizes de implementação, regulam processos de credenciamento das instituições ofertantes e orientam a seleção dos estudantes, além de contratos firmados para operacionalização do programa. Também compõem o conjunto analisado materiais técnicos e estatísticos – como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e boletins sobre mercado de trabalho – que permitem compreender tanto a configuração da oferta de educação profissional quanto o contexto socioeconômico no qual a política se insere. A organização desses registros no quadro busca evidenciar o papel que cada fonte desempenha na estruturação e na compreensão do objeto investigado, situando o leitor no universo documental que orientou as análises desenvolvidas ao longo da pesquisa.

1.5 Estruturação das seções

A presente tese foi elaborada na perspectiva do exercício dialético, buscando, em seu desenvolvimento, a expressão da totalidade do tema no conjunto de suas partes. Dessa forma, as suas seções visam garantir uma progressão lógica e coesa do conteúdo, permitindo que cada capítulo construa uma base sólida para o seguinte, culminando em uma análise abrangente e crítica do tema estudado.

A seção 1, que consiste na introdução da tese, apresenta o contexto da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa para a escolha do tema e a sua relevância. Além disso, a introdução delimita o problema de pesquisa e as questões norteadoras que serão exploradas nos capítulos subsequentes. Nessa parte também são apresentados o método de pesquisa e a estrutura do trabalho, fornecendo uma visão geral de como o estudo será conduzido e organizado.

Na seção 2 a pesquisa se aprofunda no exame do dualismo educacional, utilizando o materialismo histórico como lente teórica. O dualismo educacional refere-se à coexistência de sistemas educacionais distintos que refletem e perpetuam desigualdades sociais. A partir da perspectiva do materialismo histórico, são tratadas as bases socioeconômicas e históricas desse dualismo, destacando como as relações de produção e as condições materiais da sociedade influenciam a estrutura e a função da educação. Essa seção estabelece um marco teórico fundamental para compreender as dinâmicas educacionais e suas implicações sociais.

A seção 3 aborda o cenário educacional enfocando as transformações promovidas pelo neoliberalismo. Nela, são discutidas as características fundamentais do neoliberalismo com ênfase nos processos de privatização e mercantilização da educação e a introdução de práticas de gestão empresarial nas instituições escolares. Essa seção explora como essas mudanças impactam as subjetividades, especialmente as dos jovens, que são sistematicamente condicionados a adotarem e a naturalizarem o modelo neoliberal.

A seção 4 oferece uma análise detalhada do Projeto Trilhas de Futuro, uma iniciativa implementada pelo Governo de Minas Gerais. A análise abrange os objetivos do projeto, sua estrutura, metodologias e os resultados alcançados até o

momento. Utilizando as bases teóricas e contextuais discutidas nas seções anteriores, este capítulo examina o Projeto Trilhas de Futuro a partir das legislações que o estabelece, como exemplo de política educacional neoliberal. A análise foca nas características privatistas e mercadológicas do projeto, avaliando suas implicações para o sistema educacional público. Esta seção busca fornecer uma avaliação de base material, fundamentada nos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

Por sua vez, a seção 5 examina a relação entre o Projeto Trilhas de Futuro e o mercado de trabalho em Minas Gerais, tendo como eixo central o discurso da empregabilidade dos jovens egressos da educação técnica. Parte-se da premissa de que o projeto, implementado pelo governo do Partido Novo, fundamenta-se na ideia de que a qualificação profissional proporcionaria maior inserção no mercado, diante de uma suposta escassez de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a seção analisa os dados disponíveis sobre oferta de vagas em cursos técnicos e a demanda efetiva por esses profissionais, a partir de fontes como o Sistema Nacional de Emprego - SINE de Minas Gerais e outros portais de recrutamento. O recorte temporal prioriza o ano de 2024, considerando que corresponde ao período em que os estudantes ingressantes nas primeiras edições do projeto concluíram sua formação e passaram a buscar sua colocação no mundo do trabalho.

2 O DUALISMO EDUCACIONAL À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Esta investigação analisou o Projeto Trilhas de Futuro utilizando a abordagem do materialismo histórico, desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX. O materialismo histórico oferece uma perspectiva analítica centrada nas relações econômicas e nas forças produtivas como elementos chaves para o desenvolvimento histórico e social. A escolha dessa abordagem é particularmente relevante e justificável para esta pesquisa por dois fatores essenciais. Primeiramente, ao enfatizar a importância das relações de produção e das condições materiais da existência humana, essa abordagem fornece uma compreensão abrangente das dinâmicas de poder e das desigualdades sociais.

No contexto das políticas neoliberais voltadas para a educação, a aplicação do materialismo histórico permite revelar as raízes econômicas e estruturais dos fenômenos estudados, oferecendo análises mais profundas que vão além de explicações superficiais. Para além disso, o materialismo histórico possibilita a compreensão das transformações históricas impulsionadas pelo movimento dialético proveniente de contradições internas dos processos produtivos humanos. Ao investigar como as mudanças nas forças produtivas e nas relações de produção influenciam a evolução das políticas educacionais, a pesquisa pode identificar padrões e tendências fundamentais no objeto pesquisado, qual seja, o Projeto Trilhas de Futuro.

Outro aspecto importante é que o materialismo histórico não se limita a um único campo, integrando discussões de áreas como economia, sociologia, história e ciência política. Essa característica interdisciplinar é especialmente vantajosa para a pesquisa, permitindo uma análise multifacetada do Projeto Trilhas de Futuro. No contexto da formação escolar, o materialismo histórico oferece uma ferramenta analítica importante para entender como o sistema educacional é influenciado pelas relações de produção e pela estrutura de classes. Ao investigar o nosso objeto de pesquisa, é possível examinar como a educação é moldada por interesses econômicos e como ela reproduz ou desafia as desigualdades sociais. A análise da formação escolar por meio do materialismo histórico pode revelar como as políticas

educacionais estão interligadas com a estrutura econômica e como elas contribuem para a manutenção ou transformação das relações de poder existentes.

Em se adotando tais pressupostos na presente pesquisa, há que se destacar o movimento histórico que estabeleceu o objeto pesquisado em sua condição atual, a fim de compreendê-lo no interior de tal movimento e imbricado em determinadas atividades humanas que o desenvolveram como tal. Na medida em que nossa pesquisa tem como mote a análise do Projeto Trilhas de Futuro, o qual se insere na educação técnica profissionalizante brasileira, é mister percorrer os caminhos históricos desse modelo de formação, a fim de atendermos a um dos objetivos da presente tese, qual seja, o de analisar a relação entre formação técnica profissionalizante e o projeto neoliberal para a educação.

2.1 Definição do materialismo histórico e sua abordagem quanto à formação da classe trabalhadora.

Conforme o indicado, nossa abordagem sobre a política de formação profissional e tecnológica para a juventude mineira, materializada no Projeto Trilhas de Futuro, foi realizada sob o viés epistemológico do materialismo histórico, de Marx e Engels. Por se tratar de uma teoria com uma relação intrínseca com a formação humana, uma vez que busca entender como a sociedade molda e é moldada pelos indivíduos, reconhecemos que tal viés nos possibilitará compreender a relação entre a oferta de educação profissional e os interesses do setor privado. Essa abordagem possibilitou, portanto, interpretar a formação ofertada não como resposta neutra a demandas sociais, mas como instrumento de um projeto de adequação da juventude trabalhadora à lógica do capital, em detrimento de uma formação crítica, omnilateral e emancipadora.

A história dos homens, de acordo com Marx e Engels, se constitui nas relações de produção, as quais devem ser compreendidas para além de suas aparências, o que significa compreender que, em última análise, tudo o que é produzido, mesmo o que caracterizamos como imaterial, tem uma origem material. Na obra *A Ideologia Alemã*, os autores partem da análise de Feuerbach sobre a religião e a ideia de Deus. Assim como Feuerbach interpretou que Deus é uma

produção humana, ou melhor dizendo, uma ideia fruto da razão humana, e, da mesma maneira, todo o viés metafísico das religiões tem sua origem em uma base material⁶, os autores estendem a mesma lógica para todo o conceito de produção.

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas de consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. - e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade [...]. Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim, de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formas ideias a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasmas”, “espectros”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas. (Marx; Engels, 2007, p. 42-43).

Dessa forma, diferente do hegelianismo⁷, que toma a realidade como um reflexo da consciência, o materialismo histórico entende que é a consciência que reflete a existência. Não são as ideias que produzem o movimento da história dos homens, mas a sua base produtiva. É na maneira como os homens se relacionam entre si e com a natureza para produzirem sua vida material que eles produzem a si

6 Ludwin Feuerbach é um pensador que faz parte da “esquerda hegeliana”. Rompeu com Hegel em 1837, porque não reconhecia no movimento da história a “razão” que Hegel nele colocava. Criticou sua filosofia procurando seu verdadeiro conteúdo. Hegel havia posto no cume de todo processo dialético a ideia absoluta. Feuerbach interpretou essa ideia de modo teológico e, em seguida, a condenou, colocando o homem no lugar de Deus (ou ideia). Em *A essência do cristianismo* e em *A essência da religião* (1841), mostra que a religião é uma alienação do homem, adoração de ídolos criados pelo homem que projetam suas esperanças em vez de realizá-las. Segundo Engels, essa opinião teve um grande efeito em Marx. Está na origem do chamado “humanismo ateu” radical; o homem cria os deuses à sua imagem e semelhança, transfere para o céu o ideal de justiça que não consegue realizar na terra (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 102).

7 Nome genérico dado ao atribuído ao destino póstumo da filosofia de Hegel, que formou um grande número de discípulos que logo se dividiram em dois grupos: os hegelianos de *direita* e os hegelianos de *esquerda*. Assim, o impacto do sistema hegeliano sobre a filosofia foi inegável. Esse sistema, que se esforça por reunir o *espírito* e a *natureza*, o *universal* e o *particular*, o *ideal* e o *real*, foi tomado como referência, tanto por pensadores como conservadores (de direita) quanto por revolucionários (de esquerda), tanto por crentes quanto por ateus. Os hegelianos de direita se tornaram os campeões do liberalismo. Quanto aos hegelianos de esquerda, apoiando-se na teoria da religião e da sociedade, converteram-se em defensores ardorosos da transformação revolucionária da sociedade. Entre estes últimos, Feuerbach e Marx foram os mais ilustres. Lenin dizia: “para se compreender Marx, é preciso ter compreendido Hegel” (Japiassú; Marcondes, 1996, p. 123).

próprios e a sua história. Nenhuma ideia existe independentemente de uma base material, pois toda ideia é um produto das relações humanas, assim como toda a religião, filosofia, política e ideologia.

No texto “O método da Economia Política” (Marx, 2011, p. 54-64), Marx expressou seu método, defendendo-o na utilização da análise político-econômica burguesa, seu objeto de pesquisa. Esse texto traz dois importantes preceitos metodológicos do materialismo histórico: as ideias de *concreção* e de *abstração*, as quais denotam uma junção dos preceitos empíricos e racionalistas para se conhecer a realidade. Para o filósofo, não há conhecimento sem a empiria, mas também não há conhecimento sem o processo de racionalização, uma vez que a realidade se apresenta imediatamente aos sentidos de maneira caótica e deve ser reelaborada metodicamente pelo intelecto. Para Marx, como a realidade se apresenta caoticamente, a empiria não exprime o real e, portanto, começar deste ponto é enganoso.

Subsidiado nesse entendimento, o materialismo histórico requer um método de investigação que permita apreender a realidade em sua totalidade concreta, superando tanto o empirismo descritivo quanto o idealismo abstrato. Trata-se de um esforço teórico que articula a análise das determinações materiais com a crítica das formas ideológicas, reconhecendo que o conhecimento científico deve partir da realidade objetiva, mas não pode se limitar à sua aparência imediata.

O método materialista de compreensão da realidade é um processo de construção do concreto, pela abstração e pela síntese das múltiplas determinações do objeto. O concreto é o resultado, na mente do pesquisador, do processo de análise, que abstrai do meio empírico para o intelecto. A concreção, portanto, não está nas coisas, mas na capacidade daquele que pesquisa.

O concreto é concreto porque é a síntese das múltiplas determinações, portanto, unidade na diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida. [...] a consciência para qual o pensamento conceitualizante é o ser humano efetivo, e somente o mundo conceitualizado como tal é o mundo efetivo – e a consciência filosófica é assim determinada –, o movimento das categorias aparece, por conseguinte como o ato de produção efetivo [...] um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar [...]. (Marx, 2011, p. 54-55).

Ao tratar a pesquisa à luz dessa perspectiva, Marx, ao mesmo tempo, nega como método o empirismo em sua prática pura, o qual só revela a aparência dos objetos, e o idealismo hegeliano, que caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo (Marx, 2011, p. 54).

Para Marx, a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica de todo objeto não possuem uma natureza rígida e imutável, uma vez que tudo o que existe, existe em relação com contextos, outros objetos, fatores conjunturais e estruturais, e está em constante desenvolvimento histórico e, mais ainda, existe como algo que traz em si suas contradições internas. É na relação entre as coisas e no movimento delas que a realidade se apresenta: nada é cristalizado e estável; nada permanece idêntico a si mesmo, pois tudo é movimento; um eterno vir-a-ser. Neste ponto, destaca-se outro importante elemento em uma pesquisa calcada no materialismo histórico: a dialética.

Segundo Marx e Engels, todas as coisas intrinsecamente trazem em si três elementos: sua tese (aquilo que são em seu atual estado), sua antítese (a contradição daquilo que são) e sua síntese (seu vir-a-ser, que se torna uma nova tese). A relação entre esses elementos compõe a dialética, e é por meio desta que é possível a compreensão do movimento do real:

A natureza é pedra toque da dialética e as modernas ciências naturais nos oferecem para essa prova um acervo de dados extraordinariamente copiosos e enriquecidos a cada dia que passa, demonstrando com isso que a natureza se move, em última instância, pelos caminhos dialéticos e não pelas veredas metafísicas, que não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre sua verdadeira história (Engels, 2018, p. 85-86).

Hegel foi uma grande inspiração ao conceber o mundo natural, histórico e espiritual como um processo dinâmico, uma vez que buscou descrever a história como um contínuo movimento de transformação e progresso, regido por leis internas que conferem dinamismo a esse processo, no qual a realidade se desdobra por meio da tese, antítese e síntese de todas as coisas. Hegel descreve tal processo com a seguinte alegoria:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se dizer que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso

existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem, mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluida as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra; e é essa igual necessidade que unicamente constitui a vida do todo (Hegel, 1992, p. 22).

No entendimento da realidade, o materialismo histórico está inseparavelmente ligado à dialética, uma vez que é por meio dela que se faz possível compreender o dinamismo do real. Assim como ocorre com qualquer elemento, a história dos homens se move segundo a dinâmica da dialética. Compreender que todas as coisas se movem em um contínuo fluxo é também ter a consciência da presença desses três componentes de transformação da realidade: a tese, a antítese e a síntese.

O materialismo histórico coloca no centro do movimento da história as lutas de classes e aquilo que Marx denomina forças produtivas, que se tratam dos recursos naturais, das habilidades humanas, das tecnologias e dos meios de produção disponíveis na sociedade em um determinado momento da história. São essas forças produtivas as responsáveis por gerar os bens e os serviços para a satisfação das necessidades humanas materiais. À guisa da visão de Marx, a história humana é uma sucessão de estágios pelos quais as forças produtivas se desenvolvem e, conforme ocorre tal desenvolvimento, a sociedade passa por mudanças em todos os seus aspectos. Esse desenvolvimento se dá pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção: conforme se desenvolvem, aumentam suas contradições internas, até o ponto de entrarem em crise, e no ápice desta, ocorrem transformações radicais, tanto das forças produtivas como das relações de produção, o que dá origem a um novo período na história da humanidade e a um novo modo de produção:

A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas – base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são resultado da energia prática dos homens, mas nessa mesma

energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela formação social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. (Marx, 2009, p. 245).

A história é concebida como um processo de devir, incorporando os conceitos hegelianos de tese, antítese e síntese como elementos motores da realidade. Segundo a perspectiva do materialismo histórico, as forças produtivas dominantes (tese) entram em conflito com as relações de produção, desencadeando um período de revolução social (antítese) e culminando em um novo modelo de produção (síntese). Essa nova configuração, como síntese do movimento histórico, transforma-se em uma nova tese que carrega consigo sua própria contradição, destacando sua natureza efêmera e transitória.

É à luz dessa dinâmica de desenvolvimento das forças produtivas ao longo da história que Marx elabora uma análise crítica do modo de produção de sua época, o qual perdura até os dias atuais: o modo de produção capitalista. No decorrer da história, ocorre um contínuo avanço dos elementos necessários para a produção dos bens materiais, os quais, como já dito, constituem as forças produtivas. Quanto mais desenvolvidos, esses elementos têm mais capacidade para a geração de riquezas, e é neste ponto a grande contradição apontada pelo filósofo. No capitalismo opera as seguintes relações de produção: a classe dominante (burguesia) possui a propriedade privada dos meios de produção, enquanto a classe dominada (trabalhadores), desprovida de meios de produção, possui apenas a sua força de trabalho para sobreviver, e, portanto, precisa vendê-la. Assim, um conflito fundamental emerge entre capital e trabalho: enquanto a burguesia busca cada vez mais a obtenção de lucros, os trabalhadores buscam melhorar suas condições de trabalho e salários mais condizentes com as riquezas que produzem.

Na medida em que novas tecnologias são criadas e disponibilizadas como meios de produção, há uma reorganização das forças produtivas, que exige a ampliação de conhecimentos de todos os seus partícipes. A educação, então, se torna uma condição *sine qua non* para a expansão do capital. Mesmo para os membros da classe trabalhadora é preciso difundir um determinado grau de conhecimento e, dessa forma, a educação formal, na medida em que precisa suprir as necessidades do capital, tende a se universalizar:

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores. Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo para outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. (Marx, 2016, p. 552).

O avanço das forças produtivas torna essencial a educação dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que precisa gerar indivíduos aptos para atuarem em uma sociedade cada vez mais complexa, ao difundir a educação para todas as classes sociais, o capitalismo, de maneira contraditória, também pode gerar indivíduos críticos, politicamente aptos a compreenderem e a lutarem para transformar a realidade social e a combater a exploração imposta a uma classe por outra. Mas, como o próprio Marx já indagara:

Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (Marx, 2012, p. 35).

Cabe, nessa perspectiva, compreender a forma como a educação é pensada e ofertada à classe trabalhadora pelo capital. Diante da análise de Marx e Engels acerca da sociedade capitalista, a educação formal como um processo da formação humana não poderia ser negligenciada por esses autores, e como esclarece Manacorda na obra “Marx e a Pedagogia Moderna” (2017), de fato não foi. Em que pese nem Marx nem Engels terem desenvolvido tratados específicos sobre o tema, muitas de suas obras tangem o assunto, o que inspirou autores como Gramsci, que desenvolveu seu Princípio Educativo com bases marxianas, do qual trataremos no decorrer de nossa Tese. Na referida obra, Manacorda se propõe a responder à seguinte questão: “existe uma pedagogia marxiana?”.

De início, Manacorda (2017, p. 33-37) analisa o texto de Engels, Princípios do Comunismo, no qual, ao responder sobre o desenvolvimento da revolução comunista, trata de duas ideias fundamentais sobre a educação: a instrução a todas

as crianças em institutos nacionais custeados pela nação e a instrução do trabalhador de fábrica. A primeira ideia faz referência à universalidade e gratuidade do ensino, e a segunda, à união entre ensino e trabalho. No mesmo texto, em resposta à questão sobre o fim da propriedade privada, Engels traz à tona a contraposição entre educação unilateral e omnilateral:

A grande indústria, liberta da pressão da propriedade privada, desenvolver-se á numa tal extensão que, comparado com ela, o seu atual desenvolvimento parecerá tão pequeno como o da manufatura comparada com a grande indústria dos nossos dias. Este desenvolvimento da indústria colocará à disposição da sociedade uma massa suficiente de produtos para com eles satisfazer as necessidades de todos. Do mesmo modo, a agricultura, que também em virtude da pressão da propriedade privada e do parcelamento tem sido impedida de apropriar os aperfeiçoamentos e os desenvolvimentos científicos já realizados, conhecerá um ascenso totalmente novo e colocará à disposição da sociedade uma quantidade plenamente suficiente de produtos. [...] A divisão do trabalho, minada já hoje pelas máquinas, que faz de um camponês, do outro sapateiro, do terceiro operário fabril, do quarto especulador de bolsa, desaparecerá, portanto, totalmente. A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em ação, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas. (Engels, 2013, p. 16-18).

Em que pese o seu caráter utópico, esse excerto, conforme aponta Manacorda (2017, p. 36), elucida o viés educativo marxiano que, a partir do vínculo estabelecido entre trabalho e educação, almeja a formação múltipla, ou omnilateral dos sujeitos. Livres da opressão da divisão do trabalho, os jovens podem ora se dedicar a um ofício, ora a outro, e, ao mesmo tempo em que participam de todo o processo produtivo, também se desenvolvem de maneira integral e plena. Essa liberdade implica tanto na satisfação das exigências da sociedade, uma vez que liberta a máxima potência produtiva de cada sujeito, quanto na sua satisfação pessoal, pois oportuna a cada um trabalhar com aquilo que lhe convier.

Na obra Crítica do Programa de Gotha, ao examinar a plataforma partidária do Partido Social-Democrata alemão, Marx elucida a forma como entende que a educação deve ser conduzida a favor da classe trabalhadora:

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (Marx, 2012, p. 35-36).

Como tratado no excerto, Marx, ao discordar de uma educação popular financiada, pensada e gerida pelo estado (e pela igreja), traz à tona a preocupação acerca da interferência que o processo educativo recebe, de maneira interessada⁸, de grupos que representam a classe burguesa e que o controlam, influenciando as políticas de formação dos sujeitos de acordo com interesses de classes. O filósofo não acredita que uma educação popular assim caracterizada possa promover a emancipação da classe trabalhadora, uma vez que tais grupos, guiados pelos seus interesses que, em suma se baseiam na reprodução do status quo da sociedade burguesa, buscarão eliminar o caráter emancipatório do processo educativo.

Outro importante ponto tratado no excerto é a defesa de Marx quanto à criação de escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Ao tratar de tal combinação, o autor retoma a ideia de que a educação para a classe trabalhadora deve ser tanto propedêutica quanto técnica, pois deve visar a preparação para o trabalho, mas também para as demais dimensões da vida, tendo em vista que seu fim último é a de preparar os sujeitos de forma a se tornarem agentes da história e, portanto, capazes de transformá-la.

Tal como expõe Manacorda, Marx acreditava que a divisão do trabalho é o fator responsável por produzir homens unilaterais. Essa divisão distancia o produto dos seus produtores, os trabalhadores, pois estes, atuando de maneira fixa em uma única parte do processo produtivo, são desprovidos do conhecimento de tal processo, e, portanto, alienados acerca do mesmo. Na condição de alienação, o trabalhador vê com estranhamento o produto de seu trabalho e o próprio trabalho,

8 Utilizamos a expressão “interessada” no sentido gramsciano, em contraposição à expressão “desinteressado”, que, como elucida Nosella (2016, p. 52): Em certo sentido, em português, se contraporá a “interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista”. Nessa visão resgata ele [Gramsci] o sentido de “cultura desinteressada”, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens ”.

pois não se reconhece como um partícipe dos bens que produz e não vê sentido no seu exercício laboral, a não ser o de executá-lo para garantir sua sobrevivência. Como esclarece Manacorda (2017, p. 57-58):

Ora, exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo, se apliquem a indivíduos distintos.

Nessa perspectiva, cabe ao trabalhador uma educação multifacetada, pela qual ele não se restrinja a um único ofício, e que não promova uma formação puramente técnica, voltada para atividades mecânicas e corporais, mas que também permita seu desenvolvimento intelectual, para a compreensão da estrutura e da dinâmica do processo produtivo e da própria sociedade na qual está inserido. A educação defendida por Marx e, conseqüentemente, pelo materialismo histórico, portanto, se trata de uma educação omnilateral.

2.2 Ideal de educação: reprodutivista ou emancipadora?

O conceito de educação omnilateral é basilar para a compreensão do ideal da educação defendido por Marx. O autor que tratou acerca desse conceito e produziu um princípio educativo a partir dele foi Antonio Gramsci. O filósofo acreditava que a educação é um fator essencial na formação das ideias e valores de uma sociedade, dessa forma, propôs a ideia de uma formação omnilateral como objetivo central da educação. A formação omnilateral, conforme tratada por Gramsci, se refere a uma educação que não se restringe ao desenvolvimento intelectual ou tecnicista, mas abrange a formação humana em seus múltiplos aspectos, quais sejam: culturais, éticos, práticos, artísticos e intelectuais.

A escola unitária, outra importante proposta educativa de Gramsci, representa o espaço onde se daria a formação omnilateral. Gramsci trata o conceito de escola unitária como um modelo de instituição escolar que visa a formação dos indivíduos da classe trabalhadora, de maneira integral:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (Gramsci, 2022, p. 37).

Uma vez que a classe trabalhadora, tal como entendia Gramsci, fundamentado nas concepções de Marx, era aquela que historicamente estava destinada ao controle da produção fabril, a educação proposta por ele opunha-se a um ensino meramente tecnicista, visando ao desenvolvimento de indivíduos aptos a, não somente a operar o processo de produção, mas compreendê-lo, ciente, inclusive, de que esse mesmo processo é o que determina as relações sociais e também o estado vigente. O controle dessa classe sobre os meios de produção deveria ocorrer pela construção de uma nova cultura, oriunda dessa mesma classe. Dessa forma, tal transformação vincular-se-ia à formação de indivíduos aptos a desvelarem o processo de domínio de uma classe sobre a outra e atuarem como sujeitos agentes de transformação da sociedade capitalista.

Para se discutir o princípio educativo proposto por Gramsci é necessário entender, a priori, que o autor defende que, em maior ou menor grau, todos os homens são intelectuais. A ideia de intelectual discutida nesse contexto diz respeito àqueles que desempenham a função de intelectuais num determinado grupo e que, portanto, são reconhecidos como tais. Conforme elucida Gramsci (1968, p. 07):

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existe não-intelectuais. [...] Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer [...].

Neste sentido, a escola é um instrumento de formação de intelectuais. Esses se diferem de acordo com os graus de escolaridade e a intencionalidade da formação desenvolvida nas instituições escolares. Nesse excerto, explicita-se a importância que o filósofo atribui para as instituições escolares na medida em que é delas o papel de formação dos intelectuais. O grau de complexidade cultural é

determinado pela formação que cada sociedade oferece aos seus sujeitos. Compreende-se que se a intenção da escola for a preparação para um trabalho estritamente técnico, então ela formará intelectuais de um grau⁹ não reconhecido socialmente como tal. Da mesma forma, quando a formação de uma instituição de ensino tem a intenção de formar intelectuais, ela assim produzirá aqueles que são reconhecidos socialmente como tal. Assim, toda escola produz, em um determinado grau, seus intelectuais.

O princípio educativo em Gramsci tem como principal referência a produção industrial. O filósofo argumenta que tal produção foi capaz de romper com a dicotomia entre a necessidade e a liberdade dos homens, tendo em vista que a produção industrial, diferentemente da produção feudal, liberta o homem de viver uma vida toda em função de seu ofício. No processo de produção industrial, diferente do processo de produção feudal, o homem possui uma atividade laboral extremamente fragmentada e especializada. No processo de produção feudal o artesão participava de todo o processo produtivo, portanto, ocupava todo o seu tempo em sua atividade de trabalho, o seu dia era ocupado integralmente para a produção. A criança já crescia nas oficinas para aprender o ofício para o qual iria se ocupar durante toda a sua vida. Nesse sentido, aprendia sobre todo o processo produtivo e adquiria total domínio sobre ele. Com o advento do modelo capitalista, principalmente com o desenvolvimento do fordismo e taylorismo, a atividade industrial se tornou fragmentada e especializada. Isso criou um cenário positivo para a classe trabalhadora.

Na visão de Gramsci, esse cenário positivo, criado pela alta especialização do trabalho industrial, é gerado por dois fatores fundamentais: em primeiro lugar, o fato de que essa produção industrial amplia o processo produtivo de uma maneira nunca vista antes na história. Ela cria um acúmulo de capital extremamente importante para a humanidade, o que, a priori, retiraria os homens do reino da necessidade,

9 De acordo com Gramsci, (1968, p.11) [...] a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vida intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada.

pois o processo de produção industrial rompe com o problema da escassez produtiva. Em segundo lugar, na medida que o homem se especializa em funções fragmentadas e repetitivas, o processo de trabalho se torna tão automatizado, que parte de seus pensamentos são libertados durante esse processo. Isso poderia ser de grande valia para os trabalhadores, pois eles passariam a ter tempo para pensar enquanto o corpo, de maneira automatizada, trabalha. Dessa forma, o reino da liberdade existe enquanto possibilidade no interior do sistema capitalista.

A liberdade não se manifesta na vida dos homens porque a classe dominante promove uma condição hegemônica sobre a classe trabalhadora. O trabalhador é levado a acreditar nessa eterna subordinação por meio da hegemonia da classe dominante. Essa hegemonia é criada pela coerção e pelo consenso; ou seja, pelo convencimento de que a situação de domínio e de dependência é natural e historicamente determinada, e, portanto, a liberdade da classe trabalhadora não existe. O trabalhador que não é absorvido por esse consenso, é repreendido pela força. Como elucida Salvadori (2012, p. 93):

O sentido original do termo “hegemonia” engloba dois elementos: o comando por parte de quem a exerce e o fato de que este comando é exercido por quem o detém com os seguintes objetivos: 1) “guiar” os aliados; 2) conduzir, juntamente com os aliados, uma ação de força contra uma ou mais partes adversárias. Parece, portanto, que o conceito de hegemonia, em sua dupla articulação, implica a busca, por um lado, de consenso no interior de um bloco de alianças e, por outro, de domínio sobre os adversários, que deve ser obtido por meio da força. Encontramo-nos diante de uma combinação de nexos que são indissociáveis.

O trabalhador é o verdadeiro responsável pela produção de riquezas, mas dela não participa. Uma vez que essa riqueza lhe é negada, é preciso que a classe dominante elabore artifícios para pacificar; acomodar o trabalhador para que ele não se veja como partícipe de tal riqueza e não se rebele. A possibilidade de liberdade por meio do pensamento e do trabalho produtivo precisa ser anulada. O capitalista se preocupa em preencher a parcela de pensamento do trabalhador que é liberta do processo produtivo. Para que a classe dominada não alcance o reino da liberdade, estabelece-se um raciocínio no qual o homem ainda está preso no reino da necessidade, então ele abre mão de sua liberdade, uma vez que precisa vender sua força de trabalho para aqueles que são detentores dos meios de produção. O trabalhador vê como necessária essa venda à classe dominante, pois ele ainda se

vê no reino da necessidade, pois não possui os meios para garantir sua existência. Para garantir a sua vida, ele então se subordina aos detentores dos meios de produção, numa relação de aparente necessidade unilateral. Assim, suspende-se a possibilidade de sua liberdade. A liberdade, porém, continua existindo enquanto potência, no interior do sistema capitalista. Como destaca Nosella (2016, p. 191-192),

Para Gramsci, é imprescindível negar com firmeza a dicotomia entre necessidade e liberdade: se, na fase da sociedade de classe, os dois momentos estão dicotomizados, pela força, pela violência, por não encontrar recíproca organicidade, cabe ao processo político educativo torná-los orgânicos e unitários de tal forma que a necessidade seja humana e racional e a necessidade concreta e objetiva. A necessidade dessa compenetração orgânica e unitária foi trazida à história pelo trabalho industrial que precisa emanar e difundir de seu interior aquela liberdade que o homem renascentista concebera quando criou a máquina e a ciência moderna. As forças socialistas são a parteira dessa liberdade, que ainda está aprisionada na forma burguesa do trabalho industrial, isto é, de alguma forma já existente nele embrionariamente e sua verdadeira essência. Dizer, portanto, que o trabalho industrial é o princípio pedagógico da escola, equivale a dizer que o princípio pedagógico é a liberdade historicamente concebida e produzida no terreno da necessidade industrial.

À luz desse entendimento, Gramsci cria o seu modelo de educação partindo do modelo de produção industrial. O homem precisa ser formado para essa produção, então, há um pleno acordo de Gramsci quanto a formação técnica, porém, não pode haver uma cisão entre o conhecimento técnico com o que é conhecimento humanístico profundo daquilo que é clássico, produzido historicamente. A educação, portanto, não pode ser dualista, mas sim, unitária. A escola precisa preparar o aluno tanto para o mundo do trabalho quanto para exercer suas funções na sociedade, como um agente da história e não apenas como uma ferramenta presa à máquina, como quer o capitalista.

A proposta que Gramsci apresenta para a educação da classe que vive do trabalho é a da escola unitária, que é uma experiência de harmonia entre o conhecimento técnico com o humanístico. O trabalho pedagógico não deve ser hierarquizado, mas unificado, direcionado a todos os integrantes da sociedade. Além disso, esse trabalho de formação não pode se estruturar de forma dividida; fragmentada. É simultaneamente uma educação única, ou seja, educação para o trabalho, para a vida social, para a cultura. Não há, nesse sentido, uma escola profissionalizante que se separa de uma escola de humanidades; uma escola que

cuide do teórico e outra do prático, porque para ele é fundamental essa união entre a dimensão da subjetividade e criação teórica com a dimensão de criação prática. Para Gramsci, a escola deve integrar as pessoas em todas as dimensões de sua existência. Nesse sentido, o filósofo argumenta contra o dualismo que divide a educação em humanística e tecnicista e faz críticas às escolas profissionais que vinham sendo criadas na Itália para os trabalhadores industriais:

[...] ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. (Gramsci, 2022, p. 33).

É importante compreender que Gramsci era uma liderança do Partido Comunista Italiano, então, como um revolucionário, ele entendia que a revolução socialista aconteceria na Itália e o trabalhador deveria ser preparado para assumir as rédeas da produção industrial. Por isso, o trabalhador não poderia permanecer apenas no processo da produção prática, ele precisaria adquirir habilidades para participar do processo de gerenciamento da indústria. Sendo assim, Gramsci visava a preparação de quadros de intelectuais para que, ao acontecer a revolução socialista, assumissem o controle das indústrias. Controle esse, não no mesmo sentido do controle capitalista, mas voltado para as necessidades da sociedade como um todo, para o exercício do trabalho livre e criativo.

É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou – com disciplina – a técnica e por essa se expressa mais profunda e plenamente. (Nosella, 2016, p. 193).

O homem seria então livre, mas não em um sentido improdutivo, preguiçoso e promíscuo, mas sim, livre enquanto ele próprio pensa como deve ser a produção,

quanto deve ser produzido e o que lhe é necessário. Assim, a tomada de poder pela classe trabalhadora formada nos moldes técnicos e humanísticos, retiraria do processo de produção a ganância, a acumulação e a dominação do homem sobre o homem.

A educação como via de emancipação da classe trabalhadora, parece não coadunar com a educação oficial do Estado Brasileiro, tendo em vista que, para tanto, os conteúdos propedêuticos devem se alinhar com os conhecimentos técnicos, como fora a proposta de Gramsci para uma educação omnilateral. Longe de realizar tal alinhamento, a educação brasileira, ao longo de sua história, primou por produzir uma cisão entre tais conteúdos, destinando-os de acordo com a divisão social de classes, a um perfil correspondente de aluno: para a classe trabalhadora, foco no ensino técnico profissionalizante; para a classe dominante, foco no ensino propedêutico para o alcance dos níveis superiores de ensino.

A educação oficial no Brasil emana das políticas oriundas do estado. Longe de se tratar de uma instituição imparcial e desinteressada, o estado é uma manifestação do poder e do controle social que emana da classe dominante; no caso brasileiro, a burguesia nacional e internacional. Sob a égide do materialismo histórico, o estado compõe a chamada superestrutura ideológica e sendo a educação emanada dele, ela também é parte dessa superestrutura.

O filósofo argelino Louis Althusser (1982) elucidou o conceito de estado, e destacou a educação como o seu principal aparelho ideológico. Althusser esclarece que, para a manutenção da ordem social e das condições de produção vigentes, é necessária a reprodução das forças sociais produtivas e das relações de produção existentes (Althusser, 1982 p. 11). Para a reprodução da força de trabalho é necessária a qualificação do trabalhador por meio de uma divisão social-técnica do trabalho. Tal qualificação se dá pelo sistema escolar, que deve promover uma formação para os operários, outra para os técnicos e outra para os quadros superiores. A escola deve ensinar também as regras sociais providas da dominação de uma classe sobre as demais para que, no processo de ensino se estabeleça uma submissão da força de trabalho à ordem vigente, uma submissão à ideologia dominante. Para Althusser, esta é a condição *sine qua non* para a reprodução da sociedade de classes.

Partindo da teoria social de Marx, que concebe a sociedade como uma estrutura composta por uma infraestrutura produtiva e uma superestrutura ideológica, Althusser descreve a sociedade capitalista com a metáfora de um edifício (Althusser, 1982, p. 26-27) no qual a base é a infraestrutura, que representa as forças produtivas e as relações de produção; e os andares superiores são a superestrutura, composta pelos aparelhos jurídicos, políticos e religiosos. Instituições como o estado, a igreja e a escola fazem parte dela.

Há sempre uma ação de retorno da superestrutura sobre a base, o que propicia a reprodução da estrutura social vigente. Quem tudo produz é a infraestrutura, porém, o controle da produção e das *relações* de produção advém da superestrutura, que por sua vez é controlada pela classe dominante. Em uma sociedade de estrutura capitalista, o estado sempre será capitalista. Althusser (1982, p. 31) define o papel do estado como uma máquina de repressão, a qual possibilita à classe dominante assegurar sua dominação sobre a classe que vive do trabalho; ele só tem sentido em função do poder que exerce sobre a sociedade. O denominado poder de estado e os chamados aparelhos de estado são os elementos que compõem o estado em seu sentido amplo. Para tratar de uma teoria do estado no viés do materialismo histórico, é necessário compreender o que são esses aparelhos. Nessa perspectiva, Althusser, reconhecidamente, traça uma teoria de grande valia acerca dos mesmos.

Para o Filósofo, os aparelhos de estado se distinguem em duas categorias: os aparelhos ideológicos e os aparelhos repressivos. Althusser (1982, p. 43-44) trata o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., como aparelhos repressivos do estado, para separar o que o autor denominou de aparelhos ideológicos do estado. O primeiro funciona pela força e violência, já o segundo, pela ideologia. Este é composto pelas seguintes instituições: as religiões, as escolas, a família, o jurídico¹⁰, a política, os sindicatos, a imprensa e a cultura. Há de se ressaltar, em que pese tal distinção, que:

¹⁰ Na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1982), Althusser define o aparelho jurídico tanto como um aparelho ideológico quanto como um aparelho repressivo do Estado.

[...] qualquer dos aparelhos pode funcionar tanto pela violência quanto pela ideologia, porém há predominância da violência nos aparelhos repressivos e da ideologia nos aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1982, p. 46).

Assim, não existe um aparelho puramente repressivo, tampouco há um aparelho puramente ideológico, o que existe é uma maneira prevalente e secundária como atua cada aparelho.

A reprodução da sociedade de classes passa necessariamente pelo controle do poder do estado e de seus aparelhos ideológicos e repressivos, portanto, pelo controle da superestrutura, ou, nas palavras de Althusser (1982, p. 54), a reprodução é assegurada, em grande parte, pelo exercício do poder de estado nos aparelhos repressivos e ideológicos de estado. Diante de tal afirmação, coube ao filósofo o papel de apontar qual é o aparelho ideológico “número um” do estado burguês, o qual Althusser afirmou ser o aparelho escolar, substituto do antigo aparelho ideológico dominante: a igreja. Se para a classe burguesa a escola é o seu principal aparelho ideológico, então, é mister que ela esteja sob o seu controle total. Dessa maneira, se reafirma a ideia de que toda instituição escolar oficial é, por natureza, uma instituição predominantemente burguesa.

Mas por qual razão Althusser trata o aparelho escolar como o principal aparelho ideológico do estado? A resposta mais elementar a essa questão é: porque não há nenhuma outra instituição que coloca as crianças e os jovens de todas as classes sociais, por um grande espaço de tempo, desde a mais tenra idade, de forma obrigatória (e mesmo gratuita) aos seus cuidados. Nas palavras do autor,

Desde a Pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. (Althusser, 1982 p. 64).

Ao trazer à tona a noção de educação burguesa, Althusser, coadunando com as ideias de Gramsci, não se furtou a tratar da cisão que define os tipos de conhecimento que devem ser oferecidos de acordo com a classe social a qual pertence o alunado. O excerto a seguir exprime a perspectiva do autor em relação à educação pensada para uma formação diversificada de acordo com o papel que cada classe deve desempenhar na sociedade.

Por volta dos dezessete anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua a preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue acender aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração, os agentes da repressão e os profissionais da ideologia.

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários; as “relações humanas”), de agente de repressão (saber mandar e ser obedecido “sem discussão” ou saber manejar a retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, a chantagem, a demagogia que convém). (Althusser, 1982, p. 65).

Com base nessas afirmações, pode-se dizer que o princípio educativo capitalista busca a formação de quadros que irão compor os papéis sociais, de acordo com a ordem vigente e com as demandas de produção. Assim, são formados os quadros de operários, de gerentes, de patrões, de burocratas, de políticos etc. A educação é oferecida a cada classe social de acordo com o que se pretende dela, e, portanto, não se trata de um ensino único e igualitário para todas as camadas sociais, mas sim, uma educação pensada para atender as demandas do capital e voltada não para a transformação, mas para a manutenção do *status quo* social e, portanto, uma educação para a reprodução das desigualdades. Em decorrência do exposto, é possível afirmar que o grande objetivo do aparelho ideológico escolar é o de oferecer um certo grau de conhecimento (além da inculcação ideológica) na medida do necessário para a reprodução do capital. Assim, mesmo com o desenvolvimento dos modelos de produção capitalista, mantêm-se intactas as relações de produção no interior do sistema.

Em que pese a importância das teorias de Althusser em relação aos Aparelhos Ideológicos de estado e para a compreensão do funcionamento das estruturas do sistema capitalista, ao ser analisada sob a perspectiva do materialismo histórico, a qual concebe a realidade como um eterno vir-a-ser sob a égide da dialética, a escola não pode ser entendida somente como um meio de reprodução do *status quo* social. É admissível dizer que, de fato, o objetivo da classe dominante é o de cristalizar o movimento da história no que diz respeito às relações de produção no interior do sistema, para impedir qualquer gênese revolucionária da

classe que vive do trabalho e, assim, manter *ad aeternum* a sua posição e seus privilégios. No entanto, a perspectiva materialista da história nega que tal cristalização seja possível.

Ao se adotar a ideia de educação como meio de reprodução do capital, a princípio pode-se embarcar em uma perspectiva fatalista, pela qual não há possibilidade de transformação social pela formação escolar. No entanto, conforme tratado na subseção anterior, o materialismo histórico traz consigo o preceito da dialética. Toda estrutura carrega consigo a gênese de sua mudança e, com a educação não é diferente. O próprio Gramsci acreditava na educação como um elemento emancipador para a classe que vive do trabalho, sendo ela um potencial espaço de resistência e transformação. Ele defendia a escola como espaço para o desenvolvimento da consciência crítica, de questionamento das desigualdades sociais e de luta revolucionária. Para o filósofo, a educação não é apenas um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Embora tenha corroborado com a ideia de que a escola é um espaço de disseminação de ideias e valores da classe dominante, Gramsci não a via como um determinismo intransponível.

O conceito de guerra de posição é uma chave importante na teoria de Gramsci e fundamental para o entendimento do porquê, mesmo que o aparelho ideológico escolar seja uma manifestação do estado capitalista, ele pode se transformar em uma ferramenta de emancipação. Tal conceito se refere à luta travada no contexto cultural e ideológico para a conquista da hegemonia moral e intelectual da sociedade. A guerra de posição é uma forma sutil de confronto, no campo das ideias e valores, para se moldar a consciência dos sujeitos sociais. A luta pela hegemonia não ocorre apenas por meio de confrontos físicos, mas também pela disseminação da visão de mundo que se pretende estabelecer hegemônica. Nisso consiste a guerra de posição: diferente do que o Filósofo denomina guerra de movimento, que diz respeito ao confronto físico e direto, ela se estabelece na luta pela conquista do consenso no campo das ideias. No excerto a seguir, Gramsci elucida os diferentes conceitos de guerra, com o exemplo das lutas políticas pela independência da Índia:

A resistência passiva de Gandhi é uma guerra de posição, que em determinados momentos se transforma em guerra de movimento e, em outros, em guerra subterrânea: o boicote é guerra de posição, as greves

são guerras de movimento, a preparação clandestina de armas e elementos combativos de assalto é guerra subterrânea. (Gramsci, 1989, p. 68).

Como esclarece Gramsci (1989, p. 88), as ideias e opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, um grupo de homens ou inclusive uma individualidade que as elaborou e apresentou sob a forma política da atualidade. A transformação social pela guerra de posição consiste justamente na substituição das ideias dominantes por ideias que evoquem os reais interesses da classe trabalhadora. Como a educação é um Aparelho Ideológico de estado, ela é parte fundamental da guerra de posição, e, por esse motivo, é necessária sua transformação, para que, ao contrário de corroborar, se contraponha à dominação burguesa.

Em se compreendendo que a educação não é um conceito abstrato e idealístico, mas algo que existe a partir da ação de sujeitos reais e da atividade desses sujeitos, seja no campo político ou no interior das instituições escolares, a sua transformação é possível, e a guerra de posição é um instrumento que pode promover sua transformação, na medida em que promova o consenso necessário para o estabelecimento de um novo modelo de educação, o qual vise os interesses reais da classe trabalhadora. Assim, é preciso levar em conta o papel dos intelectuais nesse processo. Sobre eles, elucida Nosella (2016, p. 174-175),

[...] não existe intelectual “solto” ou neutro. [...]. Há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional e a orgânica. São duas maneiras distintas de se fazer política: a tradicional evidencia, em primeiro plano e explicitamente, sua ligação com a tradição científica e com os grandes mestres da área. Seu método de trabalho e seu estatuto científico foi definido e é guardado pela sua corporação. Essa evidência num primeiro momento pode dar a “ilusão” de que o intelectual tradicional não está comprometido com determinados interesses econômicos-sociais, mas apenas com normas “objetivas” tradicionais de seu estatuto científico. Ora, justamente essa sua fidelidade ao estatuto científico tradicional é o elemento político mais precioso para a luta pela hegemonia. Ou seja, os grupos econômicos que pretendem dirigir o Estado disputam a adesão dos intelectuais tradicionais cujo valor político é proporcional à sua fidelidade (competência) ao estatuto científico tradicional. Em suma, o valor político específico do intelectual tradicional desaparece se esse intelectual deixa de ser tradicional e se torna orgânico [...].

Neste excerto, o autor, além de reiterar a ideia de que não existe neutralidade entre os denominados intelectuais, também esclarece sobre a distinção estabelecida

por Gramsci sobre os tipos de intelectuais (tradicionais e orgânicos) e a disputa no interior da luta de classes para cooptar os chamados “tradicionais” para comporem suas fileiras, uma vez que são necessários na disputa pela hegemonia. Em relação aos “orgânicos”, continua Nosella (2016, p. 176-177):

A segunda grande categoria de intelectuais, como é sabido, é representada pelos “orgânicos”. [...] esses orgânicos conferem homogeneidade, eficiência, consistência ao grupo social a serviço do qual trabalham, em nível econômico, social e político. Gramsci diz que historicamente todo grupo social (ex.: aristocracia, burguesia, proletário) [...] cria desde o começo uma ou mais camadas de intelectuais que sustentam, potenciam e defendem explicitamente suas atividades econômicas: esses intelectuais são os “orgânicos”. [...] o intelectual tradicional nada mais é do que o próprio intelectual orgânico de grupos sociais historicamente preexistentes.

Na guerra de posição, os intelectuais são elementos imprescindíveis. Uma vez que passam a ser orgânicos, eles se tornam legitimadores do grupo social que vêm a representar. Neste intento, todo grupo busca para si seus intelectuais orgânicos, uma vez que são eles os agentes diretamente responsáveis na disputa pelo estabelecimento do consenso em relação à ideologia do grupo ao qual venham a representar. Diante de tal perspectiva, a escola, compreendida como um espaço no qual há uma disputa pela hegemonia por meio de construção de consenso de uma determinada ideologia, seja ela a da burguesia ou a do proletariado, também possui seus intelectuais orgânicos.

Uma vez que o sentido que se estabelece em uma guerra de posição no espaço escolar e nas políticas educacionais é o de manutenção da educação como meio de reprodução das desigualdades sociais, ou o de ressignificação da educação como um elemento de transformação social, essa categoria de intelectuais se insere nas políticas educacionais e nas práticas escolares para a defesa de uma determinada visão de educação, seja ela reprodutivista ou emancipadora. É exatamente essa noção de educação como um campo de disputa que traz à luz seu viés dialético, e, portanto, passível de transformação.

A partir da análise das determinações históricas do modo de produção capitalista, torna-se evidente que a escola, enquanto aparelho ideológico do estado, cumpre a função de classificar, segmentar e direcionar os sujeitos às posições sociais exigidas pelo capital. O Projeto Trilhas de Futuro, nesse sentido, não rompe com essa lógica, mas a intensifica sob uma roupagem moderna e tecnocrática. Ao

subordinar a formação dos jovens a cursos técnicos definidos por critérios de empregabilidade e interesses empresariais, a política mineira reforça uma concepção de educação voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, e não à sua emancipação.

A pesquisa documental, orientada pelo materialismo histórico, permite evidenciar que esse projeto não representa uma resposta estrutural às desigualdades sociais, mas sim a reafirmação de um modelo educacional excludente, que opera para a reprodução das relações de produção. Diante dessa perspectiva, o PTF, portanto, longe de significar uma ampliação do direito à educação, reafirma a separação entre formação intelectual e trabalho produtivo, destinando aos filhos da classe trabalhadora apenas o conhecimento necessário para sua inserção subordinada no sistema produtivo.

2.3 Formação técnica profissionalizante no contexto histórico do dualismo educacional

Sob a ótica de Fromm (1983, p. 25), o homem dá à luz a si próprio no decurso da História. Para o materialismo histórico, só é possível compreender o homem enquanto ser histórico e a própria história como produto da atividade humana. Em um movimento de mão dupla, enquanto ser ativo, ser que trabalha, *homo faber*, o homem produz sua história e, ao mesmo tempo, é de volta transformado por ela. Ao estabelecer a teoria na qual não é a consciência que determina a vida, mas ao contrário, Marx (2007, p. 94) traz à luz a compreensão de que a ideologia, as ciências, as religiões, a educação etc., são frutos de um movimento da história e que, em última análise, são produzidas pela atividade prática/material humana.

Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas. (Marx, 2007, p. 94-95).

Para tal intento, de início, é mister compreender que os modelos pedagógicos se desenvolvem historicamente, a partir das transformações ocorridas no mundo do

trabalho (Kuenzer, 2007, p. 121). Essa relação entre trabalho e educação não seria diferente na sociedade capitalista. Uma vez que os meios de produção e as relações de produção da sociedade contemporânea são fundamentalmente capitalistas, há uma pedagogia capitalista, a qual se fundamenta em uma dualidade estrutural; em uma dupla função de preparar as massas subalternas para o trabalho, e a elite para exercer o comando das forças produtivas e para a perpetuação da base material capitalista. Nessa perspectiva, para a compreensão da influência do mundo do trabalho no desenvolvimento dos modelos pedagógicos, mormente no Brasil, julgamos que a exposição do percurso histórico da educação profissional é de grande valia, uma vez que, por meio dela, é possível perceber o movimento de transformação das políticas de formação em conformidade com as mudanças ocorridas no campo da produção e nas demandas do mercado ocorridas ao longo da história do país.

Na obra “Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história”, Manfredi (2017) discorre sobre a trajetória das políticas educacionais no Brasil, destacando a dualidade estrutural que desde sempre tem se valido como princípio político/ideológico das políticas educacionais. Conforme elucida a autora, até o século XIX, não se encontravam propostas sistemáticas de experiências de ensino na área da educação profissional. Em vez disso, eram observadas atividades espontâneas intrínsecas ao próprio processo de trabalho. Os primeiros a instituir formalmente um processo educacional foram os Jesuítas, que estabeleceram uma forma de educação voltada para indígenas e negros. Essa abordagem visava predominantemente à aculturação, buscando dismantelar as culturas originais desses grupos e submetê-los à influência da cultura europeia cristã. No âmbito da instrução para o trabalho, foram criados os primeiros núcleos de formação profissional, denominados “escolas-oficinas”:

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças, entre outros, de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem. (Manfredi, 2017, p. 43).

De acordo com a autora, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional existente no país ficou desorganizado. O estado levou tempo para a

reorganização da educação nacional, o que só veio a acontecer após a transferência da coroa portuguesa para o Brasil em 1808, quando, a partir da necessidade de formar pessoas para o exercício de funções qualificadas, foram criadas a Academia de Marinha e as cadeiras de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro e as de cirurgia e economia política em Salvador. Gradativamente, outras instituições de ensino superior surgiram em centros urbanos já estabelecidos à época, como Vila Rica, Recife e Olinda.

Conforme destaca Manfredi (2017, p. 47), o sistema educacional do Brasil império principiou pelo topo, ao passo que os demais níveis de ensino (o primário e o secundário) serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade. Ao instituir tal sistema, o estado não perdeu de vista a necessidade de formar força de trabalho ligada à produção, com a formação de artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. Para tanto, desenvolveu um ensino que fazia a cisão entre a formação para os níveis superiores e para o trabalho produtivo.

Em decorrência disso, entre 1840 e 1856 foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, para crianças e jovens em situação de mendicância, nas quais os alunos aprendiam, além de instruções básicas de leitura, escrita e aritmética, ofícios como os de alfaiataria, carpintaria e sapataria. Já no decorrer dos anos de 1858 e 1886 surgiram os liceus de artes e ofícios, os quais eram de livre acesso, com exceção para os escravos. As matérias que compunham os cursos eram divididas em dois grupos: ciências aplicadas e artes. Os cursos profissionalizantes eram ligados ao segundo grupo, cujas ofertas eram o ensino de escultura de ornamentos e arte cerâmica, xilografia, pintura, desenho de arquitetura, desenho de máquinas, entre outros.

No decorrer do período imperial, nota-se duas concepções distintas quanto a educação para as classes subalternas: a primeira, de visão assistencialista, para os miseráveis, e a segunda, voltada à produção. Sobre elas, argumenta Manfredi (2017, p. 50-51): Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíram mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social herdada do período colonial. Sendo assim, ambas as concepções se coadunavam com o objetivo de estabelecer

uma formação que mantivesse a diferenciação quanto à oferta de formação para a classe que vive do trabalho em relação àquela destinada à classe dominante.

No período da Primeira República (1889-1930), em decorrência dos processos de industrialização e de urbanização, o Brasil vivenciou uma reformulação econômica e social, com o advento de grandes centros urbanos, instalações de pátios industriais, de novas tecnologias e técnicas de produção, que geraram novas demandas para a educação nacional:

As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações e mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira.

Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados, sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iria constituir [...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos. (Manfredi, 2017, p. 51-52).

A demanda por mão de obra nos centros urbanos, para atender aos novos tipos de postos de trabalho oriundos do processo de industrialização do país alterou a forma como a educação era pensada e ofertada. Era preciso desenvolver redes de escolas para preparar um novo tipo de trabalhador, o qual deveria atender o emergente setor industrial que apontava nos também emergentes grandes centros urbanos. Um claro exemplo da construção das citadas redes foi a criação de dezenove escolas de aprendizes artífices, em 1909 (Manfredi, 2017, p. 53-54), cujo propósito era o de formar operários e contramestres de acordo com a necessidade das indústrias das localidades onde se instalaram tais escolas.

Aos poucos, a noção de educação voltada para o trabalho assalariado e para o emprego vai assumindo um caráter hegemônico, substituindo as práticas de ensino baseadas no empirismo e espontaneidade da produção artesanal. O modelo capitalista de produção, a partir da Primeira República, passou a ser o novo princípio educativo que regeria o processo educacional dali em diante.

O princípio educativo de base capitalista se consolidou durante o período conhecido como Estado Novo (1930-1945), quando se intensificou a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, com um ensino secundário pensado para a

formação das elites e um ensino médio para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Dessa forma, com o Ensino Secundário propedêutico que preparava para o Ensino Superior, separado dos cursos profissionalizantes, tinha-se um sistema escolar dualista assim organizado:

O Ensino Primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de sete a doze anos. [...] O Ensino Médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos. O Ensino Secundário [...] tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o Ensino Primário. [...] os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restritos ao Ensino Superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito. (Cunha, 2000, p. 41, *apud* Manfredi, 2017, p. 65).

A dualidade no sistema educacional era explícita: os cinco diferentes ramos do Ensino Médio se tratavam de uma educação destinada para a formação dos dirigentes, por meio do Ensino Secundário, com preparação e acesso aos níveis superiores, e outra, por meio dos outros quatro ramos, voltada para a formação profissionalizante dos filhos da classe trabalhadora. Impunha-se, dessa maneira, duas redes distintas cuja ênfase na formação intelectual e psicofísica se diferenciavam de acordo com o público atendido.

Uma expressão dessa dualidade estrutural é a chamada Reforma Capanema, que expõe, de maneira oficial, a dicotomia entre o ensino para as elites e para massas de trabalhadores. Como destacam Almeida e Suhr (2012, p. 90),

Os estudantes dos cursos profissionalizantes tinham muito mais dificuldades para conseguirem passar pela barreira do exame que daria acesso ao ensino superior, visto que sua trajetória escolar não lhes proporcionara um conhecimento geral das disciplinas clássicas, científicas, e, sim, um conhecimento básico, estritamente voltado à área técnica escolhida.

Tal reforma, de cunho elitista, se resumiu em oficializar as duas redes distintas já existentes: uma para o ensino profissional e a outra para a formação acadêmica intelectualizada. Para as elites o caminho era o ensino propedêutico do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio, para a partir daí, escolher o curso superior que lhe conviessem. Já para a classe trabalhadora, quando não havia

evasão, o caminho era da educação primária para os cursos profissionalizantes. Nesse último caso, havia a possibilidade de ingresso aos níveis superiores por meio de exames de aprovação, porém, os cursos profissionalizantes não preparavam os alunos para os conteúdos gerais exigidos em tais exames.

Cabe destacar que, diante da resistência da classe média em frequentar cursos profissionalizantes e a necessidade de se formar de maneira mais rápida a mão de obra para o ramo industrial, a Reforma Capanema não atingiu seus objetivos esperados. Assim, em vistas de uma aprendizagem profissional mais acelerada e abrangente, em 1942, com o Decreto-Lei nº 4048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, e, em 1946, por meio do Decreto-Lei nº 8621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, iniciando assim o denominado “Sistema S”¹¹ (Manfredi, 2017, p. 89).

Ainda segundo Manfredi (2017, p. 130-131), as fundações do Senai e do Sesi se deram em função das demandas de expansão industrial durante a Era Vargas, sob a liderança dos empresários Roberto Simonsen e Roberto Mange. Essas instituições se impuseram como grandes forças formadoras, arrogando para si autoridade profissional e competência técnica para ajudarem a modernizar a sociedade brasileira. Nesse intento, a fundação do Senai e do Sesi se constituiu como parte primordial da estratégia empresarial de conduzir, de acordo com seus princípios, a disciplina da classe trabalhadora, algo que perdura até os dias atuais.

[...] os discursos que estão por trás das discussões e das disputas pela racionalização técnica e pela modernização da economia da sociedade brasileira representam tentativas de criação de mecanismos institucionais que garantam aos empresários novas possibilidades de intervenção nas relações sociais, no âmbito das empresas e na sociedade civil. No primeiro caso, tratava-se de manter seu poder e sua supremacia no interior das fábricas, mediante a promoção de novas formas de organização do trabalho e da socialização do trabalhador, e, no segundo, de poder disputar a

11 Tal como define Manfredi (2017, p. 129), o Sistema S se constitui como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações. É a maior rede de Ensino Profissional e Tecnológica do Brasil. Fazem parte do Sistema: no setor industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e o Serviço Social da Indústria – Sesi; no setor do comércio e serviços, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac e o Serviço Social do Comércio – Sesc; no setor agrícola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar; no setor de transportes, o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes – Senat e o Serviço Social em Transportes – Sest. O Sistema S também abriga o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa – Sebrae e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços – SESCOOP.

hegemonia com outros grupos, no plano político e ideológico. (Manfredi, 2017, p. 131).

Na perspectiva das ideias de Gramsci e de Althusser, os grupos sociais precisam se munir de aparelhos ideológicos, os quais, têm a função de difundir sua ideologia e convencer a sociedade para a adoção de seus preceitos, gerando consenso, para atingir sua hegemonia. De acordo com essa visão, mais do que instituições privadas a serviço da formação de trabalhadores, o Sesi e o Senai se constituíram como tais aparelhos, uma vez que buscavam o estabelecimento de uma formação voltada para o tecnicismo, com vista à produção e a eliminação de conflitos entre as categorias trabalhadoras e os interesses empresariais.

Como destaca Manfredi (2017, p. 133), o Senai e o Sesi atuaram (e ainda atuam) a favor dos industriais como escudos morais e técnicos, para fazer frente ao movimento operário durante os períodos de maior mobilização sindical, nos anos 1960, e, também durante o período ditatorial. Na medida em que se apresentam como instituições organizadoras do trabalho, assumindo, inclusive funções recreativas e assistenciais, o Sesi e o Senai (e o Sistema S, em geral) se colocam como os representantes dos interesses dos trabalhadores, buscando, com isso, uma posição consensual na formação técnica profissionalizante e o enfraquecimento de grupos como sindicatos e associações que representam a classe trabalhadora.

No decorrer das décadas de 1940 a 1970, consolidaram-se concepções e práticas dualistas no cenário educacional. De um lado, destacava-se a perspectiva da educação escolar acadêmico-generalista, na qual os estudantes tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos, ampliando-se progressivamente à medida que avançavam em seus estudos. Por outro lado, havia a Educação Profissional, na qual os alunos recebiam um conjunto de informações destinadas a capacitar suas habilidades profissionais, mas sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que possibilitasse a continuidade em estudos posteriores (Manfredi, 2017, p. 69).

Um ponto marcante nesse período foi a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61). Trata-se da primeira LDB e sua grande novidade em relação ao ensino profissionalizante foi a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionais para a continuidade dos estudos. Essa Lei manteve a estrutura já consolidada pela Reforma Capanema, que contava com o

curso primário com duração de quatro anos e com o ensino médio de sete anos, dividido em ciclo ginásial e colegial, que por sua vez era subdividido em ramos secundário, normal e técnico. Nessa estrutura somente o ensino secundário possibilitava o acesso pleno aos níveis superiores de ensino. Com a LDB de 1961 ocorreu a possibilidade de acesso aos cursos de nível superior, em caso de aprovação em exames vestibulares. Como destacado por Saviani (2016, p. 25),

[...] a LDB manteve essa estrutura mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluindo qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente.

Em que pesasse a manutenção da perspectiva dualista, essa Lei abriu possibilidades para que quaisquer alunos que tivessem concluído o ensino médio, pudessem ao menos pleitear uma vaga em um curso do ensino superior da sua escolha. Como destaca Kuenzer (1995), essa mudança se constituiu como um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, mas não foi o suficiente para superar a estrutura dualista, tendo em vista que continuaram a existir ramos de formação distintos para clientela definidas de acordo com a divisão do trabalho, de maneira que continuavam sendo formados trabalhadores instrumentais e intelectuais, de acordo com distintos projetos pedagógicos.

Ainda em 1961, foi criado por empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – Ipes. Esse instituto era articulado com a Escola Superior de Guerra – ESG, o que já caracterizava um viés de oposição ao Governo João Goulart, que em 1964 foi deposto por um golpe militar. Em relação ao Ipes, destaca Saviani (2013, p. 342):

Em suas ações ideológicas, social e político-militar, o Ipes desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos de imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam os interesses populares.

Na difusão de suas ideias elitistas, após o golpe sobre o Governo João Goulart e já durante o regime de ditadura militar no país, o Ipes organizou em 1968 o Fórum “A educação que nos convém”, no qual defendeu propostas como a do *capital humano*, a da educação para formação de recursos humanos a serem disponibilizados para o crescimento econômico nos moldes do capitalismo, formação rápida de mão de obra técnica para as demandas do mercado, a racionalização de investimentos e o aumento da produtividade. Em relação aos papéis do ensino médio e da educação superior, ao primeiro foi delegada a função de fornecer quadros profissionais para a demanda de mão de obra qualificada, enquanto ao segundo, foram designadas as funções de formar mão de obra especializada e de formar os quadros de dirigentes do país (Saviani, 2013, p. 343; 345).

Em 1971 foi publicada a segunda LDB (Lei nº 5692/71) que promoveu uma reforma no ensino do 1º e do 2º grau. Essa reforma tornou obrigatório o ensino profissionalizante para o Ensino Médio, instituindo assim a profissionalização universal e compulsória para tal etapa. Essa investida, no entanto, sofreu diversas alterações:

Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional [...], a lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações, até se chegar, em 1982, com a Lei 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC nº 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC n. 45/72 e n. 76/75). A antiga dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. (Manfredi, 2017, p. 72).

Sendo o ensino técnico profissionalizante pensado como uma via educacional para a classe trabalhadora, torná-lo compulsório não foi uma política que agradou as demais classes sociais, cuja pretensão sempre foi a de alcançar postos mais elevados no mundo do trabalho. Esse fator foi preponderante para que a obrigatoriedade de cursar o ensino técnico profissionalizante fosse logo descartada das políticas educacionais daquele período. A partir da Lei 7044/82, a dualidade estrutural ganha contornos explícitos, uma vez que a compulsoriedade da formação técnica foi retirada com a revogação, dentre outros, dos artigos 4º e 5º da Lei 5692, de 1971.

É mister ressaltar que as mudanças das políticas educacionais estão diretamente ligadas com as alterações que ocorrem no mundo do trabalho no decorrer do processo histórico. As políticas de formação vivenciadas em cada época estão intimamente relacionadas com um determinado modelo de produção predominante em um dado período. No caso do período militar, o modelo vigente era o taylorista-fordista, de base fixa e rígida que envolve um rígido controle do tempo e dos movimentos do trabalhador, alta divisão de tarefas com trabalho automatizado e repetitivo, com produção em larga escala. Em suma, trata-se da junção das ideias de Frederick Winslow Taylor e Henry Ford para o aprimoramento da produção e da lucratividade industrial. Sobre as ideias do primeiro, Antunes e Pinto (2017, p. 18-19) fazem a seguinte observação:

Para Taylor, a “guerra” entre capital e trabalho se reduz a um problema gerencial, para cuja solução bastaria dividir “equitativamente” as atividades intelectuais e manuais entre gerência e trabalhadores [...]. Divisão que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, maior cooperação entre estes níveis e eliminação da “cera” no trabalho, isto é: o baixo rendimento proposital dos/as próprios/as trabalhadores/as.

O sistema de Taylor busca o controle do corpo do trabalhador, por meio da gestão de seus movimentos, eliminando todo o movimento desnecessário, além do seu domínio mental, uma vez que separa trabalho intelectual e manual, a fim de produzir um trabalhador do tipo “homem boi”, ou seja, forte e manso.

O modelo de Ford faz uso das teorias de Taylor acrescentando as linhas de montagem em série para a produção em larga escala. A operacionalização dessas linhas levava o trabalhador a uma grande fragmentação do seu trabalho e a um trabalho de movimento contínuo e repetitivo, como se este fora um apêndice da máquina:

É evidente que a implantação desse sistema levou à especialização das atividades de trabalho a um nível de limitação e simplificação tão extremos que, embora no âmbito coletivo, do trabalho cooperado, o resultado fosse uma enorme produtividade, ao nível dos postos individuais, a linha fordista convertia os/as trabalhadores/as em “apêndices das máquinas”. (Antunes; Pinto, 2017, p.41).

Ainda segundo Antunes e Pinto (2017, p. 50), a junção dos modelos taylorista e fordista se configurou em um arcabouço de elementos que formou um novo tipo de

trabalhador e um novo tipo de cidadão no interior da ordem social burguesa. Esse ideal de trabalhador e de cidadão só poderia ser possível de se concretizar com a articulação entre o mundo do trabalho e a educação, o que justifica as políticas educacionais vivenciadas no período da ditadura militar, que, na esteira do taylorismo-fordismo, impôs à educação brasileira um princípio educativo de especialização fragmentada, voltada para um tecnicismo pragmático e para a formação de categorias distintas de trabalhadores manuais e intelectuais (Antunes; Pinto, 2017). No entanto, com as transformações da produção capitalista, que gradativamente adotou o modelo toyotista (do qual trataremos adiante), as políticas educacionais consequentemente também necessitaram de alterações.

A partir dos anos de 1990, o país iniciou um amplo processo que visou alterar o modelo de produção e as próprias bases da sociedade, com o advento das políticas neoliberais, as quais avançavam no mundo capitalista desde a década de 1970, tendo como seus maiores representantes políticos o Presidente dos EUA, Ronald Reagan e a Primeira Ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher. Na esteira da nova ordem mundial, a educação brasileira entrou em uma forte disputa quanto à construção de uma nova LDB que atendesse as necessidades dos diversos setores sociais, como partidos políticos, sindicatos e empresários que queriam ter suas reivindicações atendidas.

De acordo com Saviani, uma expressiva disputa na construção da nova lei foi a do papel da educação para o trabalho. Na visão do autor, que também foi um dos propositores do texto original, deveria ser oferecida aos alunos uma educação politécnica, que se iniciaria já no ensino fundamental, de forma indireta, com componentes que contemplassem a formação para a cidadania, para a compreensão da vida social e das transformações operadas pelo homem sobre o meio ambiente (Saviani, 2016, p. 47). Por sua vez, o Ensino Médio introduziria o alunado à educação para o trabalho embasado em uma visão politécnica, a qual, para o autor:

[...] é uma concepção radicalmente diferente da qual propõe um segundo grau (ensino médio) profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, de articulação dessa habilidade como conjunto do processo produtivo. (Saviani, 2016, p. 49).

Nota-se nesse excerto que a ideia de educação para o trabalho em disputa na nova LDB tinha em uma das suas correntes de disputa um viés que coadunava com o tipo de formação omnilateral defendida por Gramsci, já que a preocupação dos propositores era a de inserir o aluno da classe trabalhadora de maneira integral no mundo do trabalho, ou seja, com uma formação pela qual, além dos aspectos técnicos, o estudante pudesse compreender o processo de produção como um todo, incluindo a noção do seu papel e de sua classe social nesse processo. Na proposta defendida por Saviani, o aluno poderia, após a conclusão da educação básica, optar por dois caminhos: o da vinculação permanente no processo de produção por meio de sua atividade profissional, ou a formação universitária. A educação básica, deveria, portanto, lhe dar subsídios para escolher qual desses caminhos trilhar, e não tratar o destino dos estudantes de maneira determinista, praticamente impondo à classe trabalhadora uma educação com base em adestramento técnico e obediência às normas estabelecidas pela classe empresarial.

Na disputa pela predominância de seus interesses, por sua vez, os empresários brasileiros, que viam a necessidade de universalização da educação básica, na medida em que os processos produtivos exigiam cada vez mais qualificação e um mínimo conhecimento para a sua operacionalização, também se preocuparam com uma ampla reforma que propiciasse uma educação geral, porém, com o cuidado na oferta de conteúdos que deveriam servir aos seus interesses, e não ao da classe trabalhadora. Sobre a intenção do empresariado, elucida Manfredi (2017, p. 85):

O documento “Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional” (1996), enfatizava a necessidade de se desenvolverem políticas que visassem aumentar o nível de escolaridade, certificava que a educação escolar básica e universal [...]. O referido documento também propunha as principais linhas de ação que deveriam ser adotadas no campo da educação básica e da Educação Profissional: a) universalização do ensino fundamental e a busca de padrões elevados de educação básica formal; b) valorização da atividade de ensino e treinamento; c) paralela e complementarmente ao sistema básico, o sistema de educação técnica profissionalizante, no qual o Senai teria um papel estratégico, devendo ser reforçado até como opção vocacional efetiva dos jovens que completassem seu período educacional; d) criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos, para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade, com o objetivo de sanar deficiências acumuladas pelo sistema passado.

Após uma ampla trajetória de debates e disputas¹², a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada na forma da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Em que pese seu indubitável viés democrático, com as prerrogativas de universalidade da educação básica, defesa de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, de liberdade de aprender e de ensinar, a dualidade estrutural da educação continuou em vigor, de forma implícita. O que ocorreu, de fato, foi um esvaziamento da educação pública, a qual se desarticulou do ensino técnico, deixando-o a cargo de instituições “parceiras” do estado, como o Sistema S e da iniciativa privada. A dualidade permaneceu, de forma mascarada, uma vez que as redes públicas de ensino, as carreiras de docência da educação básica não receberam a devida atenção, permanecendo precarizadas. A nova Lei mascarou as intenções do capital, de expropriar o conhecimento da classe trabalhadora e de manter duas redes distintas de educação. Na visão de Saviani (2016, p. 220), a Lei aprovada se trata de:

[...] um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista, [...] escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento, de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais [...].

No que diz respeito ao Ensino Técnico Profissionalizante, Manfredi (2017, p. 89) destaca que a Lei reorganizou o ensino médio em uma trajetória única, a de articular conhecimentos e competências com vistas à formação para a cidadania e para o trabalho, preparando o aluno para a vida, enquanto a Educação Profissional,

[...] de caráter complementar, conduziria ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-ia a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada.

A educação profissional é discutida no Capítulo III, artigos 39 a 42 da primeira versão da LDB de 1996, que trata da sua integração aos diferentes modos de educação: o trabalho, a ciência e a tecnologia; das estratégias de articulação do ensino regular com a educação continuada, do aproveitamento dos saberes obtidos na educação profissional para seguimento ou conclusão de estudos e do

12 A respeito da trajetória para a implementação da nova LDB, Dermeval Saviani faz uma profunda análise histórica e crítica na obra *A Lei da Educação – LDB trajetória, limites e perspectivas*.

oferecimento de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais. (Saviani, 2016, p. 240). Tal como observou Saviani, a LDB foi redigida de forma a permitir diversas alterações na política educacional ao longo dos anos. Em relação às alterações na Educação Profissional, cabe observar que em seu artigo 39, a Lei 9394/96 estabelece que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental em diante e o trabalhador em geral contarão com a possibilidade de acesso à educação profissional.

No ano de 1997, o Decreto 2208/97, que regulamenta a Educação Profissional, inclui em seu artigo 4º:

[...] A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, **não estando sujeita à regulamentação curricular**. (Brasil, 1997, grifos nossos).

Nesse artigo, chama à atenção a questão da regulamentação curricular da Educação Profissional, já que, ao não sujeitar os currículos a uma regulamentação oficial, o Decreto faculta sua elaboração às próprias instituições que ofertarão os cursos técnicos. Podemos admitir, que, com essa regulamentação, o ensino voltado para o mundo do trabalho ganha a possibilidade de adquirir contornos altamente unilaterais, pois, na prática, na medida em que for ofertado por instituições particulares ou como as do Sistema S, toda a sua base curricular pode ser pensada e executada de forma a contemplar uma única visão de mundo: a dos detentores dos meios de produção.

Outro importante acréscimo no contexto tratado foi a Lei 11.741 de 2008, que incluiu na LDB a seção IV – A, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Trata-se da regulamentação referente ao retorno da articulação entre o ensino médio e o técnico, a qual define que:

I – a habilitação profissional pode ser desenvolvida nos estabelecimentos de ensino médio ou em parcerias com instituições que atuam com a educação profissional (artigo 36-A);
II – a educação profissional pode ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e subsequente a este (artigo 36-B);

III – a educação profissional técnica articulada com o ensino médio pode ser oferecida de forma integrada em uma única instituição de ensino e com matrícula única, concomitante (com matrículas distintas) na mesma escola ou em instituições diferentes, podendo ser ofertada mediante convênios de intercomplementaridades (artigo 36-C);

IV – os diplomas de educação profissional técnica de nível médio habilitarão o estudante a pleitear os níveis superiores de educação (artigo 36-D).

Cabe observar que nesta nova seção, a LDB reafirma seu compromisso com o capital privado, quando, ao tratar do ensino profissionalizante articulado ao ensino médio, traz à tona o instrumento de “parcerias” que podem atuar, inclusive, junto à educação pública para promover esse modelo de educação. Tais “parcerias”, quando ocorrem entre instituições públicas e a iniciativa privada, conforme elucida Adrião (2018, p. 8-28), constituem-se em uma espécie de eufemismo cuja função é a de mascarar um processo muito mais amplo, que é o da privatização dos recursos públicos, processo esse que permanece em voga no Brasil desde o final do século XX até os dias atuais.

As políticas de privatização fazem parte de um conjunto de ações que se enquadram em uma conjuntura neoliberal¹³. A LDB de 1996 propiciou que tais políticas adentrassem no meio educacional, conforme analisa Saviani (2016, p. 221):

Seria possível considerar [...] essa concepção de LDB uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e com as organizações não governamentais.

Assim, na concepção do autor, o que temos atualmente é uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional minimalista, afrouxada, generalista, que se pretende democrática, mas que na verdade mascara um projeto que cada vez mais explicitamente se apresenta de cunho neoliberal, com todas as implicações que advêm disso, quais sejam: recursos públicos transferidos para setores privados,

¹³ Aspecto que será melhor abordado na próxima seção.

progressiva influência de grupos empresariais no meio educacional, privatizações em seus mais diversos aspectos e uma educação cada vez mais voltada para atender exclusivamente as demandas do mercado.

Corrobora com essa concepção o artigo 70 da LDB (Lei 9394/1996), que regulamenta o que pode ser considerado como recursos públicos para manutenção e desenvolvimento da educação. Destacam-se, especialmente, os incisos VI, VII e IX desse artigo, os quais definem nessa categoria as seguintes atividades:

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura. (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023).

Em que pese a crítica de Saviani, que aponta as lacunas da LDB que possibilitam a ação de setores privados em substituição a investimentos nas instituições públicas, por outro prisma, a Lei também apresenta entraves que não permitem a atuação irrestrita do mercado na área educacional, como no caso dos seus artigos 2º e 3º, que preveem que o estado deve manter e investir em escolas públicas, além de assegurar a gestão democrática nessas instituições. Isso não impede, entretanto, que governos a serviço do mercado criem arranjos políticos para burlar essas prerrogativas legais, como se pode perceber com as “parcerias” público-privadas e os programas de transferências de recursos públicos que, *a priori* deveriam ser destinados às escolas das redes públicas, para instituições privadas.

Nessa perspectiva, apesar dos princípios declarados na LDB, os quais trazem consigo a prerrogativa de investimento e padrão de qualidade nas instituições escolares públicas, a dualidade educacional se manifesta de maneira contundente em uma sociedade dominada pela lógica neoliberal, com políticas que mantêm a distinção na formação dos alunos de acordo com sua classe social, com vistas a interesses mercadológicos. Cabe compreender, nesse contexto neoliberal de educação, qual o novo tipo de homem, de cidadão e de trabalhador que se pretende formar; em outras palavras, a questão que se coloca neste horizonte é a seguinte:

qual o tipo ideal de homem que deve ser formado a partir da ideologia neoliberal?
Tal questão será central para as discussões a serem tratadas na próxima seção.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO NEOLIBERALISMO

As raízes do neoliberalismo remontam ao início do século XX, fortalecendo-se após a Segunda Guerra Mundial com o surgimento de economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Essa corrente econômica propôs uma redução significativa da intervenção estatal na economia, defendendo a livre iniciativa, a desregulamentação e a privatização como pilares fundamentais para o crescimento econômico e a liberdade individual. Durante as décadas de 1970 e 1980, o neoliberalismo se consolidou como uma resposta às crises econômicas e às políticas keynesianas de bem-estar social, sendo adotado de forma vigorosa por líderes políticos como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

No Brasil, a implementação do neoliberalismo se concretizou a partir dos anos 1990, especialmente durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Essas administrações promoveram uma série de reformas estruturais com o objetivo de estabilizar a economia, controlar a inflação e integrar o país de maneira mais competitiva ao mercado global. Entre as medidas adotadas, destacam-se as privatizações de empresas estatais, a abertura econômica e a flexibilização das relações de trabalho. Tais políticas marcaram uma mudança de paradigma na gestão econômica brasileira.

A influência do neoliberalismo no Brasil não se limitou à economia, mas também alcançou áreas como a educação. O modelo educacional neoliberal promoveu uma mentalidade de mercado dentro das instituições de ensino, valorizando a competitividade, a meritocracia e a eficiência. No contexto brasileiro, essas ideias foram integradas às reformas educacionais que visavam modernizar o sistema de ensino e prepará-lo para as exigências do mercado globalizado. Iniciativas como a introdução de “parcerias” público-privadas e a implementação de avaliações padronizadas refletem essa influência neoliberal no setor educacional.

Para a juventude, a adoção de um modelo educacional baseado em princípios neoliberais acarretou uma série de consequências significativas. Por um lado, fomentou-se maior foco na aquisição de habilidades técnicas e profissionais

alinhadas às demandas do mercado de trabalho, promovendo uma educação mais prática e voltada para resultados tangíveis. Por outro lado, essa abordagem reforçou disparidades sociais, à medida que os recursos e oportunidades se concentram em instituições de elite, negligenciando aspectos essenciais do desenvolvimento crítico e cidadão.

Em resumo, a análise das origens do neoliberalismo, sua implementação no Brasil e sua influência na educação dos jovens revela um cenário complexo e multifacetado. Compreender esses processos é essencial para avaliar os rumos da educação no Brasil e suas implicações, convidando a uma reflexão crítica sobre os valores e objetivos que orientam o sistema educacional contemporâneo.

3.1 A gênese do neoliberalismo a partir das ideias liberais

O capitalismo é um sistema de adaptações permanentes. À luz das ideias de Harvey (2008), podemos afirmar que o capitalismo é um sistema de crises cíclicas e, por isso, precisa se adaptar continuamente. Para que ele continue se mantendo hegemônico, diante de suas crises, são imprescindíveis adaptações que possibilitem novos modelos de produção e de políticas que permitam mudanças sem a alteração de suas bases estruturais, mormente ao que se refere ao domínio da classe dominante sobre o controle das forças produtivas e do próprio capital. Diante disso, é possível afirmar que o modelo capitalista possui uma alta “plasticidade”, uma vez que se adapta diante das suas constantes crises. Essa plasticidade se expressa pelas suas formas adotadas ao longo da sua história, de acordo com os novos desafios que põem em risco suas relações de produção e o domínio de uma classe sobre a outra.

Ao buscar referências a tal afirmação, podem ser destacados três das diferentes formas de governança capitalista que se apresentaram ao longo da história: o liberalismo econômico, o estado de bem-estar social (*welfare state*) e o neoliberalismo. Trataremos de apresentar suas principais características, os processos que levaram à substituição de um pelo outro, suas similaridades e continuidades em relação ao seu principal objetivo, que é a manutenção e reprodução do sistema capitalista.

Em relação à visão do liberalismo econômico, cujo principal expoente é Adam Smith, os principais atores do processo produtivo são os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, cuja única forma de sobrevivência é a venda de sua propriedade: sua força de trabalho. Sendo ambos livres e proprietários, enquanto os primeiros possuem a propriedade inquestionável sobre as ferramentas, maquinários e matéria prima e são livres para produzirem e comercializarem o que produzem, os trabalhadores, por sua vez são proprietários de sua força de trabalho e são livres para vendê-la no mercado. Conforme exposto por Bobbio (1998, p. 693), nesse modelo, a interferência do estado deve ser mínima:

[...] o Estado não deveria se intrometer no livre jogo do mercado que, sob determinados aspectos, era visto como um Estado natural, ou melhor, como uma sociedade civil, fundamentada em contratos entre particulares. Aceitava-se o Estado somente na figura de guardião, deixando total liberdade (*laissez faire, laissez passer*) na composição dos conflitos entre empregados e empregadores, ao poder contratual das partes; nos conflitos entre as diferentes empresas (no âmbito nacional assim como no supranacional), ao poder de superação da concorrência que sempre recompensa o melhor.

Diante da necessidade de proteção das liberdades individuais, o estado liberal não deve interferir na dinâmica do mercado, ao contrário, ele deve ser o garantidor do livre fluxo entre os proprietários, os trabalhadores, as mercadorias e a sua comercialização. Uma vez que o mercado é entendido como algo natural, interferir em sua dinâmica geraria um resultado artificial que colocaria em risco as liberdades individuais.

Smith (2018, p.348) argumentou que o livre mercado é guiado por uma “mão invisível”, sugerindo que a interação entre produção, compra, venda e circulação de bens é capaz de se auto regular naturalmente, sem intervenção do governo. Smith defende que o equilíbrio de mercado é determinado por uma lei inalterável de oferta e demanda, segundo a qual:

O preço de mercado de uma mercadoria particular é regulado pela proporção entre a quantidade que de fato chega ao mercado e a demanda daqueles que estão dispostos a pagar o preço natural do produto, ou o valor total da renda, trabalho e lucro que devem ser pagos para que a mercadoria chegue onde é esperado. Essas pessoas podem ser chamadas de demanda efetiva, pois esta pode ser suficiente para efetuar o transporte da mercadoria até o mercado. (Smith, 2018, p. 55).

Nessa perspectiva, a produção de riquezas é determinada por um processo no qual o valor de produção de uma determinada mercadoria é calculado sobre o preço da sua matéria prima, das ferramentas de produção e do trabalho agregado, somado ao lucro destinado ao proprietário dos meios de sua produção. Ao ser levada ao mercado, o quantitativo produzido de tal mercadoria deve encontrar uma equivalência com a sua demanda para, assim, se chegar ao que Smith chamou de preço natural, o qual consiste no valor agregado de sua produção e do lucro. Para que um determinado produto chegue ao mercado com seu preço natural é preciso que haja um equilíbrio entre a quantidade que é disponibilizada no mercado com a quantidade de pessoas dispostas a adquiri-lo. Qualquer desequilíbrio entre esses elementos condicionará à mercadoria um valor superior ou inferior ao seu preço natural, de maneira que:

Quando a quantidade de uma mercadoria colocada no mercado é inferior à demanda efetiva, não há possibilidade de fornecer a quantidade desejada a todos aqueles que estão dispostos a pagar o valor integral — renda da terra, salários e lucro — que deve ser pago para colocar a mercadoria no mercado. Em consequência, ao invés de desejar essa mercadoria ao preço em que está, alguns deles estarão dispostos a pagar mais. Começará imediatamente uma concorrência entre os pretendentes, e em consequência o preço de mercado subirá mais ou menos em relação ao preço natural, na proporção em que o grau de escassez da mercadoria ou a riqueza, a audácia e o luxo dos concorrentes acenderem mais ou menos a avidez em concorrer.

Quando a quantidade da mercadoria colocada no mercado ultrapassa a demanda efetiva, não há possibilidade de ser toda vendida àqueles que desejam pagar o valor integral da renda da terra, dos salários e do lucro, que devem ser pagos para colocar essa mercadoria no mercado. Uma parte deve ser vendida àqueles que só aceitam pagar menos, e o baixo preço que pagam pela mercadoria necessariamente reduz o preço total. O preço de mercado descerá mais ou menos abaixo do preço natural, na proporção em que o excedente aumentar mais ou menos a concorrência entre os vendedores, ou segundo for para eles mais ou menos importante desembaraçar-se imediatamente da mercadoria. (Smith, 1996, p. 110).

Uma vez que esses elementos são interdependentes, a relação entre produção de mercadoria e demanda traria vantagem a todos, pois o livre mercado levaria naturalmente a um equilíbrio na quantidade do que é produzido e o preço que é praticado, ocasionando um fluxo de compra e venda adequado ao preço natural das mercadorias.

Cabe destacar que essa mesma regra se estende também ao empregador e o trabalhador, tendo em vista que no modelo de produção capitalista o trabalho

também é uma mercadoria e, portanto, também está sujeito à lei da oferta e da demanda. Na lógica liberal, quanto mais livres forem as relações entre empregado e empregador, mais justo será o salário oferecido, pois no livre mercado ele também tenderá ao seu preço natural. Dessa forma, para que todos na sociedade (patrões, empregados e consumidores) sejam favorecidos, o estado deve ter o papel mínimo de garantir as liberdades do mercado e as liberdades individuais.

As bases conceituais do Liberalismo são definidas por Bobbio, Matteucci e Pasquino, que distinguem o estado liberal quanto aos seus aspectos jurídicos, políticos e econômicos; sendo esses interligados pelo princípio da defesa das liberdades individuais. Os autores argumentam, em relação ao aspecto jurídico, que o mesmo:

[...] se preocupa principalmente com uma determinada organização do Estado capaz de garantir os direitos do indivíduo, um Liberalismo muitas vezes propenso a transformar suas próprias soluções particulares em fins absolutos (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 688).

Desse modo, o direito deve se alinhar à garantia das liberdades individuais, sem, no entanto, contrariar as regras do mercado. A liberdade, nesse sentido, é a liberdade de ação embasada pelos ditames da sociedade liberal. O conjunto de leis que emana desses princípios deve estabelecer e garantir que os indivíduos o aceitem e o obedeçam.

Em relação ao aspecto político, os autores destacam que a arte de governar deve se pautar pela manutenção do equilíbrio entre a defesa radical do indivíduo e as prerrogativas de manutenção e crescimento da economia liberal:

Temos, em seguida, um Liberalismo político, onde se manifesta com mais força o sentido da luta política parlamentar: resume-se no princípio do "justo meio" como autêntica expressão de uma arte de governar capaz de promover a inovação, nunca, porém a revolução. Apesar disso, na sua atuação concreta, esta arte de governar oscilou constantemente entre o simples comprometimento parlamentar, objetivando manter inalterados os equilíbrios existentes, e a capacidade de uma síntese criadora entre conservação e inovação, capaz de libertar e mobilizar novas energias (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 688).

Essa "síntese criadora entre conservação e inovação" remete à plasticidade; a capacidade adaptativa que o estado deve possuir para garantir sua manutenção, sem que haja uma profunda mudança no *status quo* da sociedade. O estado deve

ser dinâmico e atento às mudanças históricas e sociais para que não permita mudanças que alterem sua estrutura rígida, ou, melhor dizendo, para que envie esforços que impeçam revoluções que coloquem em risco sua sobrevivência.

Há ainda um terceiro aspecto, o econômico, que se notabiliza por estabelecer a ideia de que toda a produção de riquezas de uma nação e a felicidade dos indivíduos dependem do nível de liberdade a eles conferidos.

Temos, enfim, um Liberalismo econômico [...]. Liberalismo significa individualismo; por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 689).

Quanto mais livres para agirem forem os trabalhadores e os detentores dos meios de produção, maior será o ganho para ambos e, nesse sentido, o estado deve adotar no campo econômico o princípio do *laissez-faire*, ou seja, de auto regulação do mercado. Para o exercício dessa liberdade baseada no livre mercado, Adam Smith (2018) entende que é necessário educar as massas. O autor defende que, para a formação do indivíduo da sociedade liberal, é preciso que se forneça uma educação, mesmo que básica, para que os indivíduos oriundos da classe que vive do trabalho possam atuar em conformidade com os ditames éticos e econômicos da sociedade do livre mercado. Neste ponto, Smith argumenta que o próprio estado deve ofertar essa educação:

O Estado não deveria, então, prestar atenção, poderíamos perguntar, à educação das pessoas? Ou, se o fizesse, **quais seriam as diferentes matérias educacionais que ele deveria proporcionar nas diferentes classes do povo?** E de que forma isso deveria ser feito? Em alguns casos, a condição da sociedade necessariamente coloca a maioria dos indivíduos em situações que naturalmente os preparam, sem qualquer atenção do governo, para quase todas as capacidades e virtudes exigidas por essa condição ou que, talvez, ele possa admitir. Em outros casos, a condição da sociedade não coloca esses indivíduos nessas situações, e alguma atenção por parte do governo se faz necessária a fim de impedir quase o total estado de corrupção e degeneração da grande massa do povo. (Smith, 2018, p. 602, grifos nossos).

Em que pese o estado liberal exercer a mínima influência possível sobre a sociedade, é ele o garantidor da dinâmica do capital. Portanto, diante da necessidade de controlar as massas e instruí-las para atuarem enquanto cidadãos e

trabalhadores é preciso a intervenção estatal, tendo em vista que grande parte desses indivíduos não têm condições de custear sua própria formação.

Smith admite que a divisão do trabalho, que coloca os trabalhadores em tarefas simples, mecânicas e repetitivas, geralmente promove neles um elevado nível de estupidez e ignorância. Esse processo não é interessante para o capital, pois, além de não permitir o desenvolvimento de sua inteligência e, conseqüentemente, do desenvolvimento de novas técnicas que podem ser incorporadas à sua força de trabalho, sua mente se torna incapaz de formar qualquer julgamento justo com relação a muitas coisas, inclusive, das obrigações comuns da vida privada (Smith, 2018, p. 602). Nessa perspectiva, o papel do estado liberal é o de ofertar a toda juventude trabalhadora uma educação que possibilite a cada indivíduo atuar em uma sociedade, com a máxima liberdade, que o permita adquirir destrezas básicas, tanto para o exercício do seu trabalho, quanto para o reconhecimento da lógica social capitalista.

[...] embora as pessoas comuns não possam, em qualquer sociedade civilizada, ser tão bem instruídas quanto as pessoas de alguma posição e fortuna, as matérias mais essenciais de sua educação, isto é, ler, escrever e calcular, podem ser adquiridas logo no início da vida que a maior parte delas, mesmo aquelas que devem nascer para ocupar os ofícios mais simples, têm tempo para adquiri-las antes de serem empregadas nesses ofícios. Por meio de despesas muito pequenas, o Estado pode facilitar, estimular e, até mesmo, impor a quase toda a massa do povo a necessidade de adquirir essa parte essencial da educação. (Smith, 2018, p. 604-605).

Ao se indagar quais seriam as diferentes matérias educacionais que deveriam ser proporcionadas para as diferentes classes do povo, Smith contempla a ideia da dualidade estrutural da educação no estado liberal. A base educativa defendida pelo mesmo é a de uma formação dual, de baixo custo, que contemple o que o autor denomina partes essenciais da educação (2018, p. 605) ou, seja, uma formação básica das virtudes intelectuais (ler, escrever e calcular), sociais, e também marciais para a defesa do estado em tempos de guerra. Utilizando a expressão de Saviani, a proposta em questão se trata de oferecer para a classe trabalhadora uma educação em doses homeopáticas, para, acima de qualquer outra intenção, fazer crescer o capital (Saviani, 2013, p. 67).

As noções liberais de governança começaram a perder força quando mudanças históricas entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX

demonstram o desgaste dos dogmas do liberalismo, expressados no princípio do *laissez-faire*. Esse período mostrou que um livre mercado autorregulador, de fato, não passava de um dogmatismo; uma fé cega em um modelo que se mostrou empiricamente inviável. As contradições que ocasionaram as transformações do modelo liberal e a adequação do capitalismo para um novo tipo de liberalismo, baseado na aceitação da intervenção estatal nas políticas econômicas e sociais são tratadas por Dardot e Laval¹⁴, os quais analisam que:

O surgimento dos grandes grupos cartelizados marginalizava o capitalismo de pequenas unidades; o desenvolvimento das técnicas de venda debilitava a fé na soberania do consumidor; e os acordos e as práticas dominadoras e manipuladoras dos oligopólios e dos monopólios sobre os preços destruíam as representações de uma concorrência leal, que beneficiava a todos. Parte da opinião pública começava a ver os homens de negócios como escroques de alto gabarito, não como heróis do progresso. A democracia política parecia definitivamente comprometida pelos fenômenos maciços de corrupção em todos os escalões da vida política. Os políticos faziam sobretudo o papel de marionetes nas mãos dos que detinham o poder do dinheiro. A “mão visível” dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na “mão invisível” do mercado. (Dardot; Laval, 2016, p. 40).

O estopim para a transformação do modelo *laissez-faire* para o estado de bem-estar social foi a crise de 1929, que ocorreu devido à queda da bolsa de valores de Nova Iorque, que foi refletida mundialmente. A crise ocorreu em virtude da ampliação de crédito e, conseqüentemente, do aumento do consumo nos países centrais capitalistas. Dessa forma a produção aumentou desenfreadamente, o que resultou na desvalorização das empresas e na queda dos investimentos da bolsa de valores. Diante disso, entendeu-se que a intervenção do estado se fazia necessária para controlar a economia e evitar uma nova crise.

A crise do liberalismo revelou a insuficiência do princípio dogmático do *laissez-faire* para a condução dos negócios governamentais. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 68), o caráter fixo das “leis naturais” tornou-as incapazes de guiar um governo cujo objetivo declarado é assegurar a maior prosperidade possível e, ao mesmo tempo, a ordem social.

14 Embora Pierre Dardot e Christian Laval se utilizem da filosofia foucaultiana em sua base epistemológica, e não do materialismo histórico, epistemologia na qual nos embasamos em nossa pesquisa, a contribuição de sua obra para a discussão das políticas neoliberais é essencial para nossa análise. Por esse motivo, incluímos esses autores em nossa pesquisa bibliográfica.

A contestação do *laissez-faire* foi também uma resposta ao avanço das ideias socialistas em alta desde a Revolução Russa, em 1917, que colocou em risco um dos pilares do liberalismo: a defesa da propriedade privada como garantia do desenvolvimento humano. Quando o socialismo passou a ser uma alternativa ao capitalismo, tanto no campo econômico quanto no campo ideológico, foi necessária a reforma das ideias liberais que, naquele contexto, deixavam de ser hegemônicas.

Para um dos principais economistas norte-americanos, John Maynard Keynes, era necessária uma reforma do modelo liberal, na qual o estado deveria ser instrumento de recuperação da economia. Na perspectiva keynesiana o homem se comporta e se organiza a partir das suas necessidades de autopreservação e preservação social. Nesse sentido, os indivíduos e suas ações se definem no esforço de garantirem sua sobrevivência. Keynes admitiu que somente as leis do mercado são insuficientes para garantir a prosperidade dos indivíduos e a ordem social. O mercado, então deveria sofrer a intervenção do estado.

O “novo liberalismo”, do qual uma das expressões tardias e mais elaboradas no plano da teoria econômica foi a de Keynes, consistiu em reexaminar o conjunto dos meios jurídicos, morais, políticos, econômicos e sociais que permitiam a realização de uma “sociedade de liberdade individual”, em proveito de todos. Duas propostas poderiam resumi-lo: 1) as agendas do Estado devem ir além dos limites que o dogmatismo do *laissez-faire* impôs a elas, se se deseja salvaguardar o essencial dos benefícios de uma sociedade liberal; 2) essas novas agendas devem pôr em questão, na prática, a confiança que se depositou até então nos mecanismos autorreguladores do mercado e a fé na justiça dos contratos entre indivíduos supostos iguais. Em outras palavras, a realização dos ideais do liberalismo exige que se saiba utilizar meios aparentemente alheios ou opostos aos princípios liberais para defender sua implementação: leis de proteção do trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações. Mas, se esse reformismo aceita restringir os interesses individuais para proteger o interesse coletivo, ele o faz apenas para garantir as condições reais de realização dos fins individuais. (Dardot; Laval, 2016, p. 68-69).

Para atenuar os efeitos da crise e recuperar a economia, implantou-se o estado de bem-estar social (*welfare state*), de base keynesiana, o qual foi representado por uma maior intervenção do estado, com ações de cunho assistencialista, desenvolvendo políticas sociais na área da educação, saúde, seguridade social, habitação. Essa intervenção, longe de sinalizar uma transformação radical das bases do sistema capitalista, foi idealizada para assegurar a sobrevivência do capital e as condições de produção e circulação de mercadorias.

Conforme aponta Harvey (2008), nos anos 1970 o mundo experimentou sucessivas crises de desemprego e aumento da inflação. Enquanto o estado se tornava cada vez maior e os gastos sociais aumentavam, as receitas de impostos diminuía acentuadamente. As crises do petróleo ocorridas em 1973 e 1979 em virtude da escassez da oferta e o aumento do valor das exportações contribuíram para esse desequilíbrio. Nesse contexto ocorreu a recessão do sistema capitalista, marcada pelo aumento da inflação e índices baixos de crescimento.

As ideias da *Mont Pelerin Society*, um grupo criado em 1947 e fundado por filósofos, economistas e historiadores, cujos nomes mais notáveis eram Friedrich von Hayek, Ludwig von Mises e Milton Friedman, lançaram as bases teóricas e ideológicas para a implementação do neoliberalismo que, mais tarde, a partir da crise de recessão do sistema capitalista, passou a ser implementado na prática, na tentativa de se reestabelecer o crescimento do capital.

Conforme elucida Klein (2008, p. 16-17), Milton Friedman aprendeu a aproveitar crises e choques significativos na década de 1970, quando atuou como conselheiro do ditador chileno, general Augusto Pinochet. Durante um período em que os chilenos estavam em estado de choque devido ao golpe de estado violento e lidando com uma hiperinflação severa, Friedman sugeriu a Pinochet que implementasse rapidamente uma série de reformas econômicas. Essas reformas incluíam redução de impostos, promoção do livre comércio, privatização de serviços, cortes nos gastos sociais e desregulamentação. Em algumas situações, as escolas públicas foram substituídas por escolas privadas, financiadas por meio de vouchers estudantis fornecidos pelo governo. Dessa maneira, o Chile se tornou a primeira experiência de governo neoliberal no mundo.

Foi a estratégia mais extrema de apropriação capitalista jamais tentada em qualquer lugar, e ficou conhecida como a "revolução da Escola de Chicago", pelo fato de que muitos economistas de Pinochet tinham estudado sob a orientação de Friedman na Universidade de Chicago. Friedman previu que a rapidez, a brusquidão e o objetivo da mudança econômica iriam provocar, no público, reações psicológicas que "facilitariam o ajuste". Ele cunhou uma frase para essa tática dolorosa: "tratamento de choque" econômico. Desde então, sempre que os governos decidem impor programas radicais de livre mercado, o tratamento de choque imediato, ou a "terapia de choque": tem sido o seu método preferido. (Klein, 2008, p. 16-17).

Sob a égide das ideias adotadas pelo governo do Chile, outro importante marco do processo de implementação do neoliberalismo a nível global se deu nos países centrais do capitalismo, quando, tanto a primeira-ministra Margaret Thatcher (mandato 1979 – 1990), no Reino Unido, quanto o presidente Ronald Reagan (mandato 1981 – 1989), nos Estados Unidos e Helmut Kohl (1982 – 1998), primeiro-ministro da Alemanha, iniciaram um processo de desmanche do estado de bem-estar social, promovendo reformas de estados com cortes orçamentários em serviços sociais, privatizações, redução da intervenção do estado, assim como comenta Harvey (2008) a respeito da eleição de Margaret Thatcher em maio de 1979:

[...] Margaret Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a firme obrigação de reformar a economia. [...] e demonstrou imediatamente uma forte determinação de acabar com as instituições e práticas políticas do Estado social democrata que se consolidara no país a partir de 1945. Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social. Privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). Ficou famosa sua declaração: "a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais" - e, acrescentou depois suas famílias. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. (Harvey, 2008, p. 32).

Semelhante a Thatcher, Ronald Reagan, eleito nos Estados Unidos em 1980, promoveu ações políticas de desmonte do estado de bem-estar social, com redução do salário mínimo e impostos de circulação de mercadorias, o que contribuiu com o aumento de desigualdades sociais:

O governo Reagan então ofereceu o apoio político necessário por meio de mais desregulação, cortes de impostos, cortes orçamentários e ataques ao poder sindical e profissional [...] O efeito global sobre a condição do trabalho foi dramático- talvez melhor captado pelo fato de o salário mínimo federal, que era paritário ao nível de pobreza em 1980, ter caído para 30% abaixo desse nível por volta de 1990. Iniciou-se assim, com vigor o longo declínio dos níveis dos salários reais.

[...] O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista. Os impostos corporativos sofreram uma dramática redução e a faixa mais alta passou de 70% a 28%, naquilo que foi denominado "a maior redução de impostos da história" (Figura 1. 7). E teve início assim a abissal

mudança para uma desigualdade social cada vez maior e a restauração do poder econômico da classe alta. (Harvey, 2008, p. 34 – 35).

Nesse cenário implementou-se o neoliberalismo, um modelo de governança que defende o concorrencialismo, a competição entre os indivíduos, promovendo mudanças não apenas na economia ou na política, mas também na subjetividade do indivíduo que é inculcado a se portar como uma empresa, em uma palavra, cada indivíduo deve gozar das garantias oferecidas pela pequena empresa ou, melhor, cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 127).

Essa nova forma de governança adota os preceitos do antigo liberalismo e se opõe a qualquer tipo de ação que interfira nos interesses do capital privado. No entanto, é aceita a intervenção do estado quando se trata de estabelecer e resguardar as regras do livre mercado. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 69), em relação à tal intervenção:

[...] trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, rejeitando a segunda das duas proposições mencionadas antes, o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência [...].

Nesse novo contexto, o mercado não é mais regido pela espontaneidade antes afirmada pelo *laissez-faire*. O estado passa a ter o papel de controlar as “regras do jogo”, impondo leis e o controle necessário para que o mercado flua da melhor maneira possível. A concorrência entre as empresas e entre os indivíduos é altamente estimulada, porém, a ação estatal deve impedir que essa ampla concorrência seja ameaçada com formas empresariais de eliminar a concorrência, como a criação de monopólios, cartéis e trustes.

Além de promover uma nova forma de intervenção estatal, pela qual as leis e as agências reguladoras e fiscalizadoras fazem o papel de garantir o melhor fluxo possível para a livre concorrência, outra importante distinção do neoliberalismo consiste na ideia de que os indivíduos devem agir em perfeita harmonia com o mercado, tornando-se empreendedores de si mesmos, dispostos a se adaptarem de

acordo com as demandas impostas pelo capital. Conforme apontam Dardot e Laval (2016, p. 89-90),

A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. A política neoliberal é requerida para favorecer esse funcionamento, combatendo os privilégios, os monopólios e os rentistas. Ela visa a criar e preservar as condições de funcionamento do sistema concorrencial. À revolução permanente dos métodos e das estruturas de produção deve corresponder igualmente a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades. O que torna obrigatória uma intervenção permanente da força pública.

O neoliberalismo, portanto, tem como diretriz a transformação do próprio homem. A forma como ele organiza a sua vida, a sua relação com os outros indivíduos, seu pensamento, enfim, sua subjetividade deve estar sempre adequada às condições do mercado, em um movimento constante de adaptação de acordo com as regras por ele impostas.

Por meio das formas de governança discutidas nesta subseção, é possível concluir que o capital encontrou em suas crises soluções heterodoxas que garantiram sua sobrevivência diante de ameaças internas e externas, tanto no contexto econômico quanto no ideológico. As mudanças ocorridas ao longo de sua história foram exitosas em preservar as suas bases, uma vez que garantiram a propriedade privada dos meios de produção e a hegemonia da classe que possui esses meios sobre a classe que trabalha.

Os pequenos recuos da classe dominante, implementados durante a fase do estado de bem-estar social geraram conquistas para a classe subalterna, tais como o maior acesso à educação, a saúde, moradia e direitos trabalhistas. Com o advento do neoliberalismo, essas conquistas, ao contrário de serem intocáveis, se mostraram concessões passíveis de revisões e de serem retiradas. A classe trabalhadora se encontra, nesse contexto, sob um processo de retrocesso; de desregulação das leis que a protegem e para além disso, sob um processo de profunda alienação quanto ao reconhecimento dos sujeitos que a ela pertencem, tendo em vista que o neoliberalismo trabalha com a perspectiva de mudança das mentalidades, inculcando a ideia de que todos os indivíduos são empreendedores e empresários de si mesmos, em uma eterna concorrência em um livre mercado onde as

oportunidades estão dadas e, portanto, cabe a cada um identificá-las e atuarem para delas tirarem o melhor proveito possível.

As crises do capital, no entanto, demonstram também que o sistema possui contradições que o obrigam a se reorganizar a cada ciclo de crise. Isso implica que não se trata de um sistema perfeito, mas, longe disso, sendo o capitalismo um sistema que possui em suas próprias bases profundas contradições, ele também está sujeito ao movimento dialético da história, e, portanto, não é algo eterno e cristalizado.

3.2 Neoliberalismo no contexto brasileiro e suas repercussões na política educacional

No Brasil, como na maior parte dos países, podem ser delineadas duas fases de implementação do modelo econômico neoliberal. Parafraseando Filho e Moraes (2018, p. 97) na etapa inicial, há uma preferência pelos interesses diretos do capital privado transnacional, com destaque para o setor financeiro, sem considerar os impactos da destruição do sistema produtivo existente e suas ramificações sociais. Essa fase geralmente requer uma intervenção estatal significativa para estabelecer um novo ambiente institucional para o capital nacional, especialmente no nível microeconômico das empresas individuais, reprimir os trabalhadores, desarticular os movimentos de esquerda e tornar dispensáveis partes importantes da mão de obra empregada. Já em uma segunda etapa, há a ampliação do papel do setor financeiro na reprodução econômica e social, a gestão, por parte desse setor, do novo modelo de integração global, a estabilização das relações sociais estabelecidas anteriormente, a promoção de uma subjetividade neoliberal e a implementação de políticas neoliberais para lidar com as privações impostas às camadas populares durante o processo de transição.

Ao identificarem essas duas fases de implementação do neoliberalismo, os referidos autores alertam que as mesmas devem ser entendidas

[...] mais com base na lógica que numa cronologia rígida. Essas fases podem ocorrer em série, ser aceleradas, proteladas ou mesmo superpostas de maneiras diferentes, conforme o país ou a região e suas circunstâncias econômicas, políticas e históricas. (Filho; Moraes, 2018, p. 97).

Em que pese essa afirmação, é possível delinear nos governos brasileiros desde 1990, características de cada uma dessas fases. No Brasil, a primeira grande investida desse modelo ocorreu durante o mandato do então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, entre 1990 e 1992. De acordo com Filho e Moraes (2018, p. 95), as reformas neoliberais foram justificadas pela suposta obsolescência do modelo de industrialização por substituição de importações¹⁵ e do papel intervencionista do estado na economia, assim como pela urgência de controlar a inflação, promover a eficiência econômica e estimular o crescimento da produtividade. Nesse intento, o Governo de Fernando Collor de Mello adotou uma política de redução dos gastos públicos, liberalização da área financeira e entrada de capitais internacionais, em detrimento do desenvolvimento da industrialização nacional. Devido a um conjunto de escândalos envolvendo desvios de verbas públicas, um malfadado confisco das cadernetas de poupanças e a deterioração da sua imagem pessoal, Collor sofreu um processo de *impeachment* e renunciou, no final de 1992, ao seu mandato.

Em um curto período de governo, as políticas de Fernando Collor de Mello desarticularam o modelo de industrialização por substituição de importação e escancararam as fronteiras brasileiras para o capital internacional. O artigo 171 da Constituição Federal de 1988 foi revogado¹⁶ e eliminou a distinção entre as

15 De acordo com Sandroni (1999, p. 581-582), a substituição de importação é um conceito elaborado para designar um processo interno de desenvolvimento, estimulado por desequilíbrio externo e que resulta na dinamização, crescimento e diversificação do setor industrial. Portanto, é mais que a produção local de bens tradicionalmente importados. Sob essa óptica, considera-se que o desenvolvimento industrial brasileiro ocorreu sob o estímulo das restrições externas: a depressão de 1929-1932 e a Segunda Guerra Mundial. Entre 1956 e 1961, a substituição de importações é aprofundada, dando lugar a um crescimento econômico maior que nos períodos anteriores.

16 A antiga redação do artigo 171 da Constituição Federal de 1988 foi revogado pela Emenda Constitucional nº 06, de 1995. Segue em sua integralidade o referido artigo: Art. 171. São consideradas: I – empresa brasileira a constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País. II – empresa brasileira de capital nacional aquela cujo controle efetivo esteja em caráter permanente sob a titularidade direta ou indireta de pessoas físicas domiciliadas e residentes no País ou de entidades de direito público interno, entendendo-se por controle efetivo da empresa a titularidade da maioria de seu capital votante e o exercício, de fato e de direito, do poder decisório para gerir suas atividades. § 1º A lei poderá, em relação à empresa brasileira de capital nacional: I – conceder proteção e benefícios especiais temporários para desenvolver atividades consideradas estratégicas para a defesa nacional ou imprescindíveis ao desenvolvimento do País. II – estabelecer, sempre que considerar um setor imprescindível para o desenvolvimento tecnológico nacional, entre outras condições e requisitos: a) a exigência de que o controle referido no inciso II do *caput* se estenda às atividades tecnológicas da empresa, assim entendido o exercício, de fato e de direito, do poder decisório para desenvolver ou absorver tecnologia; b) percentuais de participação,

empresas brasileiras e estrangeiras, promovendo uma grande onda de falências e restringindo o crescimento do capital nacional, tornando o Brasil cada vez mais dependente de entradas de capitais estrangeiros. Além disso, ocorreu o desmonte de grande parte do aparato estatal com o fechamento de agências governamentais e a exoneração de milhares de servidores públicos (Filho; Moraes, 2018, p. 102).

Os governos seguintes continuaram a desenvolver as políticas neoliberais, com maior ou menor intensidade. Itamar Franco, de dezembro de 1993 a janeiro de 1995, intensificou tais políticas com a criação do Plano Real, que estabilizou a moeda brasileira às custas de um drástico aumento das taxas de juros que atraiu capitais estrangeiros, tanto dos setores produtivos quanto dos setores financeiros, tornando a economia brasileira cada vez mais refém dos mesmos. Para além disso, conforme apontam Rodrigues e Jurgensfeld, (2021, p. 02),

[...] também compõem o seu legado a consolidação das privatizações do importante setor siderúrgico nacional, desestatizações do setor petroquímico e de fertilizantes e a polêmica venda de uma das maiores e mais importantes empresas nacionais, a Embraer.

Itamar Franco tinha como seu ministro da economia Fernando Henrique Cardoso, que, com o sucesso na contenção da inflação com o Plano Real, venceu as eleições presidenciais de 1994, assumindo o posto de Presidente da República no dia 01 de janeiro de 1995, para um mandato de quatro anos. O novo governo, impulsionado pela estabilidade da inflação pôde continuar com o desmanche estatal e a implementação do estado mínimo, por meio de um amplo processo de privatizações de estatais como no setor de telefonia, no qual, empresas como a Telebras, Telerj, Telemig, Telesp e a Embratel foram entregues ao capital privado. Foi também durante seu governo que ocorreram as vendas de bancos estaduais como o Banestado, o Banespa e o Banerj e a privatização da Vale do Rio Doce.

Conforme destacado por Aloysio Biondi (2014, p. 23), o famoso processo de privatização não foi feito para beneficiar o consumidor, mas sim, levando em conta os interesses e a busca de grandes lucros, os grupos que “compraram” as estatais.

no capital, de pessoas físicas domiciliadas e residentes no País ou entidades de direito público interno. § 2º Na aquisição de bens e serviços, o Poder Público dará tratamento preferencial, nos termos da lei, à empresa brasileira de capital nacional.

De acordo com o autor, as privatizações do Governo FHC foram uma verdadeira dilapidação do Estado Nacional, na qual grande parte do patrimônio público foi praticamente entregue ao capital estrangeiro a preços mínimos, condições facilitadas e, o que é pior, enquanto tinham dinheiro em caixa e ainda geravam lucros. Biondi traz exemplos de empresas como a Vale do Rio Doce, que foi privatizada com setecentos milhões de reais em caixa (Biondi, 2014, p. 31), ferrovias vendidas com entradas de dez a vinte por cento do valor, com prazo de trinta anos para o restante do pagamento e ainda com o comprador recebendo empréstimo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES para investir. Na esteira desse processo, o autor observa que, além das vendas abaixo do valor e à prestação,

Os felizes “compradores” das estatais brasileiras têm ainda novos presentes à sua espera: o BNDES lhes oferece empréstimos bilionários, depois que tomam posse das empresas, para executarem – com dinheiro do banco estatal, logo nosso dinheiro – os “investimentos” que se comprometeram a fazer. (Biondi, 2014, p. 34).

Um outro aspecto desse processo de privatização apontado por Biondi (2014, p. 35) é o investimento promovido pelo Governo FHC antes da privatização de estatais, como no caso da Açominas e na Companhia Siderúrgica Nacional - CSN, quando foram investidos 4,7 bilhões de reais na primeira e 1,9 bilhão de reais na segunda, para, em seguida, privatizá-las. Diante de toda a sangria estabelecida pelas políticas neoliberais de FHC, a grande massa populacional brasileira se manteve inerte. Isso, em grande parte, se deveu ao fator ideológico propagado pelas mídias da época, que argumentaram que as estatais eram ineficientes e que seus gastos eram exorbitantes, o que atrapalharia o crescimento econômico. A solução era a privatização das mesmas e a total abertura de mercado, pois as empresas privadas seriam mais eficientes e a plena liberdade de mercado traria os benefícios de preços mais baixos e melhores serviços para os consumidores. Como expõe Biondi (2014, p. 37):

Sem sombra de dúvida, os meios de comunicação, com seu apoio incondicional às privatizações, foram um aliado poderoso. Houve a campanha de desmoralização das estatais e a ladainha do “esgotamento dos recursos do Estado”. Mais ainda: a sociedade brasileira perdeu completamente a noção – se é que a tinha – de que as estatais não são empresas de propriedade do “governo”, que pode dispor delas a seu bel-

prazer. Esqueceu-se de que o Estado é mero “gerente” dos bens, do patrimônio da sociedade, isto é, que as estatais sempre pertenceram a cada cidadão, portanto, a todos os cidadãos, e não ao governo federal ou estadual. Essa falta de consciência coletiva, reforçada pelos meios de comunicação, repita-se, explica a indiferença com que a opinião pública viu o governo doar por 10 o que valia 100.

Por mais um mandato, de 1999 a 2002, FHC permaneceu no poder, apoiado em um tripé de políticas macroeconômicas neoliberais¹⁷, mantendo sua política de privatizações e de arrocho salarial. Em contrapartida, a crescente inflação no período entre os anos de 2001 e 2002¹⁸ passou a corroer o valor da moeda brasileira. Tal corrosão comprometeu o governo em seu segundo mandato, o que contribuiu, ao final de 2002, para uma virada à esquerda dos rumos políticos do país com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que venceu o então candidato José Serra do PSDB, do mesmo partido de FHC.

No ano de 2003 tem início o Governo do Partido dos Trabalhadores, que perdurou por dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010) e dois de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), sendo o último interrompido por um processo de *impeachment*, que culminou com a cassação do mandato da Presidenta em 31 de agosto de 2016. Esse período se caracterizou por uma política social neodesenvolvimentista que manteve o tripé macroeconômico neoliberal ao mesmo tempo em que fomentou ações voltadas para as áreas sociais, sem, no entanto, romper com os alicerces fundamentais do modelo neoliberal. No decorrer de dois mandatos de Lula (2003-2006 e 2007-2010),

[...] o governo manteve o rumo da política econômica que vinha sendo implementada no Brasil desde a década de 1990. Assim, herdando a diretriz econômica consolidada com o Plano Real de 1994 e mantida até 2002 pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, o Partido dos trabalhadores moldou seu projeto político à esta herança, de modo a não realizar grandes alterações de conjuntura. Estas diretrizes neoliberais estão expressas em princípios que se tornariam objetivos declarados do partido a partir de

17 Conforme define Bresser-Pereira (2013, P.10) o tripé macroeconômico liberal foi implantado no Brasil em 1999 e é composto por elementos que consistem no controle da inflação, câmbio flutuante e controle de gastos públicos.

18 De acordo com os dados do Banco Central, nos anos de 2001 e 2002 o Governo FHC ficou distante de cumprir as metas de inflação, conforme pode ser observado nos dados a seguir. Ano: 2001 – meta de 4% e inflação acumulada (janeiro a dezembro) de 7,67%. Ano: 2002 – meta de 3,5% e inflação acumulada (janeiro a dezembro) de 12,53%.

então, como o Superávit primário, controle da inflação, autonomia do Banco Central, política cambial e de juros atreladas à estabilidade inflacionária, manutenção do pagamento da dívida pública, reforma da previdência, entre outros. (Paccola; Alves, 2018, p. 170-171).

A política implementada durante o Governo Lula, e posteriormente adotada pela sua sucessora, Dilma Rousseff, provocou uma mudança de rumo na política nacional em dois aspectos fundamentais. Primeiramente, houve a associação do programa neoliberal a uma rede de segurança social de base keynesiana, com o objetivo de combater os altos níveis de pobreza e miséria no país, juntamente a uma política de aumento da renda que, apesar de gradual, foi constante. Em segundo lugar, essa abordagem beneficiou outros setores da burguesia nacional por meio de políticas econômicas, incluindo a indústria, o agronegócio exportador e o setor petrolífero, resultando em ganhos notáveis para esses setores (Paccola; Alves, 2018, p. 272).

No bojo dessas políticas, a educação não passou incólume. Conforme exposto por Clementino e Oliveira (2023, p. 02-03), várias medidas de cunho neoliberal foram implementadas no âmbito da educação nacional, dentre as quais pode ser citada a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, formado pelas taxas de aprovação, reprovação e evasão, que têm por finalidade a fixação de metas, a padronização e a regulação da Educação Básica do Brasil, segundo a adoção de parâmetros advindos de agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que disseminam as políticas econômicas neoliberais.

Para além de comporem um processo de avaliações que visam a verificação de rendimento escolar, o Ideb tornou-se uma fonte de dados para a OCDE e outros órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Bird. Tais órgãos são a força motriz de um movimento global de reforma educacional, que tem como principal mote a transformação mundial da educação aos moldes do modelo econômico neoliberal cujas características são:

a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos

professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como princípio fonte da mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” [...] tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviços dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. (Sahlberg, 2011, p. 177-179 *apud* Freitas, 2018, p. 38-39).

Na esteira de um projeto de conciliação de classes, nos governos do PT, ocorreu um fortalecimento da abordagem neodesenvolvimentista na política nacional, o que não significou interrupção do neoliberalismo no Brasil. Ao passo que foram adotadas políticas que beneficiaram a classe que vive do trabalho, como o aumento real do salário mínimo e o programa bolsa família, o receituário neoliberal permaneceu em voga. Nessa conjuntura, a educação se consolidou ainda mais como um pilar hegemônico e também como um grande balcão de negócios, já que o governo investiu em financiamentos para faculdades privadas, com iniciativas como a criação, em 2005, do Programa Universidade Para Todos – Prouni, e a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, que havia sido criado no Governo FHC.

Conforme destacam Clementino e Oliveira (2023, p. 11), ao fomentar uma política de acesso à educação superior, com repasses de recursos públicos para a iniciativa privada, o Governo do PT manteve a política de expansão universitária de Fernando Henrique Cardoso, o que reafirmou seu compromisso com os interesses do mercado. Isso fica ainda mais explícito tendo em vista que além dos repasses integrais e parciais das mensalidades para os discentes bolsistas, o governo autorizou isenções de impostos para as instituições partícipes dos programas de financiamento. Assim, valores que poderiam ser investidos nas redes públicas de educação superior foram transferidos para a rede privada. De acordo com Davies (2016, p. 681-682), além de conceder privilégios fiscais para instituições privadas, o Prouni

[...] veio a resolver ou pelo menos atenuar a ociosidade ou inadimplência nelas, além do benefício do Financiamento do Estudante do Ensino Superior Privado (FIES), o sucessor do Crédito Educativo, criado na década de 1970 pela ditadura militar. A magnitude do FIES é exemplificada pelos créditos de mais de R\$ 13 bilhões para ele em 2013 (BRASIL, 2014) e pelo

fato de o PROUNI ter oferecido mais de 1,2 milhões de bolsas integrais e parciais de 2005 a 2013, segundo o Sisprouni (o Sistema do MEC para o Prouni) de 6/11/2013. Graças a estes e outros mecanismos, tais IES privadas cresceram mais do que as públicas, não só durante a ditadura, mas também durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do Partido dos Trabalhadores e sua “base aliada” (2003 até 2016). Como se não bastassem todos estes benefícios, a presidente sancionou a Lei n.º 12.688 (BRASIL, 2012), para “reestruturar e fortalecer as instituições de ensino superior privado” em dívidas tributárias com a União, a serem pagas em 15 anos, prevendo também que até 90% das prestações mensais das dívidas podem ser convertidas em bolsas integrais.

Os governos do Partido dos Trabalhadores, apesar de afirmarem apoiar o acesso público à Educação Básica, incentivaram financeiramente o setor privado, que recebeu deles diversos estímulos. Embora políticas tenham sido implementadas no setor público federal, houve uma tendência de comercialização do Ensino Superior, resultando no ingresso de estudantes de baixa renda em instituições privadas de qualidade inferior.

No bojo das políticas de financiamento de instituições privadas de ensino, cabe destacar que o Governo Dilma Rousseff instituiu, pela Lei nº 12513, de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, criando, assim, novas condições de ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica. No entanto, o Pronatec propôs que o financiamento da União abrangesse não apenas instituições públicas, mas também as vinculadas aos serviços nacionais de aprendizagem do Sistema S, bem como instituições privadas de Ensino Superior dedicadas à educação profissional e tecnológica, fundações públicas de direito privado, empresas para a formação de trabalhadores e entidades privadas sem fins lucrativos. Como resultado, uma significativa parte dos recursos financeiros do Pronatec teria sido transferida pelo Governo Federal para o Sistema S (Clementino; Oliveira, 2023, p. 13).

O caso do Pronatec é um exemplo de como o neoliberalismo também se vale do dualismo estrutural da educação para a formação de mão de obra, de acordo com as demandas empresariais, em uma rede de ensino técnico profissionalizante pensada para os filhos da classe que vive do trabalho. Em seu viés neoliberal o dualismo estrutural, além de promover com recursos públicos as formações que servirão a interesses estritamente empresariais, se utiliza desses mesmos recursos

para fomentar o mercado privado de instituições de ensino que atuam com tais formações, as auxiliando na geração de lucros.

Pode-se afirmar que o marco de implantação da segunda etapa do neoliberalismo no país foi o golpe jurídico, parlamentar e midiático sofrido pela então Presidente Dilma Rousseff, que foi deposta por um processo de *impeachment* em 31 de agosto de 2016. Processo este que foi executado por um conjunto de elementos que vão desde a suspeita de fraude nas eleições de 2014, levantada pelo candidato derrotado no segundo turno, Aécio Neves, do PSDB, que pediu recontagem de votos, colocando em descrédito o processo eleitoral; passando por questionamentos sobre recursos de “caixa 2” de políticos aliados; sucessivos boicotes do Congresso Nacional que travava todas as iniciativas do governo; uma intensa campanha midiática contra o Governo Petista; a instrumentalização de investigações e de julgamentos do tipo *lawfare*¹⁹; culminando, após o total desgaste político da Presidenta, em sua deposição baseada em “pedaladas fiscais”²⁰.

19 O termo *Lawfare* (ou guerra jurídica) pode ser definido como o uso indevido de ferramentas legais para perseguição política; a aplicação da lei como arma para destruir o adversário político através da via judicial. Considerando o cenário latino-americano da última década, onde a tensão entre governos/alternativas pós-neoliberais e governos/alternativas neoliberais de direita foi exacerbada, este processo de judicialização da política teve um forte impacto. Opera “de cima”, por meio de um aparato judiciário que “se eleva” acima dos Poderes Legislativo e Executivo, ampliando a margem de manobra e poder dos juízes, em detrimento da perda de equilíbrio entre os poderes. Isto abre caminho para uma juristocracia emergente, que tende a substituir (e amputar) os órgãos representativos e deliberativos da democracia, atribuindo um papel de liderança aos tribunais. Neste quadro, o duplo padrão da lei torna-se evidente, uma vez que alguns casos são apresentados como mais escandalosos do que outros, em virtude da situação e dos interesses políticos concorrentes (afastando-se da “imparcialidade” e do “apoliticismo” para quem se dirige a aplicação da lei). Esta seletividade de casos, fundamental na guerra jurídica, exige coordenação com os meios de comunicação e as redes sociais, que operam fabricando consensos contra ou a favor de determinadas personalidades, grupos ou setores políticos. (Romano, 2019, p. 19-20, tradução nossa)

20 Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. No caso do governo Dilma Rousseff, o Tribunal de Contas da União entendeu que o Tesouro Nacional teria atrasado, voluntariamente, o repasse de recursos para a Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) para o pagamento de programas sociais como Bolsa Família e o Minha Casa Minha Vida, benefícios sociais como o abono salarial e o seguro-desemprego, e subsídios agrícolas. Essas instituições faziam o pagamento com recursos próprios, garantindo que os beneficiários recebessem em dia. Ao mesmo tempo, o governo omitia esses passivos nas estatísticas da dívida pública, postergando para o mês seguinte a sua contabilização. Com isso, as contas públicas apresentavam bons resultados que, no entanto, não eram reais.

Fonte: Agência Senado (<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>)

Após a saída de Dilma Rousseff, seu Vice-Presidente, Michel Temer, assumiu a Presidência da República impondo uma severa agenda de desmonte de políticas sociais. Um dos principais marcos de seu governo foi a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual impôs um congelamento de gastos públicos por 20 anos, corrigidos apenas pela inflação do ano anterior. Isso representou um total achatamento de investimentos em áreas fundamentais como as da saúde e da educação, já que os recursos destinados para elas não mais acompanham o ritmo de aumento de suas demandas. Para exemplificar as consequências causadas por essa Emenda, a aprovação da mesma significa que, independentemente do crescimento populacional, não será possível, até o ano de 2036, a ampliação de redes de hospitais públicos, de postos de saúde, de escolas, de universidades etc, o que representa mais precarização e menos oferta de serviços públicos.

Para além da limitação dos gastos públicos, na área da educação Temer aprovou a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, a qual trata da reforma do ensino médio. Com a reforma, o currículo do ensino médio passou a ser constituído de áreas do conhecimento e de itinerários formativos, com progressiva extensão da carga horária para mil e quatrocentas horas anuais. No caso das áreas do conhecimento, de acordo com o artigo 3º da referida Lei, as mesmas foram distribuídas em: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. A Lei também prevê que somente os conteúdos de matemática e língua portuguesa são obrigatórios nos três anos do ensino médio, retirando a condição de disciplinas obrigatórias matérias como educação física, arte, filosofia e sociologia, incluindo-as como “estudos e práticas” a serem trabalhados dentro das áreas do conhecimento. Outras disciplinas como História e Geografia sequer são citadas na Lei.

Por sua vez, os itinerários formativos repetem as mesmas terminologias das quatro áreas do conhecimento supracitadas, com o acréscimo da Formação Técnica e Profissional. A escolha dos itinerários e a organização das áreas do conhecimento a serem ofertados não fica a cargo das comunidades escolares, mas sim, de cada sistema de ensino, algo que vai na direção contrária de uma gestão escolar democrática e referenciada socialmente. Na medida em que um sistema de ensino

determina o currículo escolar de toda uma rede de escolas, ele não apenas tolhe a gestão democrática, como também pode abrir margem, de acordo com a orientação política vigente, para arranjos curriculares que reforcem ainda mais a dualidade educacional por meio do esvaziamento de conteúdos necessários ao ingresso nos níveis superiores de ensino, reservando para os alunos oriundos da rede pública o direcionamento a uma formação técnica profissionalizante escolhida pelo sistema de ensino.

A partir da reforma do ensino médio, o termo “empreendedorismo” se adentrou na formação escolar brasileira, de maneira oficial, e, desde então, tem sido parte do currículo oficial das escolas. Na nova maneira de se compreender inserido no mundo do trabalho, os (as) alunos (as) têm sido levados (as) a se auto enxergarem como uma empresa, um produto a ser disponibilizado no mercado. Os chamados “itinerários formativos” e o “projeto de vida”, presentes no currículo escolar do ensino médio brasileiro, se alinham de forma precisa com os ditames neoliberais, uma vez que os primeiros permitem que noções empresariais se adentrem na formação escolar, enquanto o segundo trabalha a ideia de *accountability*, delegando aos (às) alunos (as) a total responsabilidade da escolha profissional, a trilha a ser seguida, as estratégias e a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas escolhas. Na contramão dessa formação, não se nota um avanço de investimentos em estrutura física das escolas, em equipamentos e na formação e valorização de professores, o que caracterizaria a oferta de subsídios para que os projetos de vida dos (das) alunos (as) pudessem lograr êxito.

Em síntese, o Governo de Michel Temer promoveu um duro golpe no estado democrático de direito, tanto quando assumiu o poder por meio da suspeita deposição de uma presidenta eleita pelo voto direto, como quando impôs, de maneira draconiana, ações que pavimentaram o desmanche das políticas neodesenvolvimentistas dos governos petistas. Traçou-se assim, um quadro no qual as políticas de viés keynesiano deveriam ser totalmente desarticuladas e as políticas neoliberais seriam tratadas como o único horizonte possível para o país²¹.

21 Dentre as ações de maior impacto do Governo de Michel Temer, também podem ser citadas a Lei nº 13.429/2017, que dispõe sobre as relações de trabalho nas prestações de serviços, ampliando as terceirizações, para além das atividades-meio, também para as atividades-fim, e a Reforma Trabalhista (Lei 13467/2027) que altera mais de cem itens da CLT, enfraquecendo o poder sindical e

O ano de 2018 representou o ápice do avanço neoliberal nos rumos políticos, econômicos e sociais brasileiros²². Nas eleições daquele ano foi eleito Jair Messias Bolsonaro, um deputado federal, ex-militar, notório por seus discursos misóginos, homofóbicos e racistas, foi eleito Presidente da República para o mandato 2019-2022. Durante seu mandato, Bolsonaro e Paulo Guedes, seu Ministro da Economia, um homem ligado ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago – notório pelo seu viés neoliberal – e ao setor financeiro privado, compuseram um governo de extrema-direita neoliberal, de viés neofascista, que, no campo ideológico, se pautou em discursos de ódio e discriminatórios que fortaleceram grupos extremistas e incentivaram a violência contra minorias como negros, indígenas, LGBTQIA+ e mulheres, além de estabelecer o “marxismo cultural²³” como o grande inimigo a ser combatido.

Durante o Governo Jair Bolsonaro ocorreu uma ampla disseminação da teoria do “marxismo cultural”, a qual foi apresentada em seu Plano de Governo como algo a ser combatido, como descrito no excerto a seguir:

Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira (Partido Social Liberal, 2018, p. 08).

Tal teoria foi utilizada para descrever uma suposta influência marxista em várias esferas da sociedade, como educação, cultura, mídia e políticas públicas, com foco em questões como gênero, sexualidade, raça e multiculturalismo. Nesse

fortalecendo o poder empresarial sobre os acordos trabalhistas. Um dos pontos de destaque dessa reforma é que a partir dela as convenções e acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação. Assim, os trabalhadores e as empresas podem “negociar” condições de trabalho diferentes das previstas em lei que não necessariamente beneficiem os trabalhadores.

22 Na mesma eleição em que Bolsonaro foi eleito Presidente, em Minas Gerais, Romeu Zema, um candidato que representa a extrema-direita mineira, ferrenho defensor do neoliberalismo, foi eleito Governador do estado para o mandato 2019-2022. É nesse contexto histórico que se delimita o recorte temporal da presente tese, a qual, a partir da próxima seção, discorrerá sobre a gestão do Governo de Romeu Zema para a educação mineira, com foco em um de seus projetos que melhor representam as políticas neoliberais voltadas para a educação: o Projeto Trilhas de Futuro.

23 O grande expoente do “marxismo cultural” no Brasil foi Olavo de Carvalho, um autor autodidata, autodeclarado filósofo, apoiador de Jair Bolsonaro, cujas mais conhecidas obras que tratam do tema são “O Jardim das Aflições: de Epicuro à ressurreição de César – Ensaio sobre o materialismo e a religião civil” (1995), “O Imbecil Coletivo: atualidades inculturais brasileiras” (1996) e “O Mínimo que Você Precisa Saber para Não Ser um Idiota” (2013).

período, a retórica contra o “marxismo cultural” foi utilizada para acusar instituições acadêmicas, artistas, jornalistas e professores de promoverem uma suposta agenda cuja intenção seria a de acabar com os valores e com a moralidade da sociedade brasileira tradicional. Essa retórica também foi utilizada para respaldar cortes de verbas para universidades e para a promoção da cultura, além de impulsionar uma agenda conservadora em áreas como educação e direitos humanos. A narrativa do “marxismo cultural”, serviu, especialmente, para estabelecer uma ferramenta política tipicamente fascista: um inimigo a ser combatido; uma noção de “nós contra eles”.

No campo econômico, o Governo Jair Bolsonaro adotou uma abordagem declaradamente neoliberal, promovendo privatizações, cortes de gastos sociais e a flexibilização das leis trabalhistas. Em seu Plano de Governo, o então candidato Jair Messias Bolsonaro já defendia que a economia neoliberal seria a solução para os problemas do Brasil:

As economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo. Mesmo assim, o Brasil NUNCA adotou em sua História Republicana os princípios liberais. Ideias obscuras, como o dirigismo, resultaram em inflação, recessão, desemprego e corrupção. O Liberalismo reduz a inflação, baixa os juros, eleva a confiança e os investimentos, gera crescimento, emprego e oportunidades. (Partido Social Liberal, 2018, p. 05).

O excerto, de forma explícita e dogmática, trata o mercado como a saída para todos os males da sociedade. Além disso, se pauta em uma informação falsa, qual seja, a de que a República Brasileira jamais adotou os princípios liberais, mas se apoiou em “ideias obscuras”, as quais são responsabilizadas por muitas das mazelas sofridas no país. Trata-se de uma síntese do que foi a força motriz do Governo Jair Bolsonaro: a incondicional defesa do mercado associada à adoção de uma forma maniqueísta de disputa ideológica pela qual todas as ideias contrárias aos princípios defendidos pelo governo são males a serem combatidos e eliminados.

Na área da educação, foi mantida a tônica das políticas neoliberais associadas à ideologia do combate ao “marxismo cultural”, tal como também pode ser verificado no mesmo Plano de Governo:

Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE.

Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico. (Partido Social Liberal, 2018, p. 41).

Destarte, esse fragmento denota a defesa de um currículo escolar com conteúdo esvaziado e a defesa da formação técnica como prioridade educacional, o que se alinha à pauta da educação dualista e unilateral. Além disso, o excerto traz o recorrente discurso ideológico da extrema-direita de combate à “doutrinação sexual” que as escolas realizariam, seguindo influências dos governos anteriores. Tal narrativa fez parte de uma ampla campanha contra o que alegava ser uma tentativa da esquerda de “sexualizar” as crianças e promover a ideologia de gênero nas escolas, fomentando desinformação, medo e aversão acerca das práticas educacionais nas escolas públicas brasileiras.

Outra forte característica do Governo Bolsonaro foi a adoção da necropolítica²⁴, algo que se evidenciou durante a pandemia de COVID-19²⁵, quando ignorou as mortes ocorridas durante a pandemia, dizendo, inclusive que “não era coveiro²⁶”, quando questionado sobre as mortes, fazendo discursos antivacinas²⁷, nomeando a COVID-19 de “gripezinha²⁸”, entre outras ações que contribuíram para elevar o número de mortes pela doença. Com suas falas e seu combate contra a prevenção da doença, o então Presidente da República demonstrou que, em seu

24 O conceito de necropolítica, criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, refere-se a uma forma de poder que se baseia na administração da morte e na constante exposição das vidas a perigos. A necropolítica envolve a autoridade de decidir quem vive e quem morre, frequentemente de maneira direta ou indireta. Isso pode ocorrer através da violência estatal, da negligência intencional das necessidades básicas das populações vulneráveis ou de políticas que mantêm a desigualdade social.

25 Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Fonte: Organização Pan-Americana de Saúde – Opas (<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>)

26 Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>

27 Fonte: <https://oglobo.globo.com/saude/epoca/noticia/2021/12/relembre-ataques-de-bolsonaro-contras-as-vacinas-em-2021-25334915.ghtml>

28 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/03/20/gripezinha-menosprezo-de-bolsonaro-por-coronavirus-o-tornou-cumplice.htm>

entendimento, tais mortes eram irrelevantes, e o que realmente importava era a defesa da economia, e não de vidas humanas.

Nesse contexto em que Jair Bolsonaro governou o Brasil, a intensificação das políticas de mercado e os discursos ideológicos promoveram com grande vigor o que Filho e Moraes (2018, p. 97) denominam de segunda etapa de implementação do neoliberalismo no Brasil. Nesse sentido, as mortes por COVID-19, as privações impostas às camadas populares e a promoção da subjetividade neoliberal compuseram o legado deixado por Bolsonaro no período em que esteve no governo.

O avanço do neoliberalismo no Brasil implicou não apenas reformas estruturais e cortes orçamentários, mas também a difusão de uma nova racionalidade que passou a orientar diversas esferas da vida social. No campo educacional, essa racionalidade se expressa na reconfiguração do princípio formativo, agora voltado à constituição de sujeitos flexíveis, produtivos e adaptáveis às exigências do mercado. A seguir, analisamos como esse princípio formativo neoliberal se manifesta na formação dos sujeitos, em especial nas estratégias que subordinam a educação às exigências do setor produtivo.

3.3 O princípio formativo neoliberal e suas repercussões para a formação da Juventude

A rigidez do modelo taylorista-fordista de produção, que imperou durante o século XX até os anos de 1970, teve como proposta educativa a formação para o trabalho altamente fragmentado, regido por um gerenciamento científico que buscava potencializar ao máximo a produção por meio de um rigoroso controle de tempo e de movimento dos trabalhadores. O objetivo principal da formação para o trabalho era o de produzir, de um lado, indivíduos eficientes em suas funções fragmentadas, alienados quanto ao processo produtivo como um todo, e que interiorizassem as normas de produção e de gestão no interior de tal processo. Por outro lado, era preciso formar os gestores e os supervisores, os quais teriam a função de manutenção da eficiência e da obediência do trabalhador.

[...] o taylorismo-fordismo colocou como horizonte à educação uma pragmática da especialização fragmentada. Uma educação moldada por uma pragmática técnica que direciona a qualificação do trabalho nos limites

da coisificação e da fragmentação imposta pelo processo de trabalho capitalista [...]. A “escola ideal” para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual) de outro. Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão. (Antunes; Pinto, 2017, p. 79).

Esse modelo se esgotou com o advento do neoliberalismo, quando foi adotado o modelo toyotista de produção, o qual é baseado no princípio *just in time*, que consiste basicamente na produção em tempo certo, em sua simplificação, na otimização dos processos e na eliminação de desperdícios. Conforme definido por Antunes e Pinto (2017, p. 64),

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o trabalho parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O toyotismo tem como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos.

Diante da perspectiva de fazer emergir esse novo trabalhador, foi necessária a adoção de um modelo de educação que visasse a transformação do próprio homem. Dessa forma, ele necessariamente precisava estabelecer uma base educativa cuja formação fosse voltada para atender a tais preceitos. O novo homem não deveria mais ser somente um *homo faber*, em vista da alta flexibilização da produção, ele deveria ser alguém que acompanhasse a fluidez desse novo modelo. Agora, precisaria se tornar um empreendedor de si mesmo, como uma personificação de uma empresa. Para o neoliberalismo de base toyotista, a vida humana como um todo deve ser regida tal qual uma empresa, assim, todo indivíduo deve ser formado como um verdadeiro “homem empresa”, cujas palavras de ordem são: flexibilidade, versatilidade, empreendedorismo, competitividade, performance e *accountability* (autoresponsabilização pelo seu desempenho).

O sucesso educativo consiste em fazer com que cada trabalhador se sinta um partícipe da empresa, assumindo uma personalidade na qual seus interesses e aspirações sejam idênticos aos interesses dos seus patrões, amalgamando, dessa maneira, sua vida privada e laboral em uma só coisa. A subjetividade do trabalhador,

nesse aspecto, torna-se totalmente integrada à subjetividade empresarial e, portanto, o indivíduo se converte a um ser inteiramente unilateral.

Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do “fator humano” que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o “colaborador” da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejante não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega. (Dardot; Laval, 2016. p. 327).

A educação, nesses termos, é considerada um empreendimento, uma forma de agregar valor num mercado de extrema competitividade e fluidez. Dessa maneira, ela deve perder qualquer traço de caráter emancipatório, fornecendo estritamente os conhecimentos necessários aos que os setores econômicos e empresariais demandam num determinado tempo e espaço. Os sujeitos devem adquirir a noção de empreendedores de si mesmos, adotando a mesma lógica de uma empresa, em uma constante concorrência e autoresponsabilização para alçar aos maiores e mais bem remunerados postos, ou para, simplesmente manterem-se no mercado de trabalho, levando em conta que em uma sociedade de mercado nenhum conhecimento e nenhuma formação é garantia de emprego.

[...] o essencial [...] é fabricar o homem *accountable* [responsável]. As técnicas de produção do eu produtivo estão intimamente ligadas a esse modo de controle como momentos preparatórios ou sequências reparadoras. Se seguirmos os diferentes sentidos do termo inglês em uso, significa que o indivíduo deve ser responsável por si mesmo, responder por seus atos diante dos outros e ser inteiramente calculável. (Dardot; Laval, 2016, p. 350).

A redução dos indivíduos em “homens empresas”, implica, necessariamente, na adoção da ideia de *accountability* por parte da classe que vive do trabalho. Essa ideia de autoresponsabilização produz um empregado disposto a todos os sacrifícios

possíveis em prol dos interesses da classe dominante, pois toda sorte de sucesso ou de fracasso passam a ser de inteira responsabilidade de cada um, individualmente. Dessa forma, cabe a tarefa de se alto qualificar permanentemente, trabalhar sempre mais para “cumprir metas” cada vez mais exigentes e sobreviver em um mercado de trabalho extremamente predatório.

É possível dizer que, diante de toda a fluidez do mercado, todo conhecimento tende a se tornar obsoleto e, portanto, descartável. Tendo isso em vista, o modelo educacional carece de múltiplas formações que preparem quadros de trabalho de maneira rápida para atender as demandas do mercado, que se alteram com rapidez. Nessa nova perspectiva, o/a trabalhador/a deve ser aberto aos desafios constantes que se empoem a ele/a no mundo do trabalho. Como nenhuma formação é garantia de postos de trabalho, o indivíduo deve, por seu próprio empenho e visão, identificar e ir em busca da formação adequada, a qual irá lhe conferir um certo grau de “empregabilidade”.

A educação, em seu viés neoliberal, pode ser resumida a lemas centrais como “educar para a sobrevivência” e “educar para o conformismo” (Motta, 2022). Uma importante teoria que sustenta tais lemas é a teoria do capital humano, cujos principais expoentes são Theodore Willian Schultz e Gary Stanley Backer, a qual tem como mote a ideia de que, sendo o trabalho um tipo de capital, ele é mais produtivo e de maior valor quanto maior for sua qualidade, adquirida pela intensidade de treinamento que o trabalhador recebe no decorrer de sua vida. Quanto maior for o treinamento, mais qualidade será agregada ao seu trabalho e, portanto, mais produtivo será o trabalhador. Desse modo, é disseminada a ideia que ao se qualificar, o trabalhador produz crescimento econômico para a empresa, para ele próprio e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

[...] ao conferir qualidade ao trabalho, a educação também se constitui num mecanismo de redução da desigualdade econômica e social, pois propicia o aumento da produtividade da força de trabalho, resultando em melhores condições de vida para o indivíduo, para suas famílias e, naturalmente, no bem-estar geral da sociedade. Nela é atribuído valor econômico e social à educação. (Motta, 2022, p. 03).

Na teoria do capital humano, a educação do trabalhador potencializa o trabalho e o desenvolvimento da sociedade. À luz das ideias de Schultz (1973), os diferentes estágios de desenvolvimento econômico e social entre os países estão

diretamente relacionados ao nível de desenvolvimento de capital humano. Segundo o autor, esse fator foi omitido pela economia clássica, que atribuía o crescimento econômico aos fatores tripartidos da produção, quais sejam, terra, trabalho e capital (Schultz, 1973, p. 13). Ocorre que ao lidar com a ideia de trabalho, a economia clássica considerava-a de forma abstrata, homogeneizada na condição de simples “força de trabalho”. Schultz observa que, ao se investir em formação, a qualidade do esforço humano pode ser ampliada, assim como sua produtividade. Dessa forma, o economista estadunidense defende que o investimento dessa espécie é o grande responsável pelo crescimento econômico dos países e também dos rendimentos dos trabalhadores:

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas [...] pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. Omiti-los, ao estudar-se o crescimento econômico, é o mesmo que explicar a ideologia soviética sem a figura de Marx. (Schultz, 1973, p. 35).

Uma vez que a aquisição de capacidade e conhecimento é o ponto central da teoria de crescimento econômico de Schultz, a educação, compreendida como treinamento e desenvolvimento de habilidades, é percebida como um investimento, pois é uma forma essencial para o avanço social e econômico. Na teoria do capital humano, esse investimento é tão importante quanto investir em capitais não humanos, tais como maquinários e infraestrutura. A educação seria um fator que promoveria mobilidade social, uma vez que elevaria a renda dos trabalhadores. Outro efeito positivo desse investimento seria que a educação possibilitaria a formação de indivíduos adaptados às mudanças que ocorrem constantemente nos processos de produção, com o avanço de novas tecnologias e métodos de trabalho. A educação também seria responsável pelo desenvolvimento tecnológico, uma vez que indivíduos capacitados produzem ideias inovadoras que podem vir a contribuir com tal desenvolvimento.

Com a noção de que o investimento em educação seria uma maneira de fomentar a economia, organismos internacionais, como o Banco Mundial, passaram a adotar a teoria do capital humano em suas políticas, principalmente em países

subdesenvolvidos, quando, na medida em que liberavam empréstimos e financiamentos, exigiam que eles investissem em educação. Além disso, passaram a estabelecer parâmetros de qualidade no ensino de tais países, com indicadores de avaliação institucional. Sua concepção de educação era a de utilidade prática, estímulo à competitividade, abertura de mercado para a educação privada, investimento em equipamentos técnicos, em informática e em livros didáticos (Silva, 2023, p. 72).

A partir dos anos de 1970, com a difusão da teoria do capital humano, de T.W. Schultz, expressando o valor econômico da educação, os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico.

A teoria do capital humano foi amplamente difundida e adotada no decorrer da segunda metade do século XX, na esteira das políticas keynesianas, em um contexto pós segunda guerra mundial, no qual o capitalismo parecia ter encontrado o caminho da riqueza, com altos índices de crescimento econômico e social, principalmente nos países da Europa Ocidental, nos EUA e no Japão. Estabeleceu-se um período de euforia, no qual prevalecia a noção de que nas sociedades capitalistas “há espaço para todos”, com base na ideia de crescimento econômico e progresso irrestrito, cujos fatores condicionantes de maior destaque foram a ampliação nunca antes vivenciada dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a confiança e o compromisso dos governos e dos povos em tal ideia de crescimento.

Essa conjuntura levou à noção de que a desigualdade econômica e social entre os países não era algo inerente à própria estrutura do modelo capitalista, mas algo conjuntural, que poderia ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e modernização da produção (Motta, 2022, p. 04). Tanto por parte dos governos como também da iniciativa privada, o investimento na formação profissional foi gradativamente se ampliando. A ideia de que a formação educacional não apenas aumenta a produtividade, mas também reduz a pobreza e melhora a distribuição de renda, e de que a desigualdade é uma questão de falta de qualificação, se incorporou nas políticas de crescimento e desenvolvimento econômico e social.

A noção de educação como um fator de elevação social e econômica, fundamentada pela teoria do capital humano, gerou uma corrida pela escolarização e qualificação, tanto nos países centrais do capitalismo, quanto nos periféricos. A escola adquirira a posição de entidade integradora (Gentili, 1998, p. 78). No entanto, em que pese o aumento da escolarização que se constatou ao longo do “período de ouro” do capitalismo, a promessa de pleno emprego e de prosperidade para aqueles que se qualificassem, não foi cumprida. Fatores como a crise do petróleo²⁹ e o fim do sistema fixo de câmbio de Bretton Woods³⁰, reduziram drasticamente o crescimento econômico vivenciado até então e puseram fim ao chamado “período de ouro do capitalismo”. Ao mesmo tempo, as políticas keynesianas de estado de bem-estar social também declinavam, e com elas a noção de crescimento econômico e social irrestrito.

Nesse novo contexto, a ilusão do pleno emprego por meio da qualificação dos trabalhadores foi arruinada quando as taxas de desemprego, de inflação e a queda do crescimento econômico foram amplamente sentidas, tanto nos países centrais do capitalismo, quanto nos periféricos. Já não era mais possível acreditar que o investimento em treinamento e formação poderia elevar a economia aos patamares de antes.

29 Situação decorrente dos sucessivos aumentos nos preços do petróleo decretados a partir de outubro de 1973 pelos estados integrantes da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep). Seu elemento detonador foi, incontestavelmente, o conflito árabe-israelense de 1973, mas seu alcance era muito mais amplo: a crise expressava o projeto dos países produtores de petróleo no sentido de controlar a produção e distribuição da matéria-prima e de defender seu preço no mercado internacional. Um momento importante desse projeto foi a própria constituição da Opep em 1960, em resposta aos sucessivos cortes nos preços do petróleo unilateralmente realizados pelas multinacionais do setor. O cartel reunia o Irã, o Iraque, o Kuwait, a Arábia Saudita e a Venezuela, que se propunham a defender e estabilizar a estrutura de preços então existente. Aos países fundadores juntaram-se mais tarde Qatar, Indonésia, Líbia, Abu Dabi (depois integrado à União dos Estados Árabes), Argélia, Nigéria e Equador, num total de doze estados-membros. No início dos anos 70, esses países respondiam por mais de 60% das exportações. Além disso, os países exportadores haviam gradativamente melhorado suas posições na economia petrolífera, elevando sua margem de lucratividade, realizando nacionalizações parciais ou integrais, retendo a propriedade das reservas, impondo condições às multinacionais do petróleo. (Sandroni, 1999, p. 457-458).

30 Nome pelo qual ficou conhecida a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944, em Bretton Woods (New Hampshire, Estados Unidos), com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). (Sandroni, 1999, p. 120).

No capitalismo avançado o desemprego não parou de crescer nas duas décadas que vão de 1974 a 1993. A taxa média de desemprego (desemprego como porcentagem de força de trabalho) nos países da Europa Ocidental passou de 2,4 no período 1950-1973 para 4,9 na subfase 1974-1983 e 6,8 em 1984-1993. [...] A América Latina, naturalmente, não constituiu uma exceção à regra. O desemprego cresceu durante o período atingindo, em alguns países, dimensões espetaculares. No início da década de oitenta o desemprego urbano chegava a 6,7%, passando a 10,1% em 1985 e estabilizando-se em 8,0% durante os cinco primeiros anos da década de noventa. (Gentili, 1998, p. 87).

Como elucida Gentili (1998, p. 88), a solução para a crise se deu sob a égide de uma profunda política de austeridade, determinada pela adoção das ideias neoliberais de Milton Friedman, Friedrich Hayek, Ludwig von Mises, entre outros expoentes de tais ideias. Os mercados deveriam ser mais liberados, com a mínima intervenção possível dos estados, os custos com os trabalhadores precisariam ser reduzidos, os sindicatos combatidos, o tamanho do Estado reduzido com as privatizações e terceirizações, e as políticas de Bem-Estar Social descartadas. O mercado reagiu e voltou a crescer, assim como as grandes fortunas, o que não ocorreu com os postos de emprego. A classe que comanda o grande capital percebeu que era possível fazer crescer a economia mesmo com altas taxas de desemprego, que passaram a ser vistas até como algo positivo para aumentar a competitividade e a produtividade dos trabalhadores.

Diante dessa nova situação, o contexto da educação e a teoria do capital humano sofreram diversas alterações. Não seria mais plausível apenas pensar em educar para o trabalho, também passou a ser preciso educar para o desemprego. Os novos quadros a serem formados para o mundo do trabalho precisariam adquirir um grau de conformidade, de forma a naturalizar o desemprego, e a permanecerem em constante procura de oportunidades de trabalho. Para isso, era preciso que esses quadros se tornassem não só conformados com a sua situação de não garantia de empregos, mas também que se fossem constituídos tal como estabelecem os princípios toyotistas: deveriam ser formados por trabalhadores flexíveis, para atuarem num regime de produção também flexível, no sentido de serem capazes de realizar múltiplas tarefas; intermitentes, adotando a dinâmica de contratos de trabalho por tempo determinado de acordo com a demanda;

lioofilizados³¹, ou seja, com poucos ou sem nenhum direito trabalhista; auto responsáveis por seu sucesso ou fracasso e resilientes ao ponto de suportarem as pressões dessas novas condições laborais.

Essa lógica coloca a educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda. Tratada pelos técnicos e economistas como mercadoria de exploração mercantil dos empresários, a educação pública passou a ser submetida à lógica da produtividade e competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, políticos e empresários, para ser manipulado no terreno dos valores econômicos. (Silva, 2023, p. 72-73).

A mudança de paradigma do modelo liberal taylorista-fordista para o modelo neoliberal de base toyotista trouxe à tona a nova noção educativa, a de educar para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transforma a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável (Gentili, 1998, p. 89). Nesse sentido, o pleno emprego, promessa expressada na teoria do capital humano, se converteu em perspectiva de empregabilidade. As políticas educacionais deveriam adequar a educação para a aquisição de competências flexíveis que capacitassem os indivíduos a competirem por vagas de empregos em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e predatório. Com a restrição da esperança de emprego por meio da aquisição de capacidades e de qualificação, restava a partir de então se conformar com a noção de mera possibilidade de competir por um posto de trabalho. Para além desse aspecto, a escola também deveria se tornar “enxuta”, esvaziada de suas funções sociais e focada em oferecer uma formação que habilitasse seus alunos a lutar pelo seu espaço (cada vez mais restrito) nesse mercado.

Nesse novo paradigma, uma das maiores alterações sentidas pela classe que vive do trabalho, é a de que não existe mais a noção de espaço para todos na sociedade capitalista. Dessa forma, o modelo de educação pautado na dualidade

31 O termo “liofilização” se refere ao processo de secagem de água de um determinado produto. O sociólogo Ricardo Antunes se utiliza do termo ao tratar dos processos minimalistas de gestão empresarial baseada no toyotismo. Sob a perspectiva de tais processos, os custos de operação, o tempo gasto e o emprego de mão de obra devem ser sempre os mínimos possíveis, para que o resultado seja de máxima rentabilidade para o crescimento do capital. Esse termo também pode ser diretamente empregado nas relações entre empregador e empregado, uma vez que é interesse do primeiro o estabelecimento de contratos de trabalho cada vez mais “enxutos”, que lhe propiciem o máximo de exploração sobre a força de trabalho.

estrutural ganhou um novo aspecto: a aceitação de que há grupos que não se enquadram nem no trabalho técnico profissionalizante voltado para o proletariado e, tampouco, nas funções de dirigentes reservadas à classe dominante. O grupo que emerge dessa lógica é composto por indivíduos totalmente descartados do processo produtivo, cuja única função é a de pressionar aqueles que estão inseridos no processo, mas que não possuem mais nenhuma garantia de assim permanecerem. Em que pese exercer tal função, esse novo grupo não deve ser confundido com aquele tratado como exército reserva de mão de obra, pois nele se encontram os indivíduos que, diante da razão neoliberal, não são, sequer, “empregáveis”. Assim, pode-se concluir que o princípio formativo neoliberal tem como mote a educação para a conformação aos ditames do capital e a educação para a sobrevivência.

Tal mudança de paradigma provocou profundas transformações no processo de formação dos indivíduos, mormente nos jovens, que, a partir da ascensão das políticas neoliberais, têm sido sistematicamente expostos aos novos modelos de produção flexível impostos, seja por meio das mídias de massa, seja pelos processos educativos que se impõem de maneira formal nas instituições escolares. A construção do novo homem neoliberal passa, necessariamente, pelo território de disputa da educação. Sendo essa o principal aparelho ideológico do estado capitalista, ela não ficaria incólume no processo de construção da subjetividade do homem neoliberal e, neste sentido, a juventude é o principal foco de tal processo, já que os jovens são sujeitos em formação e os que mais estão inseridos na educação formal, são também os mais suscetíveis para se alinharem ao modelo neoliberal.

Na esteira do desemprego estrutural é preciso formar pessoas para a sobrevivência, para a aceitação e adaptação da dinâmica trabalho/ausência de trabalho. Nesse intento, os currículos escolares têm se adaptado para ensinar a juventude sobre como empreender. O que se notabiliza nas políticas educacionais neoliberais, é que longe de promoverem uma reestruturação de nível material e profissional nas redes públicas de ensino, elas buscam levar para o alunado as diretrizes impostas pelo grande capital, com o intuito de formar uma base de “empregáveis” dispostos a trabalharem com pouco ou sem nenhum vínculo empregatício, com uma mentalidade que coincida com as noções empresariais de autorresponsabilização, eficiência, produtividade e competitividade. As políticas

educacionais para a juventude têm cada vez mais se afastado da formação reflexiva, crítica e política das escolas, dando ênfase à formação técnica, reorganizando a ainda presente dualidade educacional, porém com novos contornos. Agora não prevalece apenas o viés da educação para o trabalho sobre a formação humanística, mas também um novo tipo de formação, qual seja, a criação de subjetividades “empresariais”, pelas quais as pessoas passam a existir e agir no mundo como se fossem elas próprias uma empresa.

A juventude, no âmbito do neoliberalismo, tem sido marcada por essa nova subjetividade, cada vez mais distanciada de pautas trabalhistas coletivas e também cada vez mais inserida em processos de adoecimentos, instabilidade, insegurança e violência urbana. O lema é viver o “presente”, produzir para o “agora” e obter resultados para o “hoje”, sempre preparado para as mudanças exigidas pelo mercado. Parafraseando o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (2001), o jovem deve ser formado para uma vida na qual nada é rígido e duradouro, mas fluído e efêmero. Na busca em compreender esse processo de liquides da vida humana, Bauman traz a lume um importante princípio da sociedade capitalista contemporânea: o de “consumização”. Esse princípio se trata da transformação dos sujeitos em consumidores contumazes, e pelo qual, todas as relações humanas tornam-se, em última análise, pautadas pelo desejo de consumo. De acordo com Bauman (2001, p. 206),

A precariedade da existência social inspira uma percepção do mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. Mas a percepção do mundo, com seus habitantes, como um conjunto de itens de consumo, faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil. Pessoas inseguras tendem a ser irritáveis; são também intolerantes com qualquer coisa que funcione como obstáculo a seus desejos; e como muitos desses desejos serão de qualquer forma frustrados, não há escassez de coisas e pessoas que sirvam de objeto a essa intolerância. Se a satisfação instantânea é a única maneira de sufocar o sentimento de insegurança (sem jamais saciar a sede de segurança e certeza), não há razão evidente para ser tolerante em relação a alguma coisa ou pessoa que não tenha óbvia relevância para a busca da satisfação, e menos ainda em relação a alguma coisa ou pessoa complicada ou relutante em trazer a satisfação que se busca.

Para a produção do “homem econômico”, é necessária a formação do “homem consumidor”. Nessa perspectiva, Bauman argumenta que a força motriz da sociedade atual, ou, nos termos do autor, da sociedade líquida, é o desejo pelo

consumo. Para que a ação humana sobre o mundo seja fluida como requer o modelo capitalista neoliberal é preciso que todas as ações e relações entre as pessoas ocorram de acordo com uma razão consumidora, a fim de que, em última instância, o mercado “flua” da melhor maneira possível. Parafraseando Bauman (2004, p. 68-69), a essência do consumismo, portanto, não é a acumulação de bens, mas o uso e o descarte dos mesmos, para que se usufrua e, em seguida, se abra espaço para outros bens e usos. Importa destacar que bens são aqui entendidos não só como produtos e serviços, mas também como pessoas, o que faz com que as relações interpessoais se tornem um grande balcão de negócios.

Tratar sobre juventudes nesse viés é afirmar que a lógica do capital tem envidado esforços para formar pessoas que primam pelo individualismo, pela busca incessante de satisfações efêmeras e que, em essência, se tornam indivíduos isolados em seu próprio “eu”. Nas palavras do autor (Bauman, 2004, p. 91) “o homo oeconomicus e o homo consumens são homens e mulheres sem vínculos sociais. São os representantes ideais da economia de mercado”. O grande êxito na formação das subjetividades tem sido a alta penetração de tais ideias, em especial, entre jovens de todas as classes sociais, que se inspiram em influenciadores digitais e em celebridades que ostentam um padrão de vida nababesco e surreal, que tem se tornado, gradativamente, o ideal de sucesso para a juventude. Esses “tipos ideias”, ao ostentarem um padrão de vida virtualmente inalcançável, dificilmente trazem outras mensagens para seus “seguidores” que não seja a da consumização, tratada por Bauman. Conforme indica o autor, há, nesse aspecto, um total esvaziamento da ideia de solidariedade humana,

O maior e provavelmente o mais fundamental sucesso da ofensiva do mercado até agora tem sido o gradual, mas persistente (embora de modo algum se possa considerá-lo completo e irreparável) esfacelamento das habilidades de sociabilidade. [...] O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu “valor monetário”. [...] A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor. (Bauman, 2004, p. 97-98).

No contexto da sociedade atual, a juventude tem sido marcada pelo individualismo e pelas noções empresariais, pelas quais os jovens se veem a eles próprios como empresas. Na esteira do desemprego estrutural, a juventude vem se

inserindo no mundo do trabalho se apoiando na ideia de empreendedorismo ou na informalidade. Dessa maneira, ao contrário de se verem cada vez mais desprovidos de qualquer tipo de seguridade social, os indivíduos desse grupo acreditam estar se tornando patrões de si mesmos, em uma clara adoção da ideia de indivíduo-empresa. Desta forma, os jovens, na busca de sua inserção no mercado de trabalho, se encontram progressivamente isolados, inseguros e incertos de seu futuro. Nessa perspectiva, Koralewski e Argenton (2021, p. 734-735) destacam que:

[...] os sonhos que mobilizam os (as) jovens do século XXI, em grande parte, são individualistas. Com o advento das políticas neoliberais, a liberdade se tornou um dos grandes desejos que acompanha a construção dos projetos de vida [...]. A lógica meritocrática que conduz a trajetória dos “indivíduos-empresa” cria uma falsa sensação de liberdade, na qual os direitos são renunciados em troca da informalidade que acentua as extensivas jornadas. [...] É indiscutível que as relações trabalhistas formais necessitam passar por reformulações e que não contemplam o acelerado número de novas ocupações que irrompem com o avanço tecnológico. Cada um desses elementos é enaltecido como suficiente à busca pelo sucesso, contudo, por ser baseado na meritocracia, o caminho é desigual: os (as) jovens das classes populares não possuem os mesmos pontos de partida para assegurar o ato de “empreender” como a juventude burguesa. Assim, o fato de não concretizar os lucrativos sonhos vendidos pelo mercado acaba gerando frustração, tendo em vista que a causa do fracasso é projetada aos sujeitos e não ao sistema: que, na verdade, é o autêntico responsável por não sustentar a lógica que promove. Em síntese, é uma “livre” prisão de sonhos baseada na culpabilização das juventudes e no esvaziamento das políticas públicas que poderiam oferecer novos horizontes frente a essa complexa situação.

No excerto, os autores denunciam uma outra face da ideologia neoliberal, qual seja, o cinismo da ideia de meritocracia, pela qual é difundida a noção de que todos têm as mesmas condições para buscarem as melhores posições na sociedade, basta agirem de acordo com os ditames do mercado e se esforçarem o suficiente para alcançarem metas que os levarão ao resultado esperado, qual seja, o sucesso econômico. O cinismo nesse caso consiste em ignorar que na corrida por tal sucesso as pessoas partem de condições extremamente distintas, como a nível familiar e econômico, como também cultural. É, então, um engodo dizer, por exemplo, que um jovem que nasceu de uma família de classe baixa em uma favela de Belo Horizonte terá condições de trilhar o mesmo caminho de sucesso de outro jovem que vem de uma família abastada do Belvedere, bairro de classe alta da mesma cidade. Um projeto de sucesso para um jovem pobre, com raríssimas exceções, dificilmente se sustenta, gerando frustração e culpa pelo fracasso, já que

a ideia que se impõe é que, sendo o jovem um empreendedor empresário de si e livre para agir no mercado, todo sucesso ou fracasso é atribuído somente a ele próprio.

As implicações desse processo abrangem uma série de consequências, tais como o desemprego, a implementação de arranjos de trabalho e contratos mais flexíveis, o crescimento da subcontratação e o aumento do trabalho em domicílio. Além disso, há uma mudança no papel dos serviços para acelerar o ciclo de capital, desregulamentação, avanços tecnológicos que prolongam a vida útil dos produtos e mudanças institucionais, juntamente ao controle do fluxo de informações e uma reestruturação do sistema financeiro global. Para os trabalhadores, essas transformações implicam na exploração ampliada de sua força de trabalho, seja através da extensão da jornada de trabalho para aumentar a produção total, seja através da intensificação da produção por unidade de tempo, por meio da adoção de novas tecnologias e formas de organização do trabalho (Gandolfi, 2020).

No processo de descarte daqueles que são considerados “não empregáveis”, a juventude oriunda da classe que vive do trabalho é amplamente atingida, uma vez que se apresentam a ela dois caminhos: ou a adequação total às condições mais exploratórias, degradantes e instáveis de trabalho, ou a marginalização com todas as suas consequências. No entanto, essa imposição é mascarada pela ideologia neoliberal como algo positivo, já que é trabalhada a ideia que o indivíduo deixa de ser empregado e passa a ser um empreendedor, um patrão de si mesmo.

Marilene Chauí, no vídeo “A tragédia neoliberal e a meritocracia” (2017) argumenta que nesse contexto o jovem se vê como um investimento que a família faz, e esse investimento faz com que ele se pense como uma empresa; como um empresário de si mesmo. Ele acredita que negocia de igual para igual com o empregador, porque ele próprio é uma empresa; vai prestar serviço. À disposição do mercado, ele compete com os outros empresários de si mesmo. Há assim, um processo de desencargo por parte do Estado e das empresas, pois o jovem deve chegar com tudo pronto no mercado, já que precisa ter um conjunto de requisitos que englobam diploma, seguro de saúde privado, MBA, pós-graduação, e claro, um CNPJ. Ao se ver como um empresário prestador de serviços, há, por parte do

indivíduo, uma perda da referência de classe social e, por outro lado, o reforço da falsa ideia de que ele não é um explorado, mas sim, um empreendedor.

Corroborando com os argumentos de Chauí, Koralewski e Argenton (2021, p. 736) afirmam que:

[...] cria-se a figura de sujeitos com protagonismo, engajamento e autonomia que é vendida como se os colaboradores tivessem a mesma parte nos lucros que o detentor do meio de produção. É como se fossem sócios, jamais patrão e empregado. Diante disso, nas relações trabalhistas, a polissemia desse verbo atenua empecilhos, tendo em vista que a lógica do “indivíduo-empresa” gera uma espécie de encantamento pelo fato de colaborar em detrimento de meramente trabalhar. Assim, as novas relações de trabalho impostas pelo neoliberalismo ludibriam a consciência dos trabalhadores, elaborando novas racionalidades que passam a legitimar que a persistência individual e a fidelidade à empresa são suficientes para angariar o crescimento profissional, econômico e simbólico.

Nesse excerto, os autores destacam o uso do termo “colaboradores” em substituição aos termos “trabalhadores” e “empregados”. Tal uso não se trata de algo casual ou fortuito, mas faz parte de um conjunto semântico adotado pela ideologia neoliberal para designar a pseudo condição dos “novos empreendedores do século XXI”, qual seja, a de sujeitos com a liberdade garantida, partícipes dos negócios empresariais, que falam “a mesma língua” da empresa e que, portanto, se identificam plenamente com os ditames e os propósitos do mundo empresarial, mesmo que isso signifique, na realidade, a máxima exploração da sua força de trabalho. Levando em conta essa análise, pode-se perceber que o uso do termo “colaboração” e de outros utilizados pela ideologia neoliberal no mundo do trabalho, tais como “empreendedorismo”, “parcerias”, “performances”, “produtividade”, entre outros, são eufemismos que mascaram as reais condições de exploração e alienação dos trabalhadores, em especial, dos jovens, os quais já estão inseridos desde o nascimento no processo de construção da subjetividade neoliberal.

Diante dessa conjuntura, exploraremos como essas dinâmicas se revelam no contexto do Projeto Trilhas de Futuro, destacando as consequências das políticas neoliberais na educação. Investigaremos como as estratégias destinadas à formação técnica e profissional dos jovens são influenciadas pelos princípios neoliberais e analisaremos os impactos dessa abordagem na formação da identidade dos estudantes e na continuidade das desigualdades sociais.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS: O MERCADO COMO REGRA

Após discutir, na seção anterior, os fundamentos do neoliberalismo enquanto princípio formativo, analisaremos como essa lógica tem se manifestado concretamente no Estado de Minas Gerais. A presente seção se dedica a examinar o modo como o Governo Romeu Zema (2019–2022) incorporou os princípios neoliberais à sua política educacional. Para tanto, serão discutidos alguns dos principais programas educacionais desenvolvidos durante sua gestão, com o objetivo de evidenciar a orientação político-ideológica que os fundamenta. O programa central discutido será o Projeto Trilhas de Futuro, entendido como expressão do avanço da lógica privatizante no período analisado. Ao concentrar a atenção nesse programa, busca-se compreender como o discurso da empregabilidade, aliado à transferência de recursos públicos para instituições privadas, tem operado como instrumento de legitimação de políticas que aprofundam o desmonte da oferta pública direta e reconfiguram o sentido da educação como direito social.

De início, abordamos o recrudescimento das políticas neoliberais em Minas Gerais, examinando como o governo estadual tem conduzido uma agenda voltada para a redução do papel do estado na educação. A análise se concentrará nas estratégias utilizadas para promover a privatização e terceirização de serviços educacionais, reduzindo os investimentos diretos nas escolas públicas. Serão discutidos os efeitos dessas políticas na gestão das instituições de ensino, na valorização dos profissionais da educação e na qualidade do ensino oferecido à população mineira.

Na sequência, a seção apresenta a introdução do Projeto Trilhas de Futuro na gestão do Governo Romeu Zema (2019-2022), explorando as justificativas apresentadas para sua criação, sua estrutura e os mecanismos utilizados para sua implementação. O trabalho discutirá o objetivo declarado do projeto, que se propõe a oferecer cursos técnicos e de qualificação profissional para estudantes do ensino médio e egressos da rede pública estadual, e contrastará essa proposta com os resultados efetivamente obtidos. Na sequência é analisada a relação entre o Projeto Trilhas de Futuro e o setor privado, evidenciando como os recursos públicos têm sido canaliza-

dos para instituições privadas em detrimento do fortalecimento da rede pública de ensino.

Por fim, analisamos o financiamento do Projeto Trilhas de Futuro e seus impactos orçamentários, buscando compreender a alocação dos recursos públicos na educação mineira. O estudo demonstrará como as verbas destinadas ao projeto foram significativamente superiores aos investimentos realizados nas escolas estaduais que ofertam o ensino médio regular. Será feita uma comparação detalhada entre os custos médios por estudante no ensino público regular e os valores repassados às instituições privadas credenciadas pelo Projeto Trilhas de Futuro. Além disso, serão levantadas questões sobre a transparência na aplicação desses recursos, os mecanismos de monitoramento do desempenho das instituições participantes e os efeitos dessa política para a sustentabilidade da educação pública estadual a longo prazo.

A partir desta análise, procuramos entender como a adoção de políticas neoliberais em Minas Gerais, exemplificada pelo Projeto Trilhas de Futuro, tem influenciado a educação no estado. Esperamos fornecer subsídios críticos para a compreensão das implicações de uma gestão educacional orientada pelo mercado no contexto mineiro, contribuindo para o debate sobre os rumos da educação pública no estado.

4.1 O recrudescimento das políticas neoliberais em Minas Gerais

Como tratado na seção anterior, as eleições de 2018 foram um marco na história brasileira por terem elegido um Presidente da República cujo principal mote era a defesa dos interesses do mercado. Na esteira desse movimento, também foi eleito no Estado de Minas Gerais um candidato do Partido Novo, Romeu Zema Neto, que se apresentou como um *offside* político, disposto a conduzir “mudanças profundas na estrutura do estado e nas leis”:

A velha classe política, tão desgastada, tão apegada aos privilégios e tão comprometida com seu continuísmo, conseguirá minar nossa vontade por dias melhores? Definitivamente não! Mudanças profundas na estrutura do estado e nas leis são necessárias. Nenhum partido da velha guarda está apto a conduzi-las. Já tiveram esta oportunidade por décadas e demonstraram incapacidade. Somente um agente externo e NOVO, sem

vícios, sem vínculos com o passado e com o errado vai fazer a mudança. NOVO em tudo: no nome, nas pessoas e principalmente nas propostas. (Partido Novo, 2018, p.01).

Recorrendo ao discurso de uma nova prática política, o que Romeu Zema e o Partido Novo de fato defendiam como proposta de Governo era a radical e irrestrita implementação do neoliberalismo no Governo Estadual, tal como explicitado no excerto abaixo:

Acreditamos que a mudança pode acontecer quando devolvemos o poder de decisão ao indivíduo, de forma que ele mesmo possa fazer suas próprias escolhas. Acreditamos que a garantia da liberdade é a única e verdadeira função do estado, e que, por isso, ele deve ser mínimo, pois o indivíduo deve ser dono de si. Desta maneira, não é o objetivo do NOVO acabar com o estado, mas sim reduzir a maneira com que ele influencia o cotidiano das pessoas. Apenas o próprio indivíduo pode decidir sobre o que é melhor para ele. (Partido Novo, 2018, p. 04).

A declaração de que o estado deve ser mínimo e a defesa messiânica da liberdade de mercado é reafirmada no decorrer de todo o texto do Plano de Governo de Romeu Zema:

O objetivo do NOVO não é reduzir o estado a ponto de sua ausência, mas sim reduzir sua interferência no desenvolvimento orgânico do mercado, propiciando um ambiente de negócios mais simples, estável e igualitário, que dê maior segurança aos empreendedores. (Partido Novo, 2018, p. 20).

A garantia da plena liberdade individual, da liberdade de mercado e do estado mínimo, presentes no texto de seu Plano de Governo, deixava explícito ideias, que de novas nada têm, nem do ponto de vista cronológico e tampouco do ponto de vista do ineditismo, uma vez que se reportam aos ideários centrais do neoliberalismo, elaborados desde a criação da *Mont Pelerin Society*, um grupo cuja fundação se deu no ano de 1947. Dessa forma, desde as eleições, Zema e o Partido Novo já declaravam o interesse em governar o Estado de Minas Gerais sob a égide de uma política que envidaria esforço total para satisfazer os interesses de grupos empresariais, já que, nas suas concepções, é no mercado que seriam encontradas as soluções de todos os problemas do estado.

Pode-se afirmar que uma das qualidades do Governo Romeu Zema foi sua fidedignidade quanto à execução de suas propostas no que diz respeito a governar para o mercado. A partir de sua posse, em 2019, Zema iniciou a implementação de

diversas políticas em benefício dos interesses de empresários dos mais diversos ramos de negócios. Um caso emblemático foi o da mineração na Serra do Curral, uma área conhecida pela sua grande importância ecológica e paisagística localizada em Belo Horizonte, capital do estado. Em maio de 2022, o Conselho Estadual de Política Ambiental – Copam, deu aval à instalação do Complexo Minerário Serra do Taquaril – CMST, gerido pela Taquaril Mineração S.A. – Tamisa, para a extração de 31 toneladas de minério de ferro ao longo de 13 anos no local³². Trata-se de um projeto polêmico de mineração, uma vez que prevê a retirada de 100 hectares de mata atlântica em um local que possui cerca de 60 nascentes e que é reconhecido como um símbolo histórico e ambiental da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Devida à celeridade na aprovação do projeto e a não observância por parte do Copam acerca de impactos ambientais e culturais causados pela mineração, suspeitas de favorecimento ilícito envolvendo a influência de grupos econômicos sobre o Governo Romeu Zema foram levantadas³³.

Outra ação de destaque foi a dos benefícios fiscais concedidos pelo Governo de Minas Gerais às locadoras de automóveis. Em meio ao discurso de defesa da implementação de um Regime de Recuperação Fiscal, no qual Zema apontava que Minas Gerais era um estado “quebrado” e atribuía o problema à má gestão dos recursos públicos e aos gastos com os servidores³⁴, o governo promoveu uma renúncia fiscal por meio da redução da alíquota do Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA. Enquanto foram cobrados 4% sobre o valor do veículo para pessoa física, para as locadoras a cobrança foi de 1%. De acordo com matéria do Portal G1, de 17 de março de 2022, com essa renúncia, o estado deixou de arrecadar cerca de 1 bilhão de reais em impostos³⁵. Vale ressaltar que a grande

32 Fonte: <https://manuelzao.ufmg.br/entenda-o-vaivem-juridico-sobre-a-mineracao-na-serra-do-curral>

33 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/05/08/serra-do-curral-mg-bh.htm>

34 De acordo com o Plano de Governo de Romeu Zema, “uma das grandes pressões nas contas públicas de Minas Gerais está justamente no crescimento dos gastos com servidores. Apesar de não ser possível verificar o aumento da produtividade da burocracia mineira, os gastos com pessoal continuam crescendo. De 2004 a 2017, a despesa com pessoal cresceu mais de 130%, enquanto que a arrecadação do ICMS, principal imposto do estado, cresceu 70%”. (Partido Novo, 2018, p. 06).

35 Fonte: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/03/17/minas-vai-abrir-mao-de-r1-bi-com-renuncia-fiscal-do-ipva-em-2022-valor-mais-que-dobrou-em-5-anos.ghtml>

beneficiada por essa ação foi a maior empresa de Minas Gerais nesse ramo de negócios, a Localiza, cujo fundador e um dos principais acionistas é José Salim Mattar Junior, que contribuiu financeiramente para a campanha de Romeu Zema nas eleições de 2018³⁶.

Um dos fatores que mais prejudicam o orçamento do estado é o efeito da Lei Kandir, que isenta de pagamento do ICMS as empresas exportadoras de mercadorias, o que inclui matérias primas, produtos industrializados, semi-elaborados e serviços. Uma vez que Minas Gerais é o segundo estado brasileiro com maior atividade de exportação³⁷, perdendo apenas para São Paulo, com a citada Lei deixa de arrecadar uma receita significativa, a qual poderia ser revertida no atendimento à saúde, educação, segurança pública e demais serviços à população mineira.

À época em que a Lei Kandir foi promulgada, houve a promessa de que os estados receberiam uma compensação financeira repassada pelo Governo Federal, a qual deixou de ser paga em 2004. A partir desse ano, Minas Gerais acumulou um saldo de R\$ 135 bilhões que não lhe foram repassados. Na contramão desse saldo, o estado se encontra na terceira colocação no *ranking* de endividamento com a União, com um valor em dívidas de 150.202.255.051,43 bilhões de reais³⁸, o que faz de Minas Gerais o terceiro estado mais endividado do país, perdendo para Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Ocorre que, subtraindo o que o Governo Federal deve ao estado em repasses da Lei Kandir, o valor do endividamento cairia drasticamente para cerca de 15 bilhões, o que tornaria a dívida administrável.

Ao contrário de buscar o recebimento da dívida proveniente da Lei Kandir, Romeu Zema optou por fazer um acordo que para muitos políticos, especialistas e meios de imprensa foi extremamente desfavorável para Minas Gerais. O referido acordo se originou da Lei Complementar 176/2020, sancionada por Jair Messias

36 Fonte:

<https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#!/consulta/doadoresfornecedores/2022802018/individual/07182376687>

37 Fonte: <https://minasedados.fjp.mg.gov.br/#dados-ci>

38 Fonte: <https://www.tesourotransparente.gov.br/visualizacao/painel-de-endividamento-dos-entes-subnacionais>

Bolsonaro, a qual traz as regras de repasses aos estados. O valor total definido para os repasses é de R\$ 58 bilhões, cujo intuito é o de compensar as perdas pela desoneração de exportações. Levando em conta a citada Lei, Minas Gerais tem direito a receber o valor de 8,7 bilhões de reais pagos em parcelas até o ano de 2037³⁹. Ao aceitar o acordo, Romeu Zema abriu mão de cerca de R\$ 126 bilhões e anunciou, em 20 de maio de 2020, a homologação do acordo no Supremo Tribunal Federal. Em sua postagem, sem detalhar valores, Zema divulgou o recebimento dos recursos e, em seguida, alertou sobre a situação financeira do estado, o que, frente às suas decisões de abrir mão de recursos para Minas Gerais, pode ser tratado como uma mensagem contraditória.

Homologado no STF o acordo para que os estados recebam recursos da Lei Kandir. Foram mais de duas décadas de discussão para compensação pelas perdas de arrecadação. O dinheiro é insuficiente frente à situação financeira de Minas e vem em longas parcelas até 2037. (Zema, Romeu. @RomeuZema. Texto do Twitter. 20 de maio de 2020, 7:24 pm. Tweet.)

O discurso de estado falido e a política de renúncias de recursos têm sido recorrentes na gestão de Romeu Zema que, por outro lado, sempre se manteve firme quanto à política de liofilização do estado. Nesse viés, os ataques aos servidores e aos serviços públicos são a tônica do governo. Ao passo que declara que os serviços públicos não precisam ser ofertados diretamente pelo estado, o governo defende a ideia de privatizar, direta ou indiretamente, tudo o que for possível, promovendo, ao contrário do “estado eficiente” propagado em seu *slogan*, uma gestão autofágica, que busca dilapidar o Estado de Minas Gerais, escancarando suas portas para a exploração de setores privados, tal como já enunciara no seu Plano de Governo:

Atualmente, o estado monopoliza vários serviços públicos que não precisam, necessariamente, ser oferecidos diretamente pelo estado. No entanto, o governo não consegue ser eficiente para responder, com sua própria estrutura, às inúmeras demandas da população. Os governantes insistem na tentativa de controlar toda e qualquer atividade possível, desde gerir uma lavanderia para roupas hospitalares até promover o investimento estratégico aeroespacial em Minas Gerais. Apesar disto, setores do mercado privado já oferecem muitos desses serviços com mais qualidade e

39 Fonte: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Para-especialista-Lei-Kandir-foi-danosa-para-Minas-Gerais/#:~:text=Posteriormente%2C%20um%20acordo%20foi%20feito,com%201%2F10%20do%20v%20alor.>

com custos menores para os seus consumidores, mas o estado segue buscando suas próprias soluções. Assim, é preciso entender que o governo não precisa oferecer todas as atividades diretamente, já que ele pode criar novos arranjos que garantam a prestação de serviços públicos com qualidade, independentemente de quem seja o responsável pela entrega destes serviços. (Partido Novo, 2018, p. 17).

De maneira dogmática, o excerto defende que é preciso buscar fora do estado, ou seja, na iniciativa privada, os serviços que as demandas da população requerem. Dessa forma, é exposta a ideia de que os serviços provenientes do estado têm um alto custo e uma baixa qualidade se comparados aos da iniciativa privada. Eis um dos pontos estratégicos das políticas neoliberais: por meio da narrativa que estabelece uma correlação direta entre qualidade, custo, eficiência e iniciativa privada, busca-se convencer a população que ela precisa de mais mercado e menos estado. No entanto, longe de se preocupar com o bom atendimento à população, o intuito é estabelecer a abertura para novos nichos de investimentos para a classe empresarial, da qual o próprio Governador de Minas Gerais faz parte e pela qual o Partido Novo, seu partido, foi fundado. Cabe destacar que o compromisso principal de uma empresa privada é, necessariamente, o lucro, não o bem-estar dos cidadãos.

Desde que Romeu Zema foi eleito, tem sido promovida uma política de privatizações diretas ou em forma de “parcerias” público-privadas, com o discurso de modernizar a administração pública, melhorar a eficiência dos serviços e reduzir o déficit do estado. Empresas estatais como a Companhia Energética de Minas Gerais (Cemig), a Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa) e a Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (Codemig) têm sido constantes alvos dessa política. Os apoiadores da privatização, incluindo o próprio Governo Zema, defendem que transferir a gestão de serviços públicos para a iniciativa privada pode trazer diversos benefícios.

Em primeiro lugar, a eficiência e a inovação são frequentemente mencionadas como vantagens, já que o setor privado, impulsionado pela concorrência e pelo lucro, tende a buscar formas mais eficazes de operar. Além disso, a venda de ativos públicos pode gerar receitas significativas para o estado, ajudando a reduzir o déficit e equilibrar as contas públicas. Outro argumento central é que o estado deve se concentrar em suas funções essenciais, como saúde, educação e segurança,

deixando outras áreas para o setor privado. Dessa maneira, acredita-se que o governo possa alocar melhor seus recursos e melhorar a qualidade dos serviços essenciais para a população.

Contrariando tais argumentos, experiências em diversos países mostram que a agenda de privatizações pode resultar em precarização do trabalho, com reduções salariais, perda de benefícios e insegurança no emprego para muitos trabalhadores. Há também o risco de que a privatização leve ao aumento de tarifas e à diminuição da qualidade dos serviços, afetando principalmente as populações mais vulneráveis. De acordo com dados do *Transnational Institute* – TNI, divulgados pela Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz⁴⁰, desde o ano de 2000, ocorreram pelo menos 884 reestatizações de serviços em 55 países, inclusive nos denominados países centrais do capitalismo, como Alemanha, França e Estados Unidos. Tal situação se deu por conta da prioridade na obtenção de lucros por parte das empresas privadas, o que resultou em serviços caros e ruins. Foram registrados casos de serviços essenciais como o fornecimento de água, energia e coleta de lixo. Outro ponto de crítica é que setores estratégicos, como energia e saneamento, devem permanecer sob controle estatal para garantir que o interesse público seja priorizado sobre o lucro privado. Nesse sentido, a defesa da gestão pública passa pelo argumento de que essa é uma forma mais eficaz e equitativa de difusão de acesso a serviços essenciais, uma vez que o capital privado dificilmente atuará onde não há perspectiva de obtenção de lucros.

Uma das áreas visadas pelas políticas neoliberais do Governo Romeu Zema, a da educação, tem sofrido constantes ataques de viés privatizador e liofilizador. Projetos de terceirização de escolas, de interferência de setores privados na gestão escolar e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada se tornaram prioridade na educação pública mineira. As ações do Governo Mineiro desde a vitória nas eleições se resumem ao sistemático e gradativo desmonte da educação pública estadual, começando por uma agenda de privatizações por meio de “parceria público-privada” com o Instituto Unibanco, organização não governamental ligada ao Grupo Itaú. Essa “parceria” se deu da seguinte forma: a partir de novembro

40 Fonte: Fiocruz, <https://cee.fiocruz.br/?q=Privatizacoes-revertidas>

de 2019, o Instituto implantou nas escolas da rede estadual o Projeto Jovem de Futuro, pelo qual foram impostas ideias de gerencialismo e ferramentas de controle e avaliação elaboradas pelo próprio Instituto, impondo metas a serem cumpridas de acordo com os índices do Ideb, passando a ditar, de forma direta, as políticas educacionais. Tal Projeto se constitui como uma ação privatizadora, uma vez que as políticas para as escolas passaram a ser ditadas por um instituto que pouco – ou nada – tem de identidade real com a educação, pois se trata de uma Organização da Sociedade Civil – OSC, cujas raízes estão calçadas no rentismo e no capital especulativo de um banco privado, no caso, o Itaú.

Paralelamente à expansão da influência empresarial nas escolas públicas, o Governo Zema foi também um dos signatários do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, programa este instituído pelo Governo Jair Bolsonaro pelo Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que permitia a criação de escolas cívico-militares por meio de convênio entre as redes municipais e estaduais e os Ministérios da Educação e da Defesa. Para além do discurso que defende que as escolas militares promovem uma melhoria na qualidade da educação, é factual que não há nelas o cumprimento integral das prerrogativas da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na medida em que não são aceitos princípios como o do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da gestão democrática no ensino público, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, e, muito menos o do respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Na prática, os próprios representantes do então Governo Federal foram marcados por fortes discursos ideológicos e de intolerância, o que leva ao entendimento que o Pecim foi parte de um conjunto de medidas que visavam à doutrinação e a formação de indivíduos desprovidos de criticidade e de noções além das impostas pelo Governo Jair Bolsonaro. Cabe ressaltar que as escolas militarizadas recebem mais verbas por número de alunos matriculados do que as escolas regulares. Enquanto na primeira chegam a ser investidos R\$ 19.000,00

(dezenove mil reais), na segunda o investimento é, em média, R\$ 6.000,00 por aluno⁴¹.

Mesmo no advento da Pandemia do COVID-19 e diante da impossibilidade de aulas presenciais e toda a insegurança sanitária e econômica, o governo continuou a lançar mão de novos programas que deram sequência à sua política de desmonte. Em 2021 foi criado o Projeto Mãos Dadas, que trata de entregar para os municípios as escolas estaduais que trabalham exclusivamente com o ensino fundamental, com a justificativa de manter o foco no ensino médio. Esse projeto atuou por “atacado”, ou seja, não houve estudos prévios para identificar a viabilidade ou não das municipalizações. A campanha do Governo de Minas divulgou apenas as vantagens dos municípios em aceitar o acordo que transfere as unidades escolares da esfera estadual para a municipal.

Segundo o que aponta o economista e coordenador técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos de Minas Gerais (Dieese-MG), Diego de Oliveira, em matéria do jornal O Tempo⁴², há estudos que demonstraram que esse projeto é um “Cavalo de Tróia”, pois, apesar de um prometido aumento das receitas em R\$ 1,4 bilhão para os municípios signatários, o déficit para os mesmos será de R\$ 1,2 bilhão, já que o número de matrículas deve aumentar em 55%, o que equivale a um aumento de despesas em R\$ 2,6 bilhões. Não à toa que cidades importantes como Uberlândia, Juiz de Fora, Contagem e Ouro Preto não aderiram à municipalização.

Além das questões econômicas, na mesma matéria representante de associações ligadas à educação mineira reclamaram da falta de transparência e diálogo por parte do governo, conforme destaca Analise Silva, coordenadora do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais: não é diálogo quando eu informo o que eu vou fazer. É diálogo quando os dados são disponibilizados

41 Fonte: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>

42 Fonte: <https://www.otempo.com.br/politica/governo-de-mg-propoe-acelerar-municipalizacao-de-escolas-para-melhorar-ensino-1.2481278>.

amplamente, quando se tem tempo para analisar os dados e consultar as comunidades.⁴³

Não bastassem essas frentes de privatização e liofilização da rede estadual de ensino, outra ação, tão ou mais agressiva quanto às demais, denominada Projeto Somar, propõe a entrega total de instituições de ensino público a Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que recebem escolas de “porteiras fechadas” sob o discurso de implantar o projeto em escolas instaladas em comunidades de risco, as quais se encontram com baixos índices de aproveitamento nas avaliações internas e externas. Quando aprovadas as propostas de “parceria” com Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, as OSCs passam a ter a concessão para gerir determinadas escolas. Nesse modelo, denominado “Gestão Compartilhada”, apenas o Diretor, o seu Vice e o Secretário Escolar são mantidos e todo o restante do quadro de pessoal é substituído por profissionais terceirizados contratados pela OSC.

Chama à atenção a falta de transparência quanto a esse projeto, uma vez que não há nenhuma discussão na esfera legislativa e nem junto à comunidade escolar. Os editais de chamamento público preveem o envio de propostas para uma comissão de seleção instituída pela Secretaria, a qual cabe analisá-las e aos documentos enviados pelas OSCs. É a vencedora a proposta que receber mais pontos de acordo com os critérios estabelecidos pela SEE/MG. A OSC assina um contrato de colaboração com o estado até o ano de 2025, que pode ou não ser aditado, e recebe, além da concessão de uma ou mais escolas, o valor total de R\$ 12.181.478,93 (doze milhões, cento e oitenta e um mil, quatrocentos e setenta e oito reais e noventa e três centavos) repassados pelos cofres do estado, o qual ainda mantém, entre outras, responsabilidades como a de arcar com as despesas de pagamento dos cargos comissionados e das contas da água e luz⁴⁴.

Desde a divulgação de seu Plano de Governo, o Governo Romeu Zema já havia deixado claro ser adepto da privatização total da escola pública por meio dos

43 Fonte: <https://www.otempo.com.br/politica/governo-de-mg-propoe-acelerar-municipalizacao-de-escolas-para-melhorar-ensino-1.2481278>.

44 Fonte: <http://www.sigconsaida.mg.gov.br/editais/>.

chamados *vouchers* educacionais (transferência de recursos públicos para o privado) o que leva a crer que esse conjunto de projetos é só a ponta do *iceberg* do processo de desmonte da educação pública, uma vez que, as instituições que sobreviverem a esse processo, se depender das intenções do governo, teoricamente já estariam na mira para serem absorvidas pelo capital privado. De acordo com Freitas (2018, p. 17), a política de *vouchers* foi criada ainda nos anos de 1950, nos EUA, para manter o processo de segregação racial nas escolas após a Corte Suprema decretar seu fim. O discurso vendido com o “direito democrático dos pais na escolha da escola de seus filhos”, na prática, escondia a intenção de criar caminhos para que os estudantes frequentassem escolas de acordo sua condição social:

[...] uma elite (branca e mais rica) estuda em escolas privadas e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-la com *vouchers*, adicionando algum pagamento extra; e os muitos pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade. (Freitas, 2018, p. 18).

As práticas do Governo Romeu Zema também incluem a redução de investimentos em serviços públicos, contrariando, inclusive, a própria Constituição Federal, que em seu artigo 212 prevê que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, Constituição Federal, 1988). No ano de 2019, o governo não cumpriu com o mínimo constitucional de aplicação de recursos para a educação mineira⁴⁵, fato que foi questionado pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia à então Secretária Estadual de Educação, Júlia Figueiredo Goytacaz Sant’Anna, conforme registrado em Relatório de Reunião Especial de Prestação de Informações:

Relatório de Reunião Especial Prestação de informações sobre a gestão da Secretaria de Estado de Educação – SEE I – Apresentação No dia 9/10/2019, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia recebeu Júlia

45 Fonte: <https://mediaserver.almg.gov.br/acervo/33/56/2033056.pdf>

Figueiredo Goytacaz Sant'Anna, secretária de Estado de Educação, que prestou informações sobre a gestão de suas áreas de competência relativamente ao 2º quadrimestre de 2019. Os parlamentares questionaram a baixa execução do orçamento da educação (aplicação do mínimo constitucional de 25% da receita de impostos e transferências), que, até o momento, apresenta o percentual de 17%. Segundo eles, para atingir o mínimo constitucional seria necessário a aplicação de cerca de R\$3 bilhões em educação. (Minas Gerais. Assembleia Legislativa, 2019).

A mesma situação também ocorreu em 2020⁴⁶, quando a Secretária foi novamente questionada pelo descumprimento do mínimo de recursos aplicáveis obrigatoriamente para a educação.

No dia 27/11/2020, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia e a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na condição de convidada, receberam Julia Figueiredo Goytacaz Sant'Anna, secretária de Estado de Educação, que prestou informações sobre a gestão de suas áreas de competência relativamente ao 2º quadrimestre de 2020, em atendimento ao art. 54 da Constituição do Estado. Foram tecidos comentários sobre o não cumprimento, por parte do Estado, do percentual mínimo do orçamento em educação, correspondente a 25% das receitas de impostos e transferências, e sobre o fato de que despesas previdenciárias teriam sido computadas no referido montante até os meses de julho/agosto. Após esse período, de acordo com os deputados, quando foram retiradas as despesas previdenciárias desse cômputo, os cálculos indicariam que Estado teria deixado de aplicar mais de R\$2 bilhões em educação, não atingindo o mínimo constitucional de 25% desses recursos. Em 2020, do valor de R\$2,74 bilhões destinados a investimentos, apenas 6,4% teriam sido efetivamente executados até outubro, e da dotação destinada a obras, fixada em R\$1 bilhão, o percentual de execução teria sido de 4,2%. (Minas Gerais. Assembleia Legislativa, 2020)

Ressalta-se que todas essas ações correm de maneira acelerada, sem transparência e sem diálogo, o que traz à tona muitos questionamentos: podemos crer que a política de privatização é garantia de elevação na qualidade dos serviços públicos? Por que a falta de investimentos, a desvalorização dos servidores, os salários defasados não são fatores vistos pelos representantes estaduais como danosos? Por qual motivo esses fatores não são atacados, mas sim, os próprios agentes públicos e a própria coisa pública, depreciada e entregue à iniciativa privada sob o pretexto de que é onerosa, ineficaz e atrasada? A quem realmente o desmonte da educação pública mineira mais beneficia, à população ou ao capital,

46 Fonte: <https://mediaserver.almg.gov.br/acervo/32/964/2032964.pdf>

que, sedento em angariar novas oportunidades de lucro, quer a todo custo transformar um bem público comum em mercadoria?

Tais questionamentos ganham contornos mais precisos ao se observar que a concepção de educação adotada pelo Governo Zema está fortemente ancorada nos preceitos do neoliberalismo enquanto racionalidade política, conforme analisado por Dardot e Laval (2016), em que o Estado é reconfigurado como instância reguladora da competitividade e promotor da lógica de mercado. A educação pública, nesse contexto, é reduzida à condição de mercadoria ou investimento individual, perdendo seu caráter de direito social e sendo submetida a critérios de eficiência, desempenho e retorno econômico. Como apontam Ball e Youdell, essa racionalidade sustenta processos de privatização tanto endógena, por meio da introdução de lógicas empresariais na gestão pública, quanto exógena, pela transferência direta de responsabilidades à iniciativa privada.

A privatização pode ser entendida como sendo de dois tipos:

Privatização na Educação Pública ou privatização "endógena"

Essas formas de privatização envolvem a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para tornar o setor público mais parecido com empresas e mais empresarial. Ou seja, aspectos como escolha, descentralização orçamentária, competição entre escolas, novo gerencialismo, contratos e financiamento competitivo, gestão de desempenho e empreendedorismo.

Privatização da Educação Pública ou privatização "exógena"

Essas formas de privatização envolvem a abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado com fins lucrativos e o uso do setor privado para projetar, gerenciar ou fornecer aspectos da educação pública.

[...] isso também se estende à privatização de programas de políticas e das próprias políticas por meio de assessoria, consultoria, avaliações e pesquisa, além da formulação e redação de políticas. (Ball; Youdell, 2008, p. 14, tradução nossa).

Essa distinção entre privatização endógena e exógena permite evidenciar o aprofundamento de uma racionalidade de mercado que subordina o papel do Estado às dinâmicas da concorrência e da eficiência gerencial. No âmbito da privatização endógena, a incorporação de práticas empresariais à gestão pública, como contratos de desempenho, avaliações externas padronizadas, financiamento por resultados e responsabilização, desloca o sentido da política educacional, que deixa de ser

orientada pelo princípio da garantia do direito à educação e passa a operar sob parâmetros de produtividade e controle. Por sua vez, a privatização exógena explicita a transferência de atribuições do Estado à iniciativa privada, consolidando uma lógica em que instituições privadas, passam a disputar recursos públicos e a influenciar, quando não determinar, o desenho e a implementação de programas educacionais. Tal movimento, ao se expandir para a esfera da formulação de políticas, por meio de consultorias, assessoramentos e “parcerias”, enfraquece o caráter público da educação e fortalece um projeto no qual o estado se converte em gestor de contratos, comprometido mais com indicadores e metas do que com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

A formação escolar passa, então, a ser orientada pela lógica da empregabilidade, subordinando-se às exigências do capital e à expectativa de inserção no mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Nesse sentido, tal projeto formativo aproxima-se da crítica de Gramsci (2022) à escola adaptada aos interesses do bloco hegemônico, ao produzir sujeitos funcionalmente integrados à ordem vigente. Adrião (2018) destaca que esse tipo de política representa uma forma de privatização por dentro do Estado, por meio da indução de “parcerias” e da redefinição do papel estatal. A materialização dessa lógica pode ser observada em diferentes programas implementados na gestão mineira.

Na esteira desse modelo educacional, um dos projetos do Governo Romeu Zema se mostra emblemático: o Projeto Trilhas de Futuro, cujo foco é a formação técnica-profissionalizante dos alunos advindos de escolas da rede estadual. Tal projeto traz em si muitos dos elementos que marcaram a Gestão 2019-2022 do Governo de Minas Gerais, em especial, aqueles ligados à visão empresarial para a educação pública, como transferências de recursos públicos para setores privados, gestão empresarial, dualismo educacional e promoção de empregabilidade. Uma vez que o citado Projeto é o objeto central da presente tese, doravante nossa pesquisa focará na compreensão do mesmo à luz do contexto das políticas neoliberais e das perspectivas de análise tratadas até aqui.

4.2 A introdução do Projeto Trilhas de Futuro na gestão do Governo Romeu Zema (2019 – 2022)

Diante das perspectivas expostas na subseção anterior, é possível identificar que o modelo adotado pelo Governo Mineiro para a gestão da educação pública está estruturado, basicamente, em duas diretrizes: a primeira consiste no ímpeto em reduzir os investimentos na rede pública estadual de ensino e impor sobre ela um processo de austeridade até o ponto de se estabelecer o mínimo possível de investimentos para as escolas públicas do estado. Já a segunda se trata do financiamento de empresas privadas por meio de recursos públicos destinados à Educação. Tais diretrizes se entrelaçam na medida em que se restringe investimentos para um lado e os amplia para o outro, em um contínuo movimento de escoamento de verbas públicas cujo objetivo, para além de atender às demandas dos jovens que buscam adentrar ao mercado de trabalho, é o de transferir o máximo possível de recursos para a iniciativa privada, tal como defende o neoliberalismo.

Na esteira dessas diretrizes, em 21 de junho de 2021 foi criado, por meio da Resolução SEE nº 4583, o Projeto Trilhas de Futuro, cujo objetivo consiste em ofertar cursos técnicos e de qualificação profissional, prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados no ensino médio da rede pública estadual e aos egressos que concluíram esse nível de ensino em escola estadual do Estado de Minas Gerais. De acordo com o artigo 2º da mesma Resolução, o projeto é pautado na formação profissional e na promoção da empregabilidade dos estudantes capacitados, devendo desenvolver articulações com outros órgãos da administração pública, setores produtivos da economia e iniciativas que contribuam para uma maior absorção dos estudantes ao mercado de trabalho.

Art. 2º - O Projeto está pautado na formação profissional e na promoção da empregabilidade dos estudantes capacitados, devendo desenvolver articulações com outros órgãos da administração pública, setores produtivos da economia e iniciativas que contribuam para uma maior absorção dos estudantes ao mercado de trabalho. (Minas Gerais, 2021)

Por sua vez, o artigo 3º da mesma Resolução estabelece que pelo menos 70% das vagas ofertadas pelo Trilhas de Futuro devem ser destinadas aos estudantes do ensino médio regularmente matriculados na rede pública estadual.

Nos casos em que não houver demanda suficiente para o preenchimento dessas vagas por estudantes da rede estadual, as vagas podem ser oferecidas aos estudantes do ensino médio das demais redes públicas, seguidos pelos estudantes da rede privada. A distribuição das vagas deve abranger o maior número possível de regiões e municípios, garantindo a descentralização da política pública e sendo pautada em critérios de eficiência, disponibilidade de instituições ofertantes e vocações regionais. Além disso, deve-se observar preferencialmente dados socioeconômicos disponíveis, formações para ocupações com demandas presentes e futuras do mercado, profissões do futuro e, quando possível, escuta ativa do setor produtivo.

Art. 3º - Pelo menos setenta por cento das vagas ofertadas pelo Projeto Trilhas de Futuro devem se destinar aos estudantes do ensino médio regularmente matriculados na rede pública estadual.

§ 1º - Nos casos em que não houver demanda suficiente para preenchimento das vagas por estudantes de ensino médio da rede estadual de ensino conforme previsto no caput deste arquivo, as vagas poderão ser ofertadas aos estudantes de ensino médio das demais redes públicas, seguidos por estudantes de ensino médio da rede privada.

§ 2º - A distribuição das vagas deverá abarcar o maior número possível de regiões e municípios, a fim de garantir a adequada descentralização da política pública e ser pautada em critérios de eficiência, disponibilidade de instituições ofertantes e vocações regionais.

§ 3º - A distribuição das vagas deverá observar preferencialmente dados socioeconômicos disponíveis, formações para ocupações com demandas presentes e futuras do mercado, profissões do futuro e, quando possível, escuta ativa do setor produtivo.

Desde os primeiros artigos do texto de criação do Projeto é notória a presença de elementos que remontam ao princípio formativo neoliberal, como o uso do termo “empregabilidade”, a articulação com os setores produtivos e o foco na formação para o mercado de trabalho. Ao analisar a inserção desses aspectos nas políticas educacionais, Gentili concluiu que,

[...] quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer

essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. (Gentili, 1996, p. 16).

Nessa perspectiva, tratar de empregabilidade implica em formar os indivíduos para um mundo do trabalho desprovido do ideal do pleno emprego. O trabalhador, para estar empregado, precisa se adequar permanentemente às demandas do mercado, a fim de ser alocado conforme a competência necessária para um determinado ramo, em um determinado contexto. Como as forças produtivas estão sempre em constante fluidez e delas fazem parte o trabalho humano, então os trabalhadores devem adquirir uma capacidade de adequação que os permita, a qualquer tempo, serem considerados empregáveis. Para isso, os sistemas de ensino devem estar intrinsecamente ligados a tais demandas. Desse modo, como a própria Resolução em questão explicita, é preciso desenvolver articulações com setores produtivos da economia e iniciativas que contribuam para uma maior absorção dos estudantes ao mercado de trabalho.

Destaca-se que o artigo 5º da Resolução estabelece que as instituições partícipes do Projeto podem ser tanto públicas como privadas, desde que atendam as condições e os critérios de seleção a serem divulgados posteriormente em editais.

Art. 5º - A SEE publicará edital de credenciamento das instituições públicas e privadas para oferta de curso(s) de qualificação profissional, Técnico(s) e de Especialização Técnica de nível médio para integrar o Projeto Trilhas de Futuro, que disporá das condições, critérios de seleção, dentre outras especificidades.

Tal dispositivo normativo autoriza a participação de instituições privadas na oferta de educação profissional, o que evidencia uma mudança no papel do estado em relação à política educacional. Em vez de atuar prioritariamente como executor direto da oferta pública, o Governo de Minas Gerais passa a funcionar como financiador e mediador de “parcerias” com o setor privado. Essa configuração permite o repasse de recursos públicos para instituições particulares. Trata-se de uma estratégia que favorece a entrada do setor privado no orçamento da educação pública, ampliando as fronteiras de mercado e abrindo novas possibilidades de captação de verbas estatais por empresas educacionais, convertendo a política educacional em uma arena de interesses mercadológicos.

A Resolução SEE nº 4592, de 02 de julho de 2021, por sua vez, traz complementações quanto à criação de uma estrutura de governança do PTF, definindo a formação de um Comitê Gestor Intersetorial, de um Sistema de Gestão e de Comissões Regionais de Credenciamento do Projeto Trilhas de Futuro, além de estabelecer as funções de cada um desses órgãos. Para o Comitê Gestor Intersetorial, foram definidas atribuições como realizar a gestão do projeto, acompanhar e monitorar as instituições credenciadas, propor critérios técnicos para credenciamento, promover a integração de informações entre os seus integrantes, deliberar sobre contratações de serviços de apoio, elaborar e revisar normas de funcionamento do projeto, acompanhar e avaliar sua implantação, estabelecer diretrizes de articulação com outras entidades, consolidar um plano de atendimento baseado em levantamento nas demandas do mercado de trabalho, em articulação com a Secretaria de Desenvolvimento Social – Sedese e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico – Sede, propor o catálogo de cursos técnicos e de qualificação profissional e a distribuição de vagas, definir estratégias de mobilização de parceiros, desenvolver mecanismos de incentivo a novas “parcerias”, auxiliar na publicização dos resultados do credenciamento e realizar a gestão dos processos de credenciamento. Conforme publicado no Diário Oficial de Minas Gerais (2021, p. 27):

Art. 1º Para a organização, gestão e monitoramento do Projeto Trilhas de Futuro, fica instituído o Comitê Gestor com as seguintes atribuições:

I - realizar a gestão do Projeto Trilhas de Futuro, incluindo o acompanhamento e o monitoramento das instituições credenciadas por meio das Superintendências Regionais de Ensino;

II - por meio de Edital, propor critérios técnicos para credenciamento das instituições;

III - promover o intercâmbio e a integração de informações entre os integrantes do Comitê por meio de reuniões periódicas;

IV - deliberar sobre as contratações dos serviços de apoio necessários à implementação, monitoramento e avaliação do Projeto;

V - elaborar, revisar e manter atualizadas as normas de organização e funcionamento do Projeto e realizar os aperfeiçoamentos que julgar pertinentes;

VI - acompanhar e avaliar a implantação e funcionamento do Projeto, reunindo e sistematizando os dados e relatórios sobre sua execução, em sistema informatizado;

VII - estabelecer as diretrizes e formas de articulação com as entidades da Administração Pública e demais instituições que integram o Projeto;

VIII - consolidar plano de atendimento a partir da tabela de cursos e localidades prioritárias, com base no levantamento anual dos setores produtivos e a identificação das demandas do mercado de trabalho, em articulação com a Secretaria de Desenvolvimento Social - SEDESE e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico - SEDE, e nas expectativas de demanda das regiões do Estado de Minas Gerais;

IX - propor o Catálogo de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional do Projeto Trilhas de Futuro e a distribuição de vagas para os diferentes cursos e municípios, a partir dos estudos já realizados de priorização e da capacidade de oferta das instituições credenciadas;

X - definir as estratégias de articulação e mobilização dos parceiros institucionais do Projeto, desenvolvendo mecanismos de incentivo e sensibilização para o engajamento de novas parcerias;

XI - auxiliar às Comissões Regionais de Credenciamento na publicização dos resultados do credenciamento;

XII - realizar a gestão do (s) processo (s) de credenciamento de instituições junto ao Projeto Trilhas de Futuro;

XIII - desempenhar outras atribuições que lhe forem determinadas pela Secretaria de Estado de Educação, além das previstas nesta Resolução.

De acordo com o artigo 2º da mesma Resolução, o Comitê deve ser composto por:

- I – um representante da assessoria estratégica e um suplente;
- II – um representante da assessoria de inovação e um suplente;
- III – um representante da subsecretaria de articulação educacional e um suplente;
- IV – um representante da subsecretaria de administração e um suplente; e,
- V – um representante da subsecretaria de desenvolvimento da educação básica e um suplente.

Assim, a partir de tais definições, foram nomeados os seguintes nomes para compor o referido Comitê:

Imagem 01 – Composição do Comitê Gestor do Projeto Trilhas de Futuro

Anexo I Composição do Comitê Gestor do Projeto Trilhas de Futuro:		
Representantes	Titular	Suplente
Assessoria de Inovação	Ana Luiza Werneck Passos Veronezi Masp 1213874-9	Margarete Aparecida Prudente Masp 13202981
Assessoria Estratégica	Lucas Evencio Soares Dutra Masp 753024-9	Rafael Fernando Pinto de Paula Masp 14849749
Subsecretaria de Articulação Educacional	Paulo Leandro de Carvalho Masp 1.323.320-0	Gisele Figueiredo Drumond Masp 1.320.927-5
Subsecretaria de Administração	Giziane Gleyce de Caires Rangel Masp 1399314-2	Hebert Leonardo Duarte Masp 885164-4
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica	Amanda Aparecida Barboza da Silva Santos Masp 1.261.131-5	Nelson de Regende Junior MaSP 1005328-8

Fonte: Jornal Minas Gerais, 03 de julho de 2021, p. 28.

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

A partir das análises dos currículos dos representantes do Comitê Gestor, foram traçados os perfis dos mesmos de acordo com a prerrogativa de verificar se tratam de servidores que possuem uma trajetória na área da educação e se apresentam formação na área de educação, e/ou se suas trajetórias profissionais e formativas estão diretamente ligadas à área de educação e/ou educação profissional. Conforme pesquisa aos nomes publicados, foi possível elaborar o seguinte quadro:

Quadro 02 – Perfil do Comitê Gestor do PTF

Nome:	Formação:	Apresenta trajetória de formação direcionada para a área de educação e/ou educação profissional:	Principal área de atuação profissional:
Ana Luiza Werneck Passos Veronezi	Graduação em Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. Especialização em MBA em Gestão de Projetos. Anhanguera Educacional - Valinhos, ANHANGUERA, Brasil. Especialização em Projetos Sociais: Formulação e Monitoramento. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.	Não	Segurança pública
Lucas Evencio Soares Dutra	Graduação em Administração Pública. Fundação João Pinheiro, FJP, Brasil.	Não	Administração pública
Paulo Leandro de Carvalho	Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alfenas, UNIFAL/MG, Brasil. Especialização em Direito Educacional. Faculdade Futura, FUTURA, Brasil. Especialização em Gestão e	Sim	Educação / Inspeção Escolar

	Formação Pedagógica. Centro Universitário do Sul de Minas, UNIS/MG, Brasil. Especialização em Produção de material didático para a diversidade. Universidade Federal de Lavras, UFLA, Brasil. Graduação em Pedagogia. Faculdade Três Pontas - Grupo Educacional UNIS, FATEPS, Brasil.		
Giziane Gleyce de Caires Rangel	Currículo Lattes não localizado	-----	-----
Amanda Aparecida Barboza da Silva Santos	Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Brasil. Pós graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Brasil. Pós graduação em Alfabetização e Letramento. Faculdade Batista de Minas Gerais, FBMG, Brasil. Pós graduação em Neurociência e Aprendizagem. Faculdade Batista de Minas Gerais, FBMG, Brasil. Pós graduação em Educação de Jovens e Adultos. Faculdade Batista de Minas Gerais, FBMG, Brasil. Ludopedagogia. Faculdade Famart, Brasil.	Sim	Educação
Margarete Aparecida Prudente	Graduação em Gestão Financeira. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Brasil. Graduação em Pedagogia. Universidade Estácio de Sá, UNESA, Brasil. Especialização em Educação na	Sim	Educação

	Cultura Digital. Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Brasil.		
Rafael Fernando Pinto de Paula	Currículo Lattes não localizado	-----	-----
Gisele Figueiredo Drumond	Currículo Lattes não localizado	-----	-----
Hebert Leonardo Duarte	Currículo Lattes não localizado	-----	-----
Nelson de Rezende Junior	Graduação em Curso Superior de Segurança Pública. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, APM, Brasil. Graduação em Letras - Português e Inglês. Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, UNAR, Brasil. Graduação em Gestão Pública. Universidade Estácio de Sá, UNESA, Brasil. Especialização em Gestão Sistêmica Baseada em Valores Humanos. Fundação Douglas Andreani, FDA, Brasil. Especialização em Literatura Inglesa. Faculdade São Luís, ANEAS, Brasil.	Sim	Educação / Administração

Fonte: Plataforma Lattes. (<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>)
Acesso em: 05 de novembro de 2024.

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Diante desse quadro, é possível observar que dos dez nomes pesquisados, quatro não possuem Currículo Lattes. Dos seis nomes cujos currículos podem ser encontrados na Plataforma Lattes, um possui graduação, quatro possuem graduação e especialização e um possui graduação especialização e mestrado. Quatro apresentam uma convergência entre a trajetória de formação especificamente ligada à área da educação e a atuação profissional nessa mesma

área ao longo da carreira. As outras áreas de atuação indicadas na análise curricular são a de administração e a de segurança pública.

A análise dos currículos dos membros do Comitê Gestor revela uma preocupação quanto à coerência entre a função do comitê e o perfil de seus integrantes. Sendo um órgão com responsabilidades diretamente ligadas à gestão de políticas educacionais, era de se esperar que a maioria de seus membros tivesse uma trajetória sólida e consistente na área da educação. No entanto, o levantamento mostra que isso não acontece de maneira uniforme, uma vez que apenas alguns membros apresentam claramente possuírem uma formação acadêmica e experiência profissional claramente direcionadas para a educação.

A composição do Comitê Gestor, majoritariamente formada por membros sem uma trajetória sólida na educação, reforça a crítica ao governo de extrema direita de Romeu Zema quanto a tendência em priorizar critérios políticos / ideológicos, muitas vezes desvinculados das necessidades e especificidades do setor em questão, como é o caso da educação. A nomeação de profissionais com experiência em áreas como segurança pública e administração, em detrimento de especialistas em educação, reforça a visão de um governo que subestima o valor do conhecimento pedagógico e das políticas educacionais centradas na inclusão e no desenvolvimento humano. Isso sinaliza uma gestão que prioriza a eficiência operacional, mas ignora a importância de uma educação fundamentada em práticas e saberes consolidados.

Em síntese, na medida em que os responsáveis pela condução de uma política educacional têm como principal referência os parâmetros da eficiência administrativa, do controle de gastos e da execução técnica de metas, tende-se a esvaziar o debate sobre o conteúdo formativo da educação, suas finalidades sociais e seus compromissos com a transformação da realidade. Em outras palavras, o foco desloca-se da dimensão pedagógica, que envolve o desenvolvimento integral dos sujeitos, a reflexão crítica e a formação cidadã, para uma lógica centrada em resultados quantificáveis, indicadores de desempenho e contratação de serviços educacionais como uma prestação de serviços terceirizada.

Essa lógica se alinha a uma racionalidade gerencialista e mercadológica da educação, em que o Estado passa a operar como mediador de contratos com o

setor privado, tratando o direito à educação como uma demanda a ser atendida via mecanismos de mercado. Assim, a composição do Comitê não é neutra: ela direciona as prioridades da política pública. Ao favorecer o gerenciamento técnico e financeiro em detrimento de uma abordagem pedagógica e social, corre-se o risco de reduzir a educação profissional a um instrumento de privatização de recursos públicos, desarticulado de um projeto de formação humana e de promoção social.

Em relação ao Sistema de Gestão, o mesmo foi criado com o objetivo de organizar as informações relacionadas ao Projeto, subsidiando a gestão e o monitoramento dos dados. As superintendências regionais de ensino foram definidas como responsáveis pela inserção e monitoramento das informações cadastrais das instituições no sistema. As instituições credenciadas, por sua vez, foram incumbidas de manterem atualizadas no sistema as informações exigidas durante o período de vigência dos contratos, incluindo dados cadastrais dos estudantes, frequência e notas.

Art. 4º O acompanhamento e a avaliação da execução dos cursos contratados serão realizados pelo Comitê Gestor do Projeto Trilhas de Futuro por meio do Sistema de Gestão.

Art. 5º O monitoramento da execução e a avaliação dos cursos contratados será realizado pelo Serviço de Inspeção Escolar, por meio da análise de informações do Sistema de Gestão e de visitas de inspeção, em periodicidade a ser estabelecida pela SEE ou quando identificadas irregularidades na oferta do curso pela instituição.

Parágrafo Único O monitoramento e a avaliação realizados pelo Serviço de Inspeção Escolar terão como base instrumentos próprios a serem divulgados pela SEE.

Art. 6º No Sistema de Gestão deverá ser registrado pelo Serviço de Inspeção Escolar o parecer sobre o curso técnico e anexado relatório circunstanciado. (Minas Gerais, 2021, p. 27).

Na prática, o Sistema de Gestão consiste em uma plataforma digital restrita aos usuários autorizados – sejam estes das SREs ou das instituições credenciadas – na qual são mantidos e atualizados dados como: informações sobre as instituições, cursos ofertados, duração dos cursos, número de vagas, alunos matriculados, frequência, componentes curriculares, formação dos docentes e pagamento de auxílio a alunos.

As imagens a seguir apresentam a tela de interação entre o usuário e o Sistema de Gestão:

Imagem 02 – Telas do Sistema de Gestão do PTF

The image displays three screenshots of the Sistema de Gestão do PTF interface, showing search forms for Institutions, Matriculation, and Teachers.

Screenshot 1: Pesquisar Instituições

Left sidebar menu:

- Home
- Usuários
- Painel de Dados
- Instituições**
 - Pesquisar Instituição
 - Credenciar Instituição
- Unidade
- Cursos Profissionalizantes

Main form fields:

- Regional (dropdown)
- Município
- Razão Social
- Instituição (Nome Fantasia)
- CNPJ (Somente Números)
- Ano de Credenciamento (dropdown)

Screenshot 2: Pesquisar Matrícula

Left sidebar menu:

- Unidade
- Cursos Profissionalizantes
- Inscrições
- Pesquisar Alocação
- Matrículas**
 - Pesquisar Matrícula
 - Cadastrar Matrícula
- Painel do Aluno

Main form fields:

- Número da Inscrição
- Tipo do Documento (dropdown)
- Número do Documento
- Número de Matrícula
- Nome Completo do Estudante
- Número do CPF
- Município
- Instituição (Nome Fantasia)
- Unidade(Logradouro)
- Edição do Programa (dropdown)
- Curso Técnico
- Turno (dropdown)
- Chamada (dropdown)
- Situação (dropdown)
- Vigente/Cancelado (dropdown)
- Regional (dropdown)
- Escolaridade (dropdown)
- Situação Matrícula (dropdown)
- Pesquisar** button

Screenshot 3: Pesquisar Docentes

Left sidebar menu:

- Inscrições
- Pesquisar Alocação
- Matrículas
- Painel do Aluno
- Componente Curricular
- Docentes**
 - Pesquisar Docentes
 - Cadastrar Docente

Main form fields:

- Nome do Docente
- Nº do CPF
- Componente Curricular
- Especialização
- Nº do Registro do Diploma
- Nº da autorização
- Vigência da autorização
- Instituição
- Curso Técnico
- Formação Acadêmica (dropdown)
- Pesquisar** button

Footer information:

- Itens por página: 20
- 1 - 20 de 20
- < > navigation arrows

Fonte: <https://gestaotrilhasdefuturo.educacao.mg.gov.br>

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Além da centralidade do setor privado na execução do Projeto Trilhas de Futuro e do caráter pragmático da política implementada, chama atenção a forma

como o próprio processo de gestão do programa foi estruturado. A criação de um Sistema de Gestão Digital, acessado por meio de portal eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, apresenta-se como um instrumento de controle e monitoramento da execução do projeto, estruturado a partir de quatro principais interfaces: pesquisa de instituições credenciadas, cursos ofertados, matrículas realizadas e dados dos docentes vinculados.

A primeira tela, de pesquisa de instituições, permite acesso a dados como Regional (SRE), município de atuação, razão social, CNPJ e ano de credenciamento. A segunda tela, referente aos cursos, detalha informações como instituição, curso técnico, eixo tecnológico, número do contrato e situação do curso. A terceira tela, sobre matrículas, exibe dados individualizados dos estudantes, como CPF, escolaridade, situação da matrícula e edição do programa. Já a quarta tela, voltada aos docentes, fornece informações sobre formação acadêmica, disciplina ministrada, número do diploma e autorização de atuação.

A partir da observação crítica dessas telas, evidencia-se uma arquitetura tecnocrática e gerencialista voltada prioritariamente ao controle administrativo e à racionalização da gestão, alinhada aos pressupostos neoliberais de eficiência, produtividade e *accountability* restrita. Como adverte Kuenzer (2007), em políticas educacionais com esse perfil, a ênfase recai sobre a comprovação de produtos pactuados, como número de matrículas e cursos ofertados, em detrimento da avaliação substantiva dos processos pedagógicos e dos efeitos sociais da política. Ou seja, há um aparato de controle focado nos meios, mas carente de instrumentos que permitam verificar o impacto formativo ou os desdobramentos sociais das ações implementadas, como a qualidade do ensino ou a real inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Dessa forma, a gestão digital do Projeto Trilhas de Futuro acaba por reproduzir uma lógica instrumental e verticalizada, na qual o controle estatístico das ações serve antes para legitimar a política do que para democratizá-la ou qualificá-la. A ausência de dispositivos que promovam a escuta ativa dos sujeitos envolvidos ou que incorporem indicadores qualitativos de avaliação revela o limite de uma concepção tecnocrática da educação profissional, que privilegia a eficiência da execução em prejuízo da reflexão crítica sobre sua finalidade social. Assim, o

Sistema de Gestão do PTF não se configura como uma ferramenta de aprimoramento democrático da política pública, mas sim como um aparato de legitimação das metas do estado, alinhadas às exigências do capital e à lógica da responsabilização gerencial.

Na prática, o Sistema de Gestão funciona como uma plataforma digital que armazena dados sobre instituições, cursos, matrículas, frequência, docentes e o pagamento de auxílio a alunos. No entanto, apesar dessa estrutura tecnológica voltada à organização e monitoramento, uma crítica relevante foi levantada por Kuenzer (2007) quanto à prestação de contas em programas de educação profissional. A autora aponta que projetos de educação profissional de cunho neoliberal focam em comprovar o alcance dos produtos acordados, sem um controle efetivo dos processos. Não há, por exemplo, indicadores consistentes sobre a inclusão dos jovens no mercado de trabalho, como previsto em muitos programas de qualificação, nem sobre a qualidade dessa inserção, o que levanta preocupações sobre o uso eficiente dos recursos públicos. Tal crítica revela a lacuna entre a gestão formal dos dados e a efetividade do monitoramento de resultados, sugerindo que, embora o Sistema de Gestão organize as informações de forma detalhada, há uma necessidade de aprimorar os mecanismos de controle dos resultados alcançados.

Em relação ao credenciamento das instituições, foram constituídas pela Resolução SEE nº 4592/2021 as Comissões Regionais de Credenciamento nas superintendências regionais de ensino. Essas comissões devem ser compostas por representantes do serviço de inspeção escolar, da diretoria educacional e da diretoria financeira e administrativa. De acordo com a Resolução, são atribuições das comissões o recebimento e a análise da documentação das instituições candidatas, a realização de credenciamento, o registro das instituições credenciadas no sistema de gestão, publicização dos resultados das análises e as repostas aos recursos interpostos pelas instituições.

9.1 - O Credenciamento será feito por meio das Comissões Regionais de Credenciamento.

9.1.1 - As Comissões Regionais de Credenciamento serão constituídas juntamente às Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais - SRE, sendo compostas por representante do Serviço de Inspeção Escolar,

representante da Diretoria Educacional e representante da Diretoria de Finanças e Administração. (Minas Gerais, 2021, p. 50).

A Resolução define ainda que o acompanhamento e a avaliação da execução dos cursos contratados serão realizados pelo Comitê Gestor por meio do sistema de gestão, enquanto o monitoramento e avaliação serão realizados pelo serviço de inspeção escolar, por meio da análise de informações do sistema de gestão e de visitas de inspeção. No sistema de gestão, o serviço de inspeção escolar deve registrar pareceres e relatórios circunstanciados sobre os cursos técnicos, que serão validados pelo diretor da Superintendência Regional de Ensino. Periodicamente, a equipe da SRE deve emitir relatórios técnicos de avaliação dos cursos. A proposta dos cursos técnicos de cada instituição deve observar o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Catálogo de Cursos de Formação Inicial e Continuada.

Destaca-se que em seu artigo 13, a Resolução 4592/2021 trata de quais instituições podem ser credenciadas no Projeto e define os canais de divulgação nos quais pode ser encontrada a listagem das mesmas:

Art. 13. Serão credenciadas instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que ministram cursos técnicos e de qualificação profissional e que preencham os requisitos constantes em edital, a ser publicado pela SEE/MG, observado o exposto nesta Resolução.

Parágrafo único: a relação das instituições credenciadas será divulgada no sítio da SEE/MG (www.educacao.mg.gov.br) e publicada no Diário Oficial do Estado.

Cabe analisar o modelo de seleção, os critérios adotados e quais as instituições de ensino que foram selecionadas para a adesão ao referido Projeto no período do primeiro mandato do Governo Romeu Zema. Em pesquisa ao Diário Oficial do Estado Minas Gerais de 03 de julho de 2021, obtivemos acesso ao documento “Edital de Credenciamento SEE nº 01/2021”, o qual trata do “Credenciamento de instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que poderão ofertar formação profissional e técnica de nível médio, quando o Projeto Trilhas de Futuro estiver em execução, conforme especificações, exigências e quantidades estabelecidas neste Edital e seus anexos.” Em relação às condições de participação, o Edital estabelece:

5.1- Poderão participar do presente credenciamento pessoas jurídicas legalmente autorizadas a atuarem no ramo pertinente ao objeto do credenciamento, que cumpram todas as exigências contidas neste Edital.

5.2 - É vedado a qualquer pessoa, física ou jurídica, representar mais de um interessado no presente credenciamento.

5.3 - Não será admitida neste credenciamento a participação de empresas que:

5.3.1 - Encontrarem-se em situação de falência, concurso de credores, dissolução, liquidação;

5.3.2 - Enquadrarem-se como sociedade estrangeira não autorizada a funcionar no País;

5.3.4 - Estiverem suspensas temporariamente de participar de licitações ou impedidas de contratar com a Administração, sancionadas com fundamento no art. 87, III, da Lei nº 8.666, de 1993;

5.3.5 - Estiverem impedidas de licitar e contratar com o Estado de Minas Gerais, sancionadas com fundamento no art. 7º da Lei nº 10.520, de 2002;

5.3.4 - Forem declaradas inidôneas para licitar e contratar com a Administração Pública Federal, Estadual ou Municipal, sancionadas com fundamento no art. 87, IV, da Lei nº 8.666, de 1993;

5.3.5 - Empresas que tenham como proprietários controladores ou diretores membros dos poderes legislativos da União, Estados ou Municípios ou que nelas exerçam funções remuneradas, conforme art. 54, II, "a", c/c art. 29, IX, ambos da 5.3.6 Constituição da República;

5.3.7 - Estiverem inclusas em uma das situações previstas no art. 9º da Lei Federal nº 8.666/93;

5.3.8 - A observância das vedações para não participação é de inteira responsabilidade do participante que se sujeitará às penalidades cabíveis, em caso de descumprimento.

No tocante aos procedimentos para o credenciamento, os mesmos ficam a cargo das comissões regionais, no âmbito das SREs, sendo as mesmas compostas por representante do Serviço de Inspeção Escolar, da Diretoria Educacional, Diretoria Administrativa e Financeira.

.1.1- As Comissões Regionais de Credenciamento serão constituídas juntamente às Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais - SRE, sendo compostas por representante do Serviço de Inspeção Escolar, representante da Diretoria Educacional e representante da Diretoria de Finanças e Administração.

Assim definidas, as Comissões foram compostas nas quarenta e sete SREs do estado, tendo a listagem dos seus membros publicadas na Resolução 4952/2021⁴⁷.

A composição tripartite das comissões, ancorada em setores administrativos e de controle, sugere uma abordagem tecnicista que prioriza a conformidade documental em detrimento de uma análise crítica sobre a capacidade formativa das entidades credenciadas, especialmente quanto à vinculação com as demandas sociais locais, efetiva contribuição para a formação dos estudantes e inserção no mercado de trabalho.

Em que pese sua rigidez normativa, o modelo de seleção, como adotado pelo governo, levanta questionamentos sobre os resultados de tais critérios na qualidade das instituições escolhidas. Ao focar em aspectos administrativos e legais, sem exigir uma avaliação profunda da capacidade pedagógica e da qualidade dos cursos oferecidos, o edital pode não assegurar que as instituições selecionadas sejam, de fato, as mais qualificadas para garantir uma formação técnica de excelência. Nesse sentido, o modelo adotado aponta para uma gestão que prioriza processos burocráticos de credenciamento em detrimento de uma avaliação mais substancial da capacidade educacional das instituições.

Além disso, a abertura para a participação de instituições privadas sem um controle rigoroso sobre os cursos ofertados pelas mesmas, marca a Secretaria de Estado de Educação como um balcão de negócios, uma tendência que se alinha à ideologia do Governo Romeu Zema, que declaradamente privilegia soluções de mercado em áreas tradicionalmente públicas. Essa postura pode comprometer o caráter público e igualitário da educação, especialmente se essas instituições privadas visarem principalmente o lucro, sem uma verdadeira preocupação com o desenvolvimento educacional dos jovens mineiros.

A análise do edital e do modelo de seleção de partícipes do PTF denota um enfoque em requisitos formais e legais em detrimento de aspectos fundamentais, como a capacidade pedagógica e a missão educacional das instituições. Isso reflete a visão gerencialista do governo, que, ao aplicar critérios estritamente burocráticos,

47 Para consultar a listagem das comissões regionais de credenciamento e de seus membros, consultar o anexo V desta tese.

pode comprometer a qualidade do ensino e a oferta de uma educação técnica que atenda às reais necessidades da população e do mercado de trabalho local. Esse tipo de gestão se insere nas reformas neoliberais que, segundo Ball (2001, p. 124), promovem a “descentralização do estado como prestador direto de serviços” e incentivam o seu papel como “regulador e financiador”, criando “um novo tipo de setor público [...] baseado na lógica da empresa privada”.

Esse reordenamento, ao submeter o financiamento público à lógica do mercado, reforça o projeto no qual a educação pública é tratada como mercadoria, submetida aos imperativos da eficiência, da concorrência e do desempenho. Como adverte Gentili (1995, p. 17), “o processo de privatização das políticas educacionais converte o direito à educação em um bem de consumo e transforma o cidadão em cliente”. Esse processo não apenas mercantiliza a educação, mas também aprofunda desigualdades ao favorecer instituições privadas com fins lucrativos, muitas vezes descomprometidas com a formação crítica e integral dos estudantes. No lugar de garantir a consolidação de um sistema público articulado com as demandas sociais e territoriais, o Estado passa a operar como mediador de interesses empresariais, direcionando recursos públicos para entidades cuja atuação nem sempre responde aos objetivos de uma política educacional orientada por finalidades públicas.

4.3. Projeto Trilhas de Futuro: política de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada?

Tendo em vista que as “parcerias” estabelecidas pelo PTF podem ser firmadas com instituições públicas ou privadas de ensino, consultamos o endereço eletrônico da SEE/MG (www.educacao.mg.gov.br), a fim de obtermos dados do Projeto entre o segundo semestre do ano de 2021, quando o Projeto teve início, até dezembro de 2022, no final da primeira gestão do Governo Romeu Zema. Por meio desse endereço, foi possível acessar todos os contratos do período em questão, e,

dessa forma, obtermos os nomes das instituições credenciadas, as localidades onde atuam, os cursos ofertados e os valores de cada um dos contratos firmados.⁴⁸

Num primeiro momento da análise dos dados, chamou-nos à atenção dois aspectos. O primeiro, diz respeito à diferença quanto ao quantitativo de empresas públicas e privadas partícipes do Projeto. Dos 358 contratos, apenas 04 são firmados com instituições públicas, ou seja, pouco mais de 1% do total. Tais contratos são:

Imagem 03 – Contratos do PTF firmados com instituições públicas

EMPRESA	NÚMERO DO CONTRATO	CIDADE DE ATUAÇÃO	VINCULAÇÃO	CURSOS OFERTADOS	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	SETOR	ANO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	9344576	ARCOS-MG	SRE DIVINÓPOLIS	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES	1.073.339,46	PÚBLICO – AUTARQUIA FEDERAL	2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE	9344591	SETE LAGOAS-MG	SRE SETE LAGOAS	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM METALURGIA	3.474.925,60	PÚBLICO – FUNDAÇÃO MUNICIPAL	2022
FUNDAÇÃO DE ARTE DE OURO PRETO	9344927	OURO PRETO-MG	SRE OURO PRETO	TÉCNICO EM CONSERVAÇÃO E RESTAURO	654.925,50	PÚBLICO – FUNDAÇÃO PÚBLICA	2022
ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL JOANA D'ARC / MUNICÍPIO DE CATAGUASES	9344753	CATAGUASES-MG	SRE LEOPOLDINA	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	842.651,88	PÚBLICO – ENTIDADE PÚBLICA MUNICIPAL	2022

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

Somando os valores desses contratos, o total é de R\$ 6.045.842,44, o que corresponde a aproximadamente 0,30% dos recursos disponibilizado para o projeto entre os anos de 2021 e 2022. Esses dados mostram, à primeira vista, uma predileção do PTF para as “parcerias” com a iniciativa privada, em detrimento das instituições públicas.

48 Os referidos dados, com a relação completa das instituições partícipes do PTF entre 2021 e 2022, se encontram nos anexos da presente Tese, compilados em: **anexo I** – Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do Ano de 2021, e **anexo II** – Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do Ano de 2022.

O segundo aspecto diz respeito ao quantitativo de verbas públicas destinadas ao projeto no recorte de tempo pesquisado. Em 2021 foram disponibilizados R\$ 1.192.289.425,53 (um bilhão, cento e noventa e dois milhões, duzentos e oitenta e nove mil, quatrocentos e vinte e cinco reais e cinquenta e três centavos) para um total de 163 contratos.

Quadro 03 – Síntese dos contratos do PTF de 2021

TRILHAS DE FUTURO 2021	
TOTAL DE CONTRATOS: 163	TOTAL EM REAIS: 1.192.289.425,53

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo

Já no ano de 2022, o valor total dos recursos foi de R\$ 844.908.696,69 (oitocentos e oitenta e quatro milhões, novecentos e oito mil, seiscentos e noventa e seis reais e sessenta e nove centavos) para um total de 195 contratos.

Quadro 04 – Síntese dos contratos do PTF de 2022

TRILHAS DE FUTURO 2022	
TOTAL DE CONTRATOS: 195	TOTAL EM REAIS: 844.908.696.69

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo

Na soma dos períodos, o Governo de Minas Gerais disponibilizou o valor de R\$ 2.037.198.122,22 (dois bilhões, setenta e sete milhões, cento e noventa e oito mil, cento e vinte e dois reais e vinte e dois centavos), num total de 358 contratos. Considerando a fala recorrente de Romeu Zema, de que “se tivesse dependido de dinheiro, o estado teria afundado mais, porque dinheiro é a última coisa que nós

temos”⁴⁹, o referido valor despendido com o PTF em um ano e meio é incompatível com o citado discurso.

Ao realizarmos a comparação de valores disponibilizados para as escolas da rede estadual que oferecem o ensino médio, o Portal da Transparência do Estado de Minas Gerais, indicou que valor pago para as despesas do Ensino Médio de 01 de janeiro a 31 de dezembro do ano de 2021 foi de R\$ 2.748.765.065,36.

Imagem 04 – Portal da Transparência MG: despesas do Ensino Médio em 2021

Valores em R\$				
Órgão ?	Subfunção ?	Valor Empenhado ?	Valor Liquidado ?	Valor Pago ?
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO	ENSINO MEDIO	3.224.638.192,47	2.767.875.657,64	2.748.765.065,36

Fonte: <https://www.transparencia.mg.gov.br/despesa-estado/despesa/despesa-resultado-pesquisa-avancada/2021/01-01-2021/31-12-2021>

Levando em conta o valor de R\$ 1.192.289.425,53 aplicado a partir de julho de 2021 para o PTF, em seis meses o projeto obteve um orçamento correspondente a aproximadamente 43,38% do valor aplicado no ensino médio em todo o Estado de Minas Gerais durante o ano em questão.

Já em 2022, foram aplicados para o Ensino Médio R\$ 3.146.963.922,13, conforme destacado a seguir:

Imagem 05 – Portal da Transparência MG: despesas do Ensino Médio em 2022

Valores em R\$				
Órgão ?	Subfunção ?	Valor Empenhado ?	Valor Liquidado ?	Valor Pago ?
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO	ENSINO MEDIO	3.238.868.566,78	3.229.335.662,25	3.146.963.922,13

Fonte: <https://www.transparencia.mg.gov.br/despesa-estado/despesa/despesa-resultado-pesquisa-avancada/2022/01-01-2022/31-12-2022>

49 Trecho da entrevista de Romeu Zema, concedida ao Jornal Estado de Minas e publicada em 27/12/2021 no endereço eletrônico https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/12/27/interna_politica,1333796/dinheiro-e-a-ultima-coisa-que-temos-diz-governador-romeu-zema.shtml

O valor disponibilizado para o PTF nesse mesmo ano foi de R\$ 844.908.696,69, 26,85% do valor aplicado no Ensino Médio. Chama especialmente à atenção o Sistema S, seu maior beneficiário. Do montante total de recursos do Projeto, o Senac recebeu a quantia de R\$ 123.437.531,56 enquanto para o Senai foram repassados R\$ 599.885.479,13, totalizando o valor de R\$ 723.323.010,69. Esse valor corresponde ao percentual de 35,51%, aproximadamente, do valor total de recursos do PTF repassados no período 2021-2022. Tratam-se de um total de 108 (cento e oito) contratos que, quando feita a média de valores, chega-se ao quantitativo de R\$ 6.697.435,28 por contrato.

A predileção para a destinação de recursos para o Sistema S não é novidade. Conforme aponta Manfredi (2017, p. 129), desde o seu surgimento, o Sistema S tem sido uma espécie de órgão titular de execução de políticas voltadas para o ensino técnico profissionalizante e

[...] ainda hoje, configura-se como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial e pelas confederações e federações. É, historicamente, a maior rede de educação profissional e tecnológica existente no Brasil, desde os anos 30.

A alocação de recursos públicos para o Sistema S, como ocorre no Projeto Trilhas de Futuro (PTF), reflete uma dinâmica histórica de financiamento em que o Estado se apoia em instituições privadas para a execução de políticas de educação profissional. O Senac e o Senai, principais beneficiários dos recursos do PTF, receberam, juntos, mais de R\$ 723 milhões entre 2021 e 2022. Essa concentração de verbas evidencia o papel central que o Sistema S desempenha na execução de programas de educação técnica e profissionalizante no Brasil. Conforme analisado por Pereira e Amorim (2015, p. 05), o Sistema S tem sido historicamente favorecido nas políticas de educação profissional, consolidando-se como principal executor desse tipo de formação:

As vultosas transferências de recursos públicos para o Senai, a exemplo do que ocorre com as demais entidades do Sistema S, têm historicamente provocado a indignação e protestos dos segmentos comprometidos com a educação pública que, por meio de diversos fóruns, vêm pressionando o Estado para a aplicação dos recursos públicos em ofertas gratuitas na rede pública de educação.

Ao analisar essa dinâmica de dinheiro público e oferta privada, surgem questionamentos sobre a eficácia e a transparência no uso desses recursos. Aqui, retoma-se a crítica de Kuenzer (2007) quanto à prestação de contas em programas de educação profissional. Os relatórios gerados para justificar o uso de verbas públicas frequentemente se limitam a demonstrar o cumprimento de metas contratuais formais, como o número de vagas ou cursos oferecidos, sem um acompanhamento aprofundado dos processos educacionais ou dos resultados obtidos. No caso do PTF, isso se reflete na falta de indicadores claros sobre a real inserção dos jovens no mercado de trabalho após a conclusão dos cursos, além da ausência de avaliação sobre a qualidade dessa inserção, conforme discutido na Subseção 4.2.

Essa crítica é especialmente relevante no contexto do Sistema S, que, apesar de sua reconhecida infraestrutura, opera com uma lógica de oferta privada subsidiada pelo Estado. Embora essas instituições desempenhem um papel importante na capacitação de trabalhadores, a concentração de recursos nelas, como no caso do PTF, levanta questões sobre a diversificação da oferta educacional e a inclusão de outros agentes que poderiam contribuir para a inovação e a pluralidade na formação técnica. A centralização de repasses em grandes instituições privadas pode limitar o acesso de outras entidades e perpetuar um modelo educacional que nem sempre responde às especificidades regionais e às demandas emergentes do mercado de trabalho.

Além disso, a perspectiva levantada por Kuenzer (2007) questiona a transparência e o controle sobre o uso do dinheiro público. A lógica de financiar entidades privadas com recursos públicos exige mecanismos mais rigorosos de monitoramento e avaliação para assegurar que o investimento traga retornos efetivos à sociedade, não apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos. A falta de indicadores robustos sobre a empregabilidade e a qualidade da inserção no mercado de trabalho indica que o atual modelo de avaliação utilizado para justificar esses contratos ainda carece de aprimoramento.

Assim, o caso do PTF e seus repasses ao Sistema S exemplifica um debate mais amplo sobre a dinâmica entre o financiamento público e a oferta privada na educação profissional, conforme discutido por Pereira e Amorim (2015). Para

garantir que esses recursos sejam efetivamente bem utilizados, é necessário ir além da prestação de contas formal e implementar avaliações que considerem o impacto real dos cursos oferecidos. Em um cenário de "dinheiro público, oferta privada", a responsabilidade do Estado em assegurar o bom uso desses fundos se torna ainda mais crucial, especialmente quando grandes quantias estão concentradas em poucas instituições.

Em outra análise, procedemos com a comparação entre a distribuição de recursos do PTF com o investimento para o Ensino Médio, etapa do ensino regular que atende o público-alvo do Projeto. Se forem somados os custos do período de 2021 a 2022, o governo usou um recurso de R\$ 5.895.728.987,49 no Ensino Médio enquanto destinou R\$ 2.037.198.122,22 para o PTF, o que representa, aproximadamente, 34,55% do valor que foi aplicado no Ensino Médio. Especificamente, em Minas Gerais existem 3461 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio⁵⁰. Dividindo o valor total disponibilizado nesse biênio para o Ensino Médio entre esse número de escolas, o governo repassou, especificamente para esse nível de ensino, em média R\$ 588.615,46 por escola. Utilizando o mesmo cálculo para as instituições partícipes do PTF, a média encontrada por contrato é de R\$ 5.690.497,54, ou seja, quase dez vezes maior do que o valor repassado para o Ensino Médio nas escolas públicas de Minas Gerais.

Segundo dados do Censo Escolar⁵¹, em 2021, 587.675 alunos foram matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual de educação de Minas Gerais, enquanto em 2022 foram 597.073 alunos. Somados esses números, tem-se o total de 1.184.748 alunos que passaram por esse nível de ensino nesse período de dois anos. Dividindo o montante de recursos repassados em 2021 e 2022 pelo número de alunos atendidos, tem-se o valor de R\$ 4976,35 (quatro mil, novecentos e setenta e seis reais e trinta e cinco centavos) por aluno do Ensino Médio. Já no caso do PTF, se somadas as vagas disponibilizadas em todos os contratos durante

50 Dados obtidos no site oficial da SEE/MG: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>

51 Fonte: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>

o mesmo período, chega-se ao total de 116.071 (cento e dezesseis mil e setenta e uma vagas), conforme compilado no quadro a seguir:

Quadro 05 – Vagas ofertadas para os cursos técnicos do PTF

CURSOS TÉCNICOS OFERTADO PELO PROJETO TRILHAS DE FUTURO (2021-2022)	NÚMERO DE VAGAS (2021)	NÚMERO DE VAGAS (2022)	TOTAL DE VAGAS (2021-2022)
TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL	100	190	290
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO		1.968	1.968
TÉCNICO EM AGRICULTURA	200	108	308
TÉCNICO EM AGRIMENSURA	144	36	180
TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO	200	98	298
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	1.024	751	1.775
TÉCNICO EM ALIMENTOS	80	29	109
TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS	1.295	1.166	2.461
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	1.225	517	1.742
TÉCNICO EM BIOCOMBUSTÍVEIS		37	37
TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA	120	77	197
TÉCNICO EM CALÇADOS	80	38	118
TÉCNICO EM CONFEITARIA		66	66
TÉCNICO EM CONSERVAÇÃO E RESTAURO	50	30	80
TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL	60		60
TÉCNICO EM CUIDADO DE IDOSOS		36	36
TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	1.524	1.009	2.533
TÉCNICO EM DESIGN DE CALÇADOS	80	25	105
TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES	480	243	723
TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS	760	34	794

TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO	127	154	281
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	2.530	892	3.422
TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA	1.360	923	2.283
TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA	3.450	1.729	5.179
TÉCNICO EM ELETRÔNICA	1.580	371	1.951
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	3.563	1.690	5.253
TÉCNICO EM ENFERMAGEM	18.580	7.107	25.687
TÉCNICO EM ESTÉTICA	2.294	2.367	4.661
TÉCNICO EM EVENTOS	30		30
TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	700	153	853
TÉCNICO EM FARMÁCIA	1.391	1.413	2.804
TÉCNICO EM FINANÇAS	375	54	429
TÉCNICO EM FUNDIÇÃO	40	78	118
TÉCNICO EM GASTRONOMIA	80	123	203
TÉCNICO EM GERÊNCIA EM SAÚDE	70	95	165
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	2.454	1.204	3.658
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET		77	77
TÉCNICO EM LOGÍSTICA		643	643
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	510	79	589
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE DE INFORMÁTICA	880	87	967
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS	840		840
TÉCNICO EM MARKETING	754	229	983
TÉCNICO EM MECÂNICA	3.780	2.181	5.961
TÉCNICO EM MECATRÔNICA	984	316	1.300
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	840	399	1.239
TÉCNICO EM METALURGIA	240	162	402

TÉCNICO EM MINERAÇÃO	1.261	920	2.181
TÉCNICO EM MODELAGEM DO VESTUÁRIO	200	77	277
TÉCNICO EM MÓVEIS (Técnico em Moveleira)	280		280
TÉCNICO EM NUTRIÇÃO DIETÉTICA	382	298	680
TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO		210	210
TÉCNICO EM PODOLOGIA	110	298	408
TÉCNICO EM PROCESSOS GRÁFICOS		37	37
TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO		77	77
TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MODA	30	38	68
TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS	160	156	216
TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA	360	288	648
TÉCNICO EM QUALIDADE	806	558	1.364
TÉCNICO EM QUÍMICA	1.035	577	1.612
TÉCNICO EM RADIOLOGIA	1.996	2.259	4.255
TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES	684	96	780
TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO	120	77	197
TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	560	832	1.392
TÉCNICO EM SECRETARIADO		49	49
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.071	5.434	15.505
TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	880	60	1.040
TÉCNICO EM SOLDAGEM	280	68	348
TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS		72	72
TÉCNICO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS		209	209
TÉCNICO EM VESTUÁRIO	320	230	230
TÉCNICO EM ZOOTECNIA		78	78

TOTAL GERAL:	74.409	41.982	116.071
---------------------	---------------	---------------	----------------

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Feita uma média entre o número total de matriculados no PTF e o valor global empregado no Projeto nesse mesmo período, o valor encontrado por aluno é de R\$ 17.551,31 (dezessete mil, quinhentos e cinquenta e um reais e trinta e um centavos) o que representa uma quantidade aproximadamente três vezes e meia maior do que o repasse por aluno do ensino médio.

A comparação entre o custo médio por estudante no Projeto Trilhas de Futuro (PTF) e os valores destinados aos alunos do ensino médio da rede estadual expõe uma discrepância significativa na aplicação dos recursos públicos na educação mineira, uma vez que os estudantes do ensino médio regular receberam, em média, um valor cerca de três vezes e meia menor. Esse dado evidencia uma clara opção política pelo financiamento da formação técnica profissionalizante em detrimento do fortalecimento da educação pública básica.

Além do montante expressivo direcionado ao PTF, outros aspectos contribuem para esse cenário. O projeto prevê vale-transporte e auxílio-alimentação para os alunos matriculados, benefícios que, embora relevantes para a permanência estudantil, aumentam o repasse de verbas públicas para instituições privadas. Como previsto na Resolução SEE nº 4.794/2022, esses benefícios são pagos diretamente às instituições credenciadas, sem que haja um investimento correspondente para garantir condições semelhantes aos estudantes do ensino médio da rede estadual.

Outro fator determinante é o mecanismo de reajuste dos contratos do PTF. Conforme estipulado no Edital de Credenciamento SEE nº 01/2021, os valores pagos às instituições conveniadas são reajustados anualmente pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), o que garante uma atualização contínua dos repasses. Nos últimos quatro anos (2019-2022), esse índice de reajuste acumulado foi de 26,02%, representando uma média de 6,50% ao ano. Em contrapartida, os servidores da educação pública estadual, que entre os anos de 2017 e 2021 não

tiveram reajuste salarial, receberam, em 2022, um aumento de 10,06%⁵². Essa diferença aponta para uma política de financiamento que favorece a estabilidade econômica das instituições privadas, ao passo que mantém os profissionais da educação pública em uma condição de remuneração defasada.

A análise do custo médio por aluno no PTF e sua comparação com o investimento no ensino médio regular revela que o Governo Estadual tem priorizado um modelo de educação profissional de curto prazo, muitas vezes desvinculado de um projeto educacional mais amplo e estruturado. O financiamento robusto do programa, aliado aos benefícios exclusivos concedidos aos seus estudantes e aos mecanismos de reajuste dos contratos, evidencia uma escolha política que privilegia a formação técnica em instituições privadas, ao mesmo tempo em que mantém o ensino médio público com investimentos reduzidos.

A disparidade nos repasses por aluno levanta uma reflexão sobre a sustentabilidade desse modelo no longo prazo. Se o estado continuar ampliando os investimentos em programas que terceirizam a oferta de educação técnica sem garantir o fortalecimento da rede pública, corre-se o risco de aprofundar um processo de desvalorização do ensino médio regular. Além disso, a ausência de mecanismos efetivos de acompanhamento da qualidade da inserção profissional dos egressos do PTF impede que se avalie o resultado real do programa na trajetória educacional e profissional dos estudantes.

Outro ponto preocupante é a diferenciação no acesso a benefícios. Enquanto os alunos do PTF recebem vale-transporte e auxílio-alimentação, os estudantes do ensino médio regular, que enfrentam desafios socioeconômicos semelhantes, não têm acesso a essas mesmas condições. Esse descompasso pode estimular uma migração para cursos técnicos de curta duração, não necessariamente por vocação

52 Os professores da rede estadual de Minas Gerais viveram um período sem reajuste salarial desde abril de 2016 até abril de 2022, totalizando aproximadamente seis anos. Em abril de 2016, o então governador Fernando Pimentel sancionou um aumento de 11% para os servidores da educação. Após esse reajuste, não houve novos aumentos para a categoria até 2022. Em 2022, o governo concedeu um reajuste de 10,06% aos servidores estaduais, incluindo os profissionais da educação.

Fontes:

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/04/04/zema-sanciona-reajuste-de-1006percent-para-servidores-mas-veta-emendas-que-aumentam-salario-da-educacao-seguranca-e-saude.ghtml>.

<https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2016/04/pimentel-sanciona-aumento-de-11-para-servidores-da-educacao-de-mg.html>.

ou interesse na área, mas por necessidade material, limitando o direito à continuidade dos estudos no ensino superior.

Dessa forma, a lógica de financiamento do PTF reforça um modelo dual de educação, no qual estudantes da rede pública têm menos recursos investidos em sua formação, enquanto o setor privado recebe subsídios expressivos para oferecer ensino técnico profissionalizante. Para que a política educacional estadual seja mais equitativa, é necessário rever a distribuição de investimentos, garantindo que o ensino médio regular tenha condições adequadas de funcionamento e que os profissionais da educação pública sejam devidamente valorizados. Somente assim será possível assegurar uma educação que não apenas atenda às demandas imediatas do mercado de trabalho, mas que também amplie as possibilidades de formação e desenvolvimento dos estudantes mineiros.

5 A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO TRILHAS DE FUTURO E O MERCADO DE TRABALHO EM MINAS GERAIS

A discussão sobre a empregabilidade dos egressos da educação técnica se tornou um tema central no debate sobre a eficácia das políticas públicas de formação profissional em Minas Gerais. O Projeto Trilhas de Futuro, implementado em Minas Gerais pelo Governo do Partido Novo, tem como principal discurso a qualificação dos jovens para o mercado de trabalho, sob o argumento de que há demanda por profissionais capacitados, mas um déficit de mão de obra qualificada. A presente seção analisa a relação entre a formação oferecida pelo PTF e as oportunidades reais de emprego no estado, com base nos dados de empregabilidade disponíveis.

A principal premissa do PTF é a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Dessa forma, nos propomos a analisar os dados do Sistema Nacional de Emprego (SINE) de Minas Gerais e outros portais de recrutamento, a fim de verificarmos a relação entre a oferta de formação e a demanda do mercado pelos cursos do Projeto. Para tanto, nos propomos a pesquisar as vagas de empregos voltadas para cursos técnicos, disponibilizadas no ano de 2024, tendo em vista tratarmos de um ano que compreende ao período em que os ingressantes de 2021 e 2022 concluíram seus cursos e partiram em busca de sua inserção no mercado de trabalho.

Os dados analisados na sequência indicam que o PTF, apesar de sua intenção declarada de suprir um déficit de mão de obra qualificada, enfrenta um problema estrutural: a inexistência de empregos em volume suficiente para absorver seus egressos. O descompasso entre oferta de cursos e demanda de mercado, aliado ao modelo de financiamento que favorece a iniciativa privada, evidencia uma contradição inerente ao projeto. Em vez de garantir empregabilidade, o PTF reforça a lógica de mercado na educação, deslocando a responsabilidade do estado para o setor privado e deixando os alunos à mercê das oscilações econômicas e do desemprego estrutural.

5.1 Pesquisa de empregabilidade

Em consulta ao painel de vagas do Sistema Nacional de Empregos - SINE/MG⁵³, em novembro de 2024, nas 133 unidades do SINE de Minas Gerais havia o quantitativo total de 17.488 ofertas de vagas de empregos em todo o estado, o que, ao se tratar dos alunos do Trilhas de Futuro, corresponde a um déficit geral de postos de trabalho de 98.583 vagas de empregos, considerando as 116.071 vagas disponibilizadas para o projeto⁵⁴. Isso em se tratando de um cálculo bruto, sem se levar em conta a relação entre os cursos do Projeto e os empregos oferecidos.

Imagem 05 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): vagas totais



53 Conforme descrição do site Observatório do trabalho de Minas Gerais, “o Painel de Informações sobre o Sistema Nacional de Empregos (SINE) é uma iniciativa da Subsecretaria de Inclusão Produtiva, Trabalho, Emprego e Renda que tem por objetivo ser um instrumento de consulta às vagas de emprego nas 133 unidades de atendimento SINE em todo o Estado de Minas Gerais. Esta ferramenta possibilita ao cidadão filtrar as oportunidades de trabalho de acordo com seu município, unidade de atendimento e ocupação. Ademais, é possível consultar as vagas abertas exclusivamente para pessoas com deficiência.” (<http://observatoriotrabalho.mg.gov.br/painel-de-vagas-sine/>).

54 Para maiores detalhes, consultar Quadro 05 – Vagas ofertadas para os cursos técnicos do PTF (p. 157).

Fonte: <http://observatoriotrabalho.mg.gov.br/painel-de-vagas-sine/>

Levando em conta somente as vagas de empregos técnicos, o total de vagas é de 212 para um montante de 72.145 alunos do PTF que se matricularam entre 2021 e 2022, o que corresponde a um déficit de 71.933 vagas de empregos em relação ao número de egressos do Projeto.

Imagem 06 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): vagas de empregos técnicos



Fonte: <http://observatoriotrabalho.mg.gov.br/painel-de-vagas-sine/>

As evidências demonstram que, embora se justifique pela retórica de sanar a escassez de profissionais qualificados, o PTF enfrenta uma contradição de base: a insuficiência de vagas para integrar seus formandos ao mercado. Os cursos técnicos disponibilizados não correspondem às exigências do setor produtivo, ocasionando desocupação e subaproveitamento de trabalhadores capacitados. Outro agravante reside no sistema de custeio do PTF, que privilegia “parcerias” público-privadas, aprofundando a comercialização da educação. Essa dinâmica substitui o papel do

poder público pela iniciativa privada, expondo os estudantes a riscos como crises econômicas e a precarização crônica do emprego.

A crítica ao PTF revela um alinhamento com as ideologias do capital humano e do capital social, que, embora apresentem propostas aparentemente inovadoras, acabam por reforçar a lógica de mercado e a precarização do trabalho. A ênfase na qualificação individual e no empreendedorismo, sem a garantia de empregos estáveis e direitos trabalhistas, reflete uma visão neoliberal que transfere a responsabilidade pelo sucesso profissional para o indivíduo, ignorando as condições estruturais do mercado e as desigualdades sociais.

Ao analisar o mercado de trabalho em Minas Gerais por esses dados, é possível afirmar que na contramão da ideia de que há empregos, mas não há profissionais qualificados, os números indicam, pelo contrário, que o mercado não consegue absorver todo o contingente de mão de obra disponível. Tal afirmação torna-se mais evidente se forem considerados os postos referentes a trabalhos técnicos.

Para ilustrar a discrepância entre a ideia de empregabilidade e as condições reais de ofertas de emprego para o público alvo do PTF, destacamos dois dos cursos mais procurados do Projeto: Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho. Em 2022, foram registradas 10.008 matrículas para o curso de Enfermagem e 4.042 para o curso de Segurança do Trabalho. Considerando a duração média desses cursos (2,5 anos para Enfermagem⁵⁵ e 1,5 ano para Segurança do Trabalho⁵⁶), os alunos estariam aptos a ingressar no mercado de trabalho a partir do segundo semestre de 2024 e 2023, respectivamente. No entanto, a pesquisa realizada em portais de emprego como o SINE e o www.vagas.com.br revelou uma oferta limitada de vagas para essas formações.

No caso do Técnico em Enfermagem, ao se pesquisar o SINE, foram encontradas apenas 03 vagas em todo o estado. Já para o Técnico em Segurança do Trabalho, apenas 27 vagas foram disponibilizadas, somadas a mais 01 vaga para pessoa com deficiência. Esses números contrastam com a promessa de empregabilidade difundida pelo PTF e reforçam a crítica de que a qualificação

55 Fonte: <https://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=6>

56 Fonte: <https://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=220>

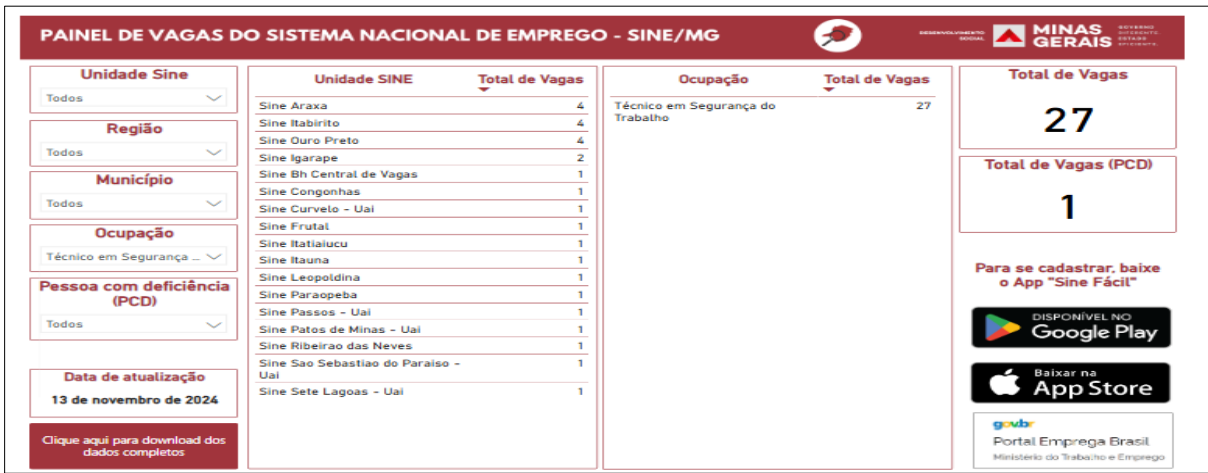
individual, por si só, não é suficiente para garantir a inserção no mercado de trabalho.

Imagem 07 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): técnico de enfermagem



Fonte: <http://observatoriotrabalho.mg.gov.br/painel-de-vagas-sine/>

Imagem 08 – Painel de Vagas de Emprego (SINE/MG): técnico em segurança do trabalho



Fonte: <http://observatoriotrabalho.mg.gov.br/painel-de-vagas-sine/>

Além do SINE, pesquisamos o site www.vagas.com.br, no qual buscamos as

ofertas de empregos em Minas Gerais procurando pelo termo “técnico”, pelo qual foi indicado o total de 390 vagas em todo o estado:

Imagem 09 – Painel de Vagas de Emprego (Vagas.com): total de empregos técnicos



Fonte: [https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnico?e\[\]=Minas%20Gerais](https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnico?e[]=Minas%20Gerais).

Ao realizar a análise no mesmo site, para as ofertas dos cursos com o maior número de matrículas, quais sejam, Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, os resultados das ofertas de vagas de trabalho foram os seguintes:

Quadro 06 – Vagas de emprego para Técnico em Enfermagem

TÉCNICO EM ENFERMAGEM	MUNICÍPIOS	NÚMERO DE VAGAS
	BELO HORIZONTE	07
	DIVINÓPOLIS	01
	IPATINGA	01
	ITABIRA	03
	CONTAGEM	01
	NÃO INFORMADO	01
	TOTAL:	14

Fonte: www.vagas.com.br

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Ao todo foram encontradas 14 vagas, dentre elas, uma para estagiário. É

notório também o número reduzido de municípios, cujo total corresponde a 06 identificados no site e um não informado⁵⁷.

Em relação ao cargo de Técnico em Segurança do trabalho, o site apresentou 07 (sete) vagas, sendo uma delas reservada a pessoa com deficiência e outra com o termo “Sr”, o que corresponde à exigência de experiência profissional. Em relação aos municípios, apenas três foram identificados⁵⁸.

Quadro 07 – Vagas de emprego para Técnico em Segurança do Trabalho

TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	MUNICÍPIOS	NÚMERO DE VAGAS
	CONGONHAS	01
	SETE LAGOAS	01
	ITAPAGIPE	01
	NÃO INFORMADO	04
	TOTAL:	07

Fonte: www.vagas.com.br

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Importante notar que dos 853 (oitocentos e cinquenta e três) municípios mineiros, somente 08 apareceram na pesquisa. Isso denota a distância entre o discurso da promoção da oferta de empregos pelo Governo do estado, e a realidade enfrentada por aqueles que, ao concluírem seus cursos técnicos se deparam com uma escassez de ofertas de postos de trabalho que não condiz com o discurso governamental.

A adoção do termo “empregabilidade” no Projeto Trilhas de Futuro como norte de suas ações revela uma armadilha discursiva. Ao defender que o investimento do estado na formação técnica está diretamente relacionado ao acesso ao mercado de

57 A transcrição completa das vagas do Curso Técnico em Enfermagem, tal como encontradas durante a consulta ao site em questão, está disponibilizada no anexo V da presente tese.

58 A transcrição completa das vagas do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, tal como encontradas durante a consulta ao site em questão, está disponibilizada no anexo IV da presente tese.

trabalho, o projeto ignora que a disponibilidade de vagas não depende somente da qualificação individual, mas de dinâmicas econômicas e políticas públicas estruturantes. Os números de 2024 em Minas Gerais são incontestáveis: das 17.488 vagas registradas no SINE/MG, apenas 212 eram para técnicos, enquanto o PTF formou 72.145 alunos. A matemática é cruel: mesmo que todas as vagas fossem preenchidas por egressos do projeto, 99,7% deles permaneceriam excluídos. A falácia da empregabilidade torna-se ainda mais evidente ao analisar cursos específicos, como nos casos dos Cursos Técnicos em Enfermagem e de Segurança do Trabalho.

Esse abismo é fruto de um mercado que não oferece oportunidades compatíveis com o volume de formação. O termo empregabilidade, nesse contexto, opera como um véu que oculta a incapacidade do estado e do mercado em gerar postos de trabalho dignos, transferindo aos indivíduos a culpa por um problema coletivo. Ao reduzir o debate sobre o desemprego à necessidade de qualificação individual, o PTF ignora questões fundamentais, como a falta de investimentos em setores produtivos que demandem mão de obra técnica e a concentração das oportunidades em determinadas regiões. Em vez de questionar a lógica de um mercado que não absorve os trabalhadores que forma, o programa reforça a ideia de que o insucesso profissional é fruto da inadequação do indivíduo.

Reverter essa lógica exige abandonar o uso superficial do termo e adotar políticas que vinculem formação técnica a projetos econômicos concretos. Isso implica, por exemplo, priorizar cursos relacionados a setores em expansão, como energias renováveis ou tecnologia, desde que haja investimento público e privado para gerar empregos nesses campos. Requer também transparência: os jovens devem saber, antes de escolher um curso, quais são as reais perspectivas do mercado, evitando ilusões alimentadas por discursos otimistas. O PTF poderia ser um programa transformador se, em vez de vender a ideia de que “capacitação garante emprego”, assumisse seu papel na articulação entre educação, planejamento econômico e garantia de direitos.

Enquanto “empregabilidade” for um *slogan* para mascarar a falta de vagas, projetos como o PTF seguirão sendo ferramentas de perpetuação de desigualdades. Como aponta Gentili (1998), o desemprego não é um problema isolado de cada

trabalhador, mas um fenômeno estruturado por relações econômicas e políticas que exigem respostas coletivas. Enquanto a formação técnica for tratada como um fim em si mesmo, sem articulação com políticas de desenvolvimento e geração de empregos, a promessa da empregabilidade seguirá sendo uma expectativa frustrada para grande parte dos jovens que passam pelo PTF.

A análise dos dados de empregabilidade do Projeto Trilhas de Futuro revela um descompasso estrutural entre a formação técnica oferecida e a realidade do mercado de trabalho em Minas Gerais. Embora o discurso oficial sustente que o programa qualifica jovens para suprir um suposto déficit de mão de obra especializada, os números indicam um cenário diferente: a oferta de postos de trabalho é insuficiente para absorver os egressos. Esse desajuste aponta para a necessidade de um planejamento mais integrado entre formação profissional e políticas de desenvolvimento econômico.

Como observam Antunes e Pinto (2018, p. 91), a educação técnica vem sendo moldada para atender às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e instável: “A educação deixa de ter um papel de emancipação social e passa a ser funcional à lógica do capital, ajustando-se às exigências da produção flexível e da rotatividade do trabalho”. O PTF se insere nesse contexto ao oferecer formação técnica sem uma articulação mais ampla com a estrutura produtiva do estado, resultando em uma qualificação que, muitas vezes, não se traduz em ocupação formal. Esse cenário é particularmente evidente nos cursos com alta procura, como Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, no qual o número de vagas disponíveis no mercado está muito aquém do volume de formandos.

Outro aspecto relevante é o modelo de financiamento do programa. Como aponta Freitas (2018, p. 51), políticas educacionais voltadas para a formação técnica, quando estruturadas sob a lógica de mercado, podem acabar transferindo recursos públicos para instituições privadas sem necessariamente garantir benefícios proporcionais aos estudantes: “A educação, antes um direito social, passa a ser tratada como um serviço a ser adquirido pelo indivíduo, deslocando do estado a responsabilidade pela formação e empregabilidade dos trabalhadores.” Dessa forma, o PTF, ao priorizar “parcerias” com o setor privado, levanta um debate importante sobre o papel do estado na articulação entre qualificação profissional e geração de

emprego. A experiência do programa indica a importância de aprimorar mecanismos que garantam maior alinhamento entre a formação oferecida e a demanda do mercado, além de maior transparência sobre as reais perspectivas de empregabilidade em cada área.

Como destacam Antunes e Pinto (2018, p. 112), o mundo do trabalho tem passado por mudanças significativas, e a formação profissional precisa acompanhar essas transformações para ampliar as oportunidades dos trabalhadores: “O novo modelo de produção não exige apenas um trabalhador mais qualificado, mas sim um trabalhador capaz de se adaptar às diferentes demandas do mercado”. Diante desse cenário, uma abordagem mais estratégica na formulação de políticas educacionais pode contribuir para fortalecer os efeitos de programas como o PTF. O aprimoramento das diretrizes de oferta de cursos, a articulação com setores produtivos emergentes e a criação de mecanismos mais eficazes de inserção profissional podem aumentar a efetividade da formação técnica e gerar benefícios concretos para os trabalhadores e para o desenvolvimento econômico do estado.

5.2 Análise da participação do jovem no mercado de trabalho em Minas Gerais

Como discutido na subseção anterior, o Projeto Trilhas de Futuro apresenta contradições em relação à promessa de empregabilidade, uma vez que a oferta de vagas de trabalho técnico no estado é insuficiente para absorver os egressos dos cursos ofertados. Essa problemática se insere em um contexto mais amplo de dificuldades enfrentadas pela juventude para ingressar no mundo do trabalho.

De acordo com dados da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais - Sedese, com base no Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro, produzido pela Fundação João Pinheiro, houve uma redução da participação dos jovens de 14 a 29 anos na força de trabalho entre 2013 e 2023, tal como destacado no excerto a seguir:

Houve declínio dos jovens de 14 a 29 anos na força de trabalho em Minas Gerais entre 2013 e 2023; A taxa de desocupação dos jovens continua superior à da população adulta. Para os adolescentes de 14 a 17 anos e jovens de 18 a 24 anos e 25 a 29 anos, essa taxa situou-se em, respectivamente, 26,1%, 11,5% e 6,5%; todas acima da média do estado (5,8%), no segundo trimestre de 2023; Houve redução de postos de

trabalho ocupados por jovens nos três grupos etários e suas taxas de informalidade são superiores à dos adultos; Já a proporção de ocupados que não contribuem para a previdência social reduz com a idade e é menor para mulheres e pessoas de cor ou raça branca; Entre 2013 e 2023 (segundos trimestres) houve redução da proporção de jovens que não estudam e não fazem parte da força de trabalho, mas eles ainda perfazem um total de 626,5 mil pessoas em Minas Gerais. (Fundação João Pinheiro, 2023, p. 01).

Chama especialmente à atenção dois dados do excerto: em 2023 a taxa de desocupação entre os jovens de 17 a 29 anos se apresentou maior do que a média estadual, e a população de jovens que não estudam e nem trabalham é equivalente ao número de habitantes de uma cidade como Contagem, a terceira maior do estado. Embora tenha ocorrido uma leve redução da parcela de jovens que não estudam nem trabalham ao longo da última década, esse grupo ainda corresponde a 626,5 mil pessoas em Minas Gerais, evidenciando uma desconexão entre a oferta de formação e as possibilidades reais de inserção produtiva. Tal análise revela uma tendência de queda no número total de jovens na População Economicamente Ativa - PEA.

Ainda segundo dados da Fundação João Pinheiro, em 2012, havia 2.278.986 jovens na PEA, com uma taxa de participação de 58,9%, percentual que caiu para 51,2% em 2020 e apresentou leve recuperação, atingindo 57,9% em 2022. Além disso, o percentual de jovens entre os ocupados caiu de 19,8% em 2012 para 15,0% em 2022, evidenciando a redução de oportunidades formais para essa faixa etária.

Imagem 10 – Total de jovens na População Economicamente Ativa – PEA (2012 a 2022)

Tabela 1: Indicadores de participação dos jovens (14 a 24 anos) no mercado de trabalho - Minas Gerais - 2012 a 2022 (segundo trimestre)

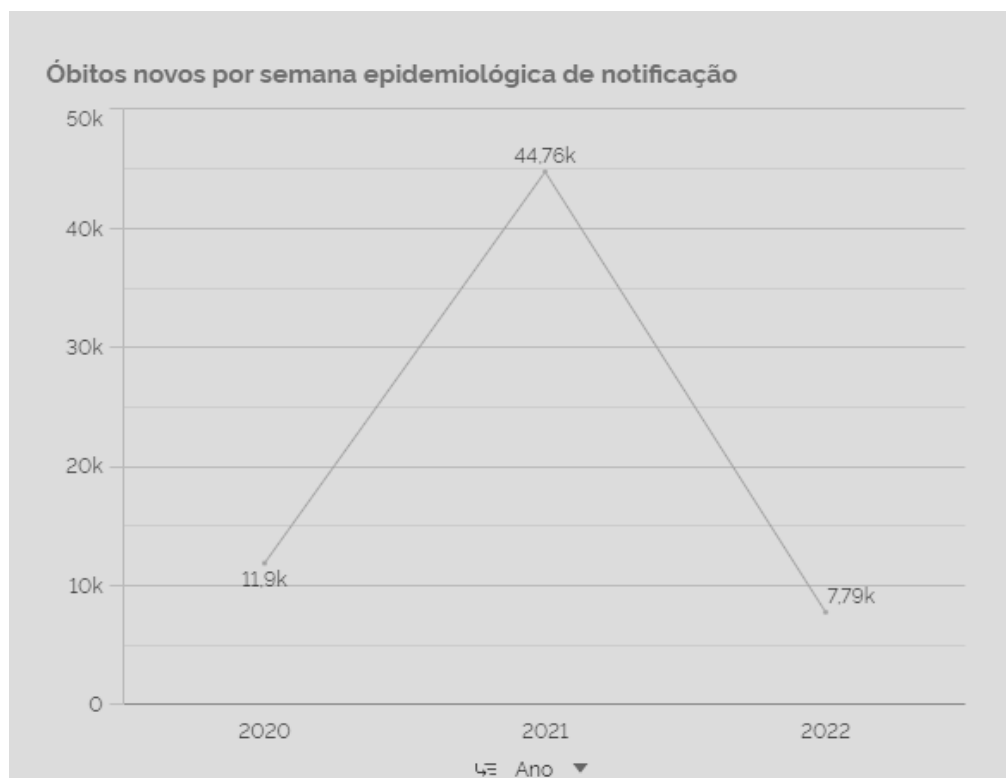
Anos	Total de jovens na PEA	Taxa de participação	Percentual de jovens na PEA	Percentual de jovens entre os ocupados
2012	2.278.986	58,9	21,8	19,8
2013	2.266.877	58,8	21,5	19,6
2014	2.158.191	55,9	20,6	18,5
2015	2.097.440	55,8	19,6	17,5
2016	2.130.561	57,1	19,5	16,4
2017	2.215.493	58,0	20,0	16,5
2018	2.126.026	57,8	18,9	15,8
2019	2.077.568	57,6	18,2	15,7
2020	1.768.838	51,2	16,8	13,9
2021	1.913.277	55,5	17,3	13,9
2022	1.944.457	57,9	17,0	15,0

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - PNAD Contínua. **Elaboração:** Fundação João Pinheiro (FJP), Diretoria de Estatística e Informações (Direi); Secretaria Estado de Desenvolvimento Social (Sedese), Subsecretaria de Trabalho e Emprego (Subte).

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Nota-se que a taxa de participação em números gerais cresceu nos dois primeiros anos de implementação do PTF, se comparado a 2020, ano imediatamente anterior ao início do Projeto. Porém, dois fatores devem ser levados em conta na análise desses números: o triênio 2020 – 2022 foi o período correspondente à pandemia da Covid-19, sendo o primeiro um ano de inseguranças, incertezas e uma acentuada elevação do número de óbitos, o segundo já com as campanhas de vacinação e queda de obituários, e o terceiro com um melhor controle da crise pandêmica.

Imagem 11 – Triênio 2020-2022 Óbitos por Covid-19



Fonte: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Tal cenário deve ser levado em consideração ao serem analisados os números que demonstram o crescimento da população de jovens economicamente ativos. Em que pese a implementação do PTF, não se pode desconsiderar que o início, a ascensão e o declínio da pandemia da Covid-19 tenha relação direta com a alteração dos dados no referido triênio.

O outro fator a ser observado é o crescimento populacional do Estado de Minas Gerais. Entre 2013 e 2021, a população de Minas Gerais apresentou um crescimento constante, passando de 20.593.356 habitantes em 2013 para 21.411.923 em 2021. Esse crescimento populacional, no entanto, não foi acompanhado por um aumento proporcional na geração de empregos, especialmente para os jovens. Apesar do aumento da população, a taxa de

participação dos jovens na PEA diminuiu, indicando que o mercado de trabalho não está conseguindo absorver o contingente crescente de jovens em busca de oportunidades.

Imagem 12 – Taxa populacional de Minas Gerais 2013 a 2021

Referência ▲	Estimativa/Contagem da População ●
12/2013	20.593.356
12/2014	20.734.097
12/2015	20.869.101
12/2016	20.997.560
12/2017	21.119.536
12/2018	21.040.662
12/2019	21.168.791
12/2020	21.292.666
12/2021	21.411.923
Referência	Estimativa/Contagem da População

Fonte: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/>

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

Esse cenário evidencia que o PTF, ao apostar na qualificação técnica como principal meio de inserção profissional, desconsidera a complexidade estrutural do mercado de trabalho mineiro. A baixa geração de postos de trabalho para jovens e o predomínio da informalidade sugerem que políticas de formação profissional desvinculadas de estratégias concretas de desenvolvimento econômico resultam em frustração e descontinuidade na trajetória dos egressos. Assim, a promessa de empregabilidade do programa não se sustenta frente aos dados empíricos, reforçando a necessidade de repensar as políticas públicas voltadas à juventude e sua inserção digna no mercado de trabalho.

Os dados sobre a evolução no período entre 2013 e 2023 dos ocupados por estudo e trabalho segundo faixa etária apresentam dois grupos que não possuem ocupação laboral: aqueles que só estudam e não trabalham e aqueles que nem estudam e nem trabalham. No grupo de jovens que estudam e não trabalham, observa-se um crescimento expressivo em todas as faixas etárias, tanto para

homens quanto para mulheres. Entre os adolescentes de 14 a 17 anos, a proporção de homens que se dedicam exclusivamente aos estudos aumentou de 62,2% em 2013 para 75,1% em 2023, enquanto entre as mulheres esse índice subiu de 69,4% para 80,2%. Na faixa etária de 18 a 24 anos, os percentuais permaneceram relativamente estáveis para ambos os gêneros, com pequenas oscilações. Já entre 25 e 29 anos, houve um ligeiro crescimento no percentual de pessoas que apenas estudam, indicando uma maior busca por especializações e qualificação profissional, provavelmente impulsionada pelas exigências do mercado de trabalho. Esse aumento pode ser atribuído a políticas públicas que incentivam a permanência na escola e à dificuldade crescente de conciliar trabalho e estudo.

O grupo dos jovens que não estudam nem trabalham apresentou tendências distintas conforme o gênero. Entre os homens, houve uma redução na faixa de 14 a 17 anos (de 4,8% para 3,0%), mas um aumento nas faixas de 18 a 24 anos (de 8,3% para 9,3%) e de 25 a 29 anos (de 5,5% para 7,2%). Entre as mulheres, a redução na faixa de 14 a 17 anos foi de 6,2% para 3,8%, enquanto nas faixas de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos os percentuais diminuíram de 21,4% para 20,7% e de 25,7% para 23,3%, respectivamente. Apesar da uma pequena melhora geral, ainda há um percentual significativo entre homens e mulheres no grupo dos que não estudam nem trabalham, o que sugere que desafios estruturais, como a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e a sobrecarga de responsabilidades familiares, podem impactar de forma distinta em cada gênero. Os dados indicam que houve um avanço na permanência dos jovens na educação formal, especialmente entre os adolescentes, mas o percentual de jovens que não estudam nem trabalham continua sendo um desafio relevante.

Imagem 13 – Taxa de inserção dos jovens no ensino e no mercado de trabalho (2013/2023).

		2013 - II		2023 - II	
		Homem	Mulher	Homem	Mulher
Estuda e trabalha	14 a 17 anos	25,5	19,3	17,6	13,7
	18 a 24 anos	16,4	16,9	13,3	17,5
	25 a 29 anos	8,6	8,2	9,1	11,0
Só Estuda e não trabalha	14 a 17 anos	62,2	69,4	75,1	80,2
	18 a 24 anos	10,1	11,8	9,8	12,9
	25 a 29 anos	1,2	2,7	1,9	3,3
Não estuda e não trabalha	14 a 17 anos	4,8	6,2	3,0	3,8
	18 a 24 anos	8,3	21,4	9,3	20,7
	25 a 29 anos	5,5	25,7	7,2	23,3
Só trabalha e Não estuda	14 a 17 anos	7,5	5,2	4,3	2,3
	18 a 24 anos	65,2	50,0	67,6	48,9
	25 a 29 anos	84,8	63,4	81,7	62,4

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - PNAD Contínua. **Elaboração:** Fundação João Pinheiro (FJP), Diretoria de Estatística e Informações (Direi); Secretaria Estado de Desenvolvimento Social (Sedese), Subsecretaria de Trabalho e Emprego (Subte).

Org.: Ravagnani, E.D.R.S.

A evolução da taxa de desocupação por faixa etária, especialmente entre os jovens, reforça a crítica de que a qualificação por si só não resolve o problema do desemprego. A taxa de desocupação entre os jovens tem se mantido alta ao longo dos anos, indicando que mesmo os jovens qualificados enfrentam dificuldades para encontrar emprego. Isso corrobora com o que foi discutido na subseção 5.1, que aponta para a insuficiência de vagas no mercado para absorver os egressos do PTF.

A análise dos gráficos em conjunto com a subseção 5.1 revela que o Projeto Trilhas de Futuro enfrenta desafios significativos em relação à empregabilidade dos seus egressos. A queda na participação dos jovens na PEA, o alto índice de jovens que não estudam nem trabalham, e a alta taxa de desocupação indicam que o mercado de trabalho em Minas Gerais não está preparado para absorver o número de jovens qualificados pelo PTF. Além disso, a discrepância entre os cursos oferecidos e as demandas do mercado reforça a crítica de que o projeto não consegue garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho em Minas Gerais apresenta desafios estruturais e conjunturais que refletem tanto as dinâmicas econômicas

regionais quanto as transformações no mundo do trabalho. O mercado formal tem demonstrado uma leve melhora na empregabilidade dessa população, conforme apontam dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), que indicam que Minas Gerais foi o segundo estado brasileiro que mais empregou jovens de 18 a 29 anos entre janeiro e novembro de 2022, com um saldo de 150.984 vagas com carteira assinada nessa faixa etária (Brasil, 2022).

No entanto, essa inserção não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por fatores como escolaridade, gênero, raça, condição socioeconômica e região de residência (IPEA, 2021). No que se refere à segmentação setorial, há uma maior concentração de oportunidades de emprego formal para os jovens nos setores de serviços e comércio. Em agosto de 2024, o setor terciário mineiro, que engloba comércio e serviços, foi responsável por cerca de 70% das vagas de emprego geradas no estado (Correio de Minas, 2024). No entanto, há disparidades regionais significativas: as regiões metropolitanas tendem a concentrar mais postos de trabalho, enquanto cidades do interior e regiões rurais enfrentam dificuldades adicionais na absorção dessa mão de obra. Essa realidade se agrava pela desigualdade na distribuição de instituições de ensino e oportunidades de qualificação profissional, o que reforça a necessidade de políticas específicas para a juventude dessas localidades (Silva, 2020).

A escolaridade é um dos fatores determinantes na empregabilidade jovem. Programas como o Projeto Trilhas de Futuro foram implementados com o objetivo de ampliar o acesso a cursos técnicos gratuitos, facilitando a entrada dos jovens no mercado de trabalho (Minas Gerais, 2022). No entanto, a qualificação profissional não tem sido suficiente para reduzir os índices de subutilização da força de trabalho jovem, uma vez que as condições estruturais da economia mineira impactam diretamente a oferta de empregos compatíveis com a formação adquirida (Ipea, 2021).

A desigualdade de gênero e raça também se faz presente no mercado de trabalho juvenil. Dados do IBGE indicam que, em Minas Gerais, o desalento afeta de forma desproporcional as mulheres e a população negra. Apesar de representarem aproximadamente 48% dos jovens mineiros, as mulheres são 59% daqueles que não estudam, não trabalham e não buscam emprego. Além disso, a população

negra constitui 66% desse grupo (IBGE, 2023). Esse cenário reflete as barreiras históricas e estruturais que dificultam a inserção equitativa de diferentes segmentos sociais no mundo do trabalho.

A crise sanitária decorrente da Covid-19 aprofundou significativamente os desafios já existentes no mercado de trabalho juvenil. Os setores de comércio e serviços, que historicamente absorvem grande parte da mão-de-obra jovem, foram particularmente afetados pelas medidas restritivas, levando a uma drástica redução de oportunidades formais de emprego (Sousa, 2021). Esse cenário resultou em dois movimentos preocupantes: por um lado, o crescimento acelerado da informalidade como estratégia de sobrevivência; por outro, a intensificação da precarização nas relações de trabalho.

Embora a retomada econômica tenha impulsionado certa recuperação, muitos jovens ainda enfrentam dificuldades para obter posições estáveis e com direitos garantidos. Nesse sentido, Lemos e Antunes (2021) apontam que as transformações no mundo do trabalho têm gerado novas formas de precarização e instabilidade. Os autores destacam uma transformação estrutural no mundo do trabalho que atinge especialmente os jovens: a consolidação de um regime laboral marcado pela flexibilização extrema e pela instabilidade crônica:

A juventude trabalhadora encontra-se cada vez mais submetida a um regime de trabalho flexibilizado e instável, no qual a informalidade e a terceirização tornam-se as principais formas de ocupação disponíveis para essa parcela da população (Lemos; Antunes, 2021, p. 45).

Essa realidade exige uma dupla reflexão. Primeiramente, sobre como o modelo econômico vigente - que prioriza a flexibilidade em detrimento da segurança laboral - reproduz e amplia as desigualdades intergeracionais. Em segundo lugar, sobre a eficácia das políticas públicas implementadas, que frequentemente se mostram insuficientes para enfrentar os desafios estruturais do mercado de trabalho contemporâneo. A compreensão da empregabilidade juvenil em Minas Gerais não pode, portanto, limitar-se a indicadores quantitativos de ocupação, mas deve considerar a qualidade das inserções profissionais e os mecanismos de proteção social disponíveis para essa parcela da população.

5.3 A contradição entre discurso e realidade na geração de emprego em Minas Gerais

A geração de empregos em Minas Gerais tem sido um dos principais eixos do discurso governamental, frequentemente utilizada para demonstrar a eficácia das políticas públicas de desenvolvimento econômico. No entanto, um estudo mais sólido revela contradições significativas entre os números oficiais e a realidade vivida pelos trabalhadores. Apesar dos anúncios de crescimento na oferta de empregos, a precarização das condições de trabalho, as desigualdades regionais e a desconexão entre formação profissional e demandas do mercado de trabalho apontam para um quadro menos otimista do que aquele apresentado pelos gestores públicos.

Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Governo Romeu Zema tem difundido o discurso que defende que a atual gestão conseguiu gerar a menor taxa de desemprego da história do estado. Em matéria intitulada “Com menor taxa de desocupação da história, Minas Gerais caminha para cenário de pleno emprego”⁵⁹. O governo celebra a taxa de desocupação de 5,8%, destacando políticas como o programa Minas Livre Para Crescer e o Projeto Trilhas de Futuro como responsáveis por esse sucesso.

Como reflexo do trabalho realizado pelo Governo do Estado em prol do desenvolvimento econômico e da geração de oportunidades de trabalho, Minas Gerais fechou 2023 com a sua menor taxa anual de desocupação da história: 5,8%. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estudo mostra, ainda, que a média nacional fechou o ano passado em 7,8%. “Com trabalho para recuperar a credibilidade do Estado, e fortalecer um ambiente seguro, amigo de quem quer produzir, estamos conseguindo transformar a vida dos mineiros. Com a confiança dos empresários, novos negócios estão vindo cada vez mais para Minas Gerais e, com isso, ampliamos as oportunidades para quem quer trabalhar e empreender”, destaca o governador Romeu Zema. O governador ainda ressalta que a atual gestão caminha para alcançar um milhão de empregos gerados. Até 2023, já foram quase 800 mil novas vagas. “A minha meta é encerrar o meu governo podendo falar que em Minas Gerais só não trabalha quem não quer”, conclui. [...] Para atender a essa demanda crescente do mercado mineiro por mão de obra e,

⁵⁹ Fonte: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/com-menor-taxa-de-desocupacao-da-historia-minas-gerais-caminha-para-cenario-de-pleno-emprego>

principalmente, qualificada, o Governo de Minas também conta com o sucesso de outro programa: o Trilhas de Futuro. Iniciativa executada por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), com apoio de outras secretarias (Sedese e Sede, por exemplo), o Trilhas também busca garantir a empregabilidade dos jovens mineiros. Com esse objetivo, conseguiu promover, no último ano, a ocupação de 5.128 postos de trabalho, em 166 empresas de diversos setores, localizadas em 84 municípios mineiros. (Minas Gerais, 2024, n.p.).

A despeito do que sugere o excerto, uma análise crítica dos dados e do contexto revela uma contradição entre o discurso oficial e a realidade enfrentada pelos trabalhadores mineiros, especialmente os jovens. Essa contradição é intrínseca ao modelo neoliberal, que prioriza a flexibilização do mercado e a redução da intervenção estatal, muitas vezes em detrimento da qualidade e da estabilidade do emprego gerado. O discurso oficial enfatiza o crescimento econômico e a geração de empregos como resultados diretos das políticas de atração de investimentos privados e deesburocratização.

O governador Romeu Zema chega a dizer que até o final do seu governo quer afirmar que "em Minas Gerais, só não trabalha quem não quer", sugerindo que o estado está próximo de alcançar o pleno emprego. No entanto, essa narrativa ignora aspectos fundamentais do mercado de trabalho, como a precarização das relações laborais, a alta taxa de informalidade e a concentração de oportunidades em determinados setores e regiões. Ademais, Romeu Zema ignora que o desemprego é um fenômeno estrutural da economia capitalista, interpretando-o como deficiência individual de qualificação, deslocando para os jovens trabalhadores a responsabilidade de superar obstáculos produzidos por dinâmicas sociais e econômicas que estão além de seu controle.

Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo opera por meio de uma lógica de concorrência generalizada, na qual o Estado atua para garantir as condições de funcionamento do mercado, mas não para assegurar direitos sociais ou qualidade de vida para a população. Nesse sentido, o discurso de pleno emprego mascara a realidade de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precário, onde a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é transferida para o indivíduo, ocultando as desigualdades estruturais.

Embora a taxa de desocupação tenha diminuído, os dados revelam que o Projeto Trilhas de Futuro, apresentado como uma solução para a empregabilidade

dos jovens, teve um resultado limitado. De acordo com a mesma matéria, em 2023 5.128 postos de trabalho foram preenchidos em 166 empresas de 84 municípios. Considerando que Minas Gerais possui 853 municípios, essa abrangência é insuficiente para alterar significativamente o cenário de desemprego juvenil. Além disso, a qualidade desses empregos não é abordada, o que levanta questionamentos sobre a estabilidade, os salários e as condições de trabalho oferecidas.

A flexibilização do mercado, um dos pilares do neoliberalismo, frequentemente resulta em empregos precários, sem garantias trabalhistas ou perspectivas de crescimento profissional. Como aponta Antunes (2018), a precarização não é um desvio, mas uma característica estrutural do sistema capitalista contemporâneo. Nesse sentido, a geração de empregos em Minas Gerais parece estar mais alinhada com a lógica de adaptação da força de trabalho às demandas do mercado do que com a promoção de uma verdadeira inclusão social e econômica.

Para os jovens, essa realidade é ainda mais dura. Como destacado por Salgado (2013), a cultura empreendedora, amplamente difundida como solução para o desemprego juvenil, tende a omitir os desafios e riscos associados ao empreendedorismo, como a instabilidade financeira e a falta de proteção social. Em Minas Gerais, muitos jovens que tentam empreender enfrentam dificuldades para acessar crédito, capacitação e redes de apoio, o que limita suas chances de sucesso. Além disso, a exaltação do empreendedorismo como solução para o desemprego juvenil desvia a atenção da necessidade de políticas públicas que garantam educação de qualidade, acesso ao trabalho digno e proteção social.

A lógica do empreendedorismo transforma os jovens em "indivíduos-empresa", como destacado por Koralewski e Argenton (2021). Nessa perspectiva, os jovens são incentivados a se verem como microempresas, responsáveis por gerenciar suas próprias carreiras, investir em seu capital humano e buscar constantemente novas oportunidades de negócios. Essa mentalidade, embora possa parecer empoderadora, na realidade transfere para os indivíduos a responsabilidade por problemas estruturais, como o desemprego e a precarização do trabalho. A meritocracia, um dos pilares da cultura empreendedora, reforça a ideia de que o

sucesso depende exclusivamente do esforço individual, ignorando as desigualdades sociais e econômicas que limitam as oportunidades para muitos jovens.

Os jovens das classes populares, em particular, enfrentam barreiras significativas para empreender, como a falta de acesso a capital, educação de qualidade e redes de apoio. A exaltação do empreendedorismo, portanto, pode acabar culpabilizando os jovens por seu fracasso, em vez de questionar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade.

No contexto das políticas de educação profissional, como analisado por Kuenzer (2006), o estado tem promovido uma crescente privatização e fragmentação dos percursos formativos, sob o discurso da inclusão social. No entanto, essas políticas têm se mostrado insuficientes para garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho. O Projeto Trilhas de Futuro, por exemplo, embora apresentado como uma solução para a empregabilidade dos jovens, não tem abrangência suficiente para alterar significativamente o cenário de desemprego juvenil.

Kuenzer (2006) destaca que as políticas de educação profissional no Brasil têm sido marcadas pela precarização dos percursos formativos, com cursos de curta duração e baixa qualidade, que não garantem o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para a autonomia intelectual e profissional dos jovens. Esses cursos, muitas vezes, são oferecidos por instituições privadas com recursos públicos, sem que haja um controle efetivo sobre a qualidade e a efetividade social dessas formações.

[...] é possível indicar a continuidade de propostas precárias de Educação Profissional para legitimar a inclusão em trabalhos precarizados, de modo que se alimente o consumo predatório da força de trabalho, para o que a redução epistemológica por meio da formação de subjetividades flexíveis, polivalentes e empreendedoras se realiza por intermédio das dimensões pedagógicas dos processos sociais aos quais se articulam políticas e práticas educativas de caráter privado, populistas e fragmentadas, que expressam as estratégias de disciplinamento necessárias ao novo regime de acumulação, para o que a nova epistemologia da prática fornece os fundamentos. (Kuenzer, 2006, p. 21).

Enquanto o desenvolvimento das forças produtivas se expande, as relações de produção mantêm a exploração da classe trabalhadora. O discurso oficial celebra o crescimento econômico e a geração de empregos, mas omite o fato de que muitos

desses postos são informais, temporários ou mal remunerados. Como destaca Frigotto, a educação técnica, quando desassociada de uma perspectiva emancipatória, tende a servir como instrumento de adaptação da força de trabalho às demandas do mercado, sem garantir mobilidade social ou melhoria nas condições de vida.

[...] a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (Frigotto, 2001, p. 80).

Marx (2011) já alertava para a contradição inerente ao capitalismo: enquanto as forças produtivas se desenvolvem, as relações de produção perpetuam a exploração e a desigualdade. No caso de Minas Gerais, o crescimento econômico e a geração de empregos não são acompanhados por uma melhoria nas condições de vida da maioria dos trabalhadores, especialmente os jovens, que enfrentam altos índices de informalidade e precariedade. A reportagem tratada na presente subseção sugere que Minas Gerais caminha para um cenário de pleno emprego, mas essa noção é enganosa no contexto neoliberal. O pleno emprego não é uma prioridade do neoliberalismo, que valoriza mais a flexibilidade do mercado, o controle da inflação e a redução da intervenção estatal.

Como discutido por Harvey (2008), o neoliberalismo promove um ambiente econômico competitivo e incentiva o empreendedorismo, mas deixa de lado políticas ativas de geração de empregos de qualidade. A alta taxa de informalidade e a precarização das relações de trabalho em Minas Gerais são evidências disso, conforme destacado no Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro:

O trabalho por conta própria é caracterizado pela exploração do próprio negócio ou empreendimento, por uma pessoa ou em sociedade, sem empregar auxiliar assalariado, embora possa haver ajuda de algum trabalhador não remunerado. Esse grupo compõe, quantitativamente, a

parte mais expressiva do mercado de trabalho informal; grupo heterogêneo em termos de rendimentos, escolaridade e grau de qualificação exigida para o desempenho das funções. Tratá-lo isoladamente permite identificar suas características específicas, buscando demonstrar uma dinâmica de trabalho própria, de pequenos empreendedores, de trabalhadores que tem como valor a autonomia do uso do tempo e dos ritmos do trabalho, assim como daqueles que “se viram” para burlar o desemprego. Neste sentido, o objetivo deste Boletim é descrever o trabalho por conta própria em Minas Gerais em período recente a partir, de um lado, das ocupações, setores econômicos e rendimentos auferidos (mercado de trabalho) e, de outro, das características de quem o desempenha (trabalhadores). Em resumo, é possível afirmar que:

- Há uma heterogeneidade de formas de trabalho na categoria conta própria, na qual estão presentes trabalhadores dos estratos socioeconômicos mais baixos, mas também e em menor medida, dos estratos médios;
- Entre 2012 e 2022, houve tendência de elevação da proporção dos conta própria na população ocupada, apesar do recuo no último ano quando totalizaram 24,5% da população ocupada em Minas Gerais;
- A proporção de autônomos é maior nas ocupações manuais e não manuais de rotina, como os Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios e Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados;
- Por setor de atividade, destaca-se, em 2022, a proporção de autônomos nos Outros serviços (60,8%), nos Serviços de Transporte e Armazenagem (46,3%) e na Construção (45,1%). Nos serviços de Educação, saúde humana e serviços sociais apenas 6,8% eram conta própria ou autônomos, em 2022;
- A contribuição à previdência social é ainda pequena dentre os trabalhadores autônomos, mesmo após crescimento nos últimos 10 anos;
- Pouco mais da metade (51,1%) dos conta própria cursaram até o ensino médio incompleto;
- A renda real média dos trabalhadores por conta própria, no quarto trimestre de 2022, foi de R\$ 2.084,00, o que equivalia a 87,2% da renda média do total dos ocupados. Evolução dos trabalhadores por conta própria ou autônomos em Minas Gerais Em 2022, o mercado de trabalho no Brasil e em Minas Gerais apresentou forte retomada do emprego com a geração de, respectivamente, 6,7 milhões e 695 mil de ocupações na comparação com o ano anterior. O trabalho por conta própria, no entanto, cresceu menos do que o emprego com carteira assinada e sua participação na população ocupada passou de 27,3% para 26%, no País e de 25,1% para 24,5% no Estado, entre 2021 e 2022 [...]. (Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro, 2023, p. 1-2).

A análise em destaque mostra-se importante para compreender as transformações recentes no mercado de trabalho, especialmente no contexto da consolidação do ideário neoliberal na gestão estadual. Essa forma de ocupação,

embora muitas vezes celebrada pelo discurso dominante como sinal de dinamismo econômico e autonomia individual, revela, em sua maioria, uma realidade marcada pela informalidade, pela baixa proteção social e pela precarização das condições de vida. Segundo os dados do boletim, em 2022, 24,5% da população ocupada em Minas Gerais trabalhava por conta própria. Embora essa proporção tenha representado um leve recuo em relação ao ano anterior (25,1%), o período entre 2012 e 2022 revelou uma tendência geral de expansão dessa modalidade de ocupação. Tal crescimento pode ser interpretado como resultado da retração do emprego formal e do enfraquecimento dos direitos trabalhistas, intensificados pela Reforma Trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017), bem como da ausência de políticas públicas robustas de geração de emprego com qualidade.

O perfil dos trabalhadores por conta própria em Minas Gerais é heterogêneo, mas com predominância de pessoas com baixa escolaridade e inserção em ocupações de menor qualificação. Mais da metade (51,1%) desses trabalhadores cursaram até o ensino médio incompleto, e a renda real média auferida por eles no quarto trimestre de 2022 foi de R\$ 2.084,00 — equivalente a 87,2% da média recebida pelos ocupados em geral no estado. A contribuição à previdência social, por sua vez, permanece baixa nesse grupo, indicando uma exclusão significativa dos sistemas formais de proteção (Dieese, 2023). Além disso, a inserção por conta própria se dá, majoritariamente, em setores e ocupações historicamente marcados pela informalidade. Em 2022, destacaram-se os segmentos de “Outros Serviços” (60,8%), “Transporte e Armazenagem” (46,3%) e “Construção” (45,1%). Por outro lado, em áreas como “Educação, Saúde Humana e Serviços Sociais”, a participação de autônomos foi de apenas 6,8%, o que evidencia o vínculo entre trabalho por conta própria e atividades menos reguladas e de menor exigência técnico-científica (Dieese, 2023).

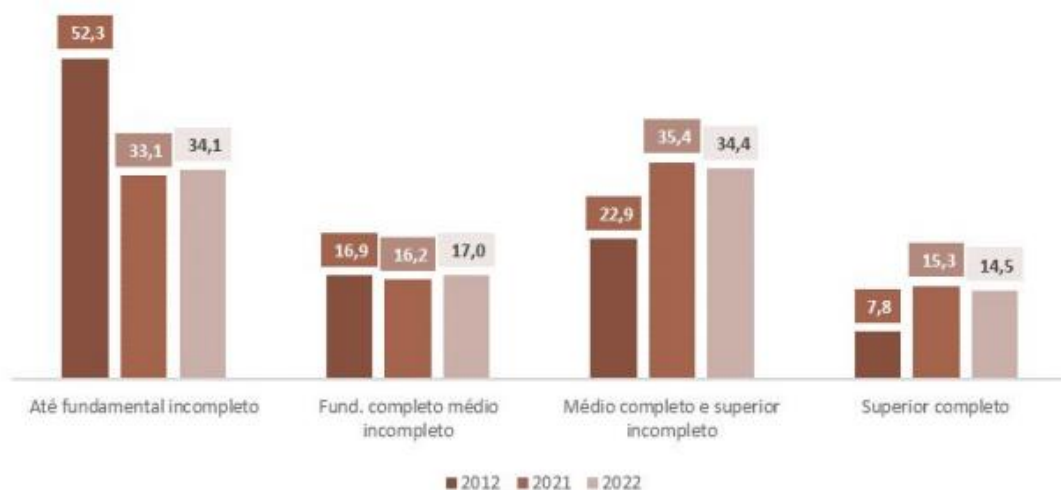
A partir da observação dessas características, é possível compreender que, para a maioria dos trabalhadores, o trabalho autônomo não representa uma escolha consciente pela flexibilidade ou autonomia, mas sim uma estratégia de sobrevivência diante da escassez de alternativas formais de inserção no mercado de trabalho. Como apontam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo promove uma subjetividade empreendedora na qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai exclusi-

vamente sobre o indivíduo, obscurecendo as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades reais.

Essa lógica é criticada também por Antunes (2018), que identifica na expansão do trabalho por conta própria uma expressão da “uberização” das relações laborais. Para o autor, esse processo representa uma forma de precarização sob o disfarce da liberdade, na qual o trabalhador assume os custos e riscos da atividade econômica, ao mesmo tempo em que é excluído de qualquer garantia social. Neste sentido, o crescimento do trabalho por conta própria em Minas Gerais pode ser compreendido não como sinal de vitalidade empreendedora, mas como um sintoma da fragilidade do mercado de trabalho e da insuficiência das políticas públicas de inclusão produtiva. Embora existam experiências pontuais de autônomos que alcançam relativa estabilidade econômica, o padrão dominante é o da precarização estrutural, na qual a autonomia é mais uma imposição do que uma escolha.

Destaca-se na presente análise a proporção de trabalhadores por conta própria segundo nível de escolaridade em Minas Gerais entre os anos de 2012 a 2022. Como demonstra o gráfico a seguir, ocorreu a queda de 52,3 por cento de pessoas que vivem na informalidade com o ensino fundamental incompleto em 2012 para 33,1 por cento em 2021. Esse percentual voltou a crescer de 2021 para 2022, atingindo 34,1 por cento. Quanto àqueles que possuem ensino fundamental completo com ensino médio incompleto, os dados mostram certa estabilidade, com um leve crescimento de 0,1 por cento em 2022, se comparado ao ano de 2012. No caso daqueles trabalhadores informais que possuem o ensino médio completo e superior incompleto, houve um avanço considerável entre 2012 e 2021, que passou de 22,9 por cento para 35,4 por cento, com um novo declínio em 2022, para 34,4 por cento. Por fim, os gráficos mostram que o percentual de informais com ensino superior completo deu um salto de 7,8 por cento em 2012 para 15,3 por cento em 2021, ocorrendo queda para 14,5 por cento em 2022.

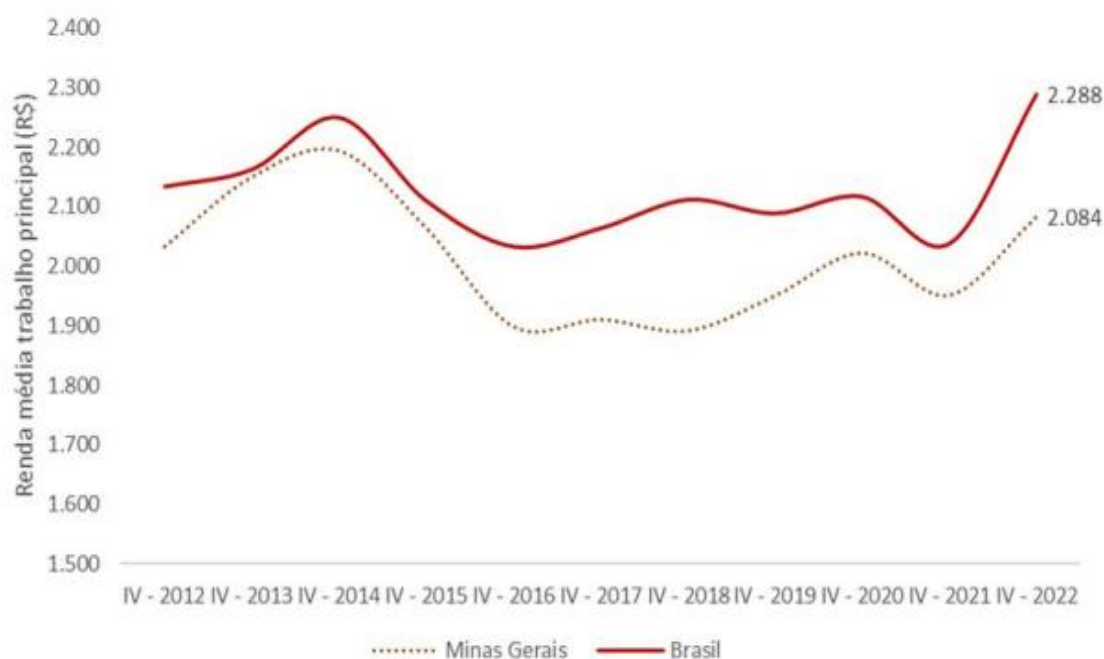
Imagem 14 – Taxa de trabalhadores informais por escolaridade (2012, 2021 e 2022)



Fonte: Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro Temática Especial - Mês do Trabalho v.3, nº2 12 de maio de 2023. Acesso em: <https://social.mg.gov.br/images/Docs2023/02---Boletim-Temtico---Ms-doTrabalhador---05-05.pptx.pdf>

Outro dado de destaque diz respeito à evolução da renda efetiva real média do trabalho principal dos trabalhadores por conta própria no Brasil e em Minas Gerais, entre os anos de 2012 a 2022. Enquanto a média de remuneração nacional é de R\$ 2.288,00, a de Minas Gerais é de R\$ 2.084,00.

Imagem 15 – Evolução da renda dos trabalhadores por conta própria no Brasil e em Minas Gerais (2012 a 2022).



Fonte: Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro Temática Especial - Mês do Trabalho v.3, nº2 12 de maio de 2023. Acesso em: <https://social.mg.gov.br/images/Docs2023/02---Boletim-Temtico---Ms-doTrabalhador---05-05.pptx.pdf>.

Os apresentados explicitam que o crescimento do trabalho por conta própria em Minas Gerais reflete a fragilidade estrutural do mercado de trabalho e a escassez de alternativas formais de ocupação. Apesar do aumento da escolaridade entre os trabalhadores informais ao longo da última década, essa qualificação não tem se revertido em melhores condições salariais ou maior estabilidade. A média de rendimento real dos autônomos em Minas Gerais — R\$ 2.084,00 — permanece abaixo da média nacional, de R\$ 2.288,00, indicando que, além de enfrentarem a informalidade, esses trabalhadores recebem menos do que seus pares em outras regiões do país. Isso reforça a tese de que o trabalho autônomo, tal como se apresenta, é marcado por uma lógica de precarização, onde a aparente autonomia esconde a ausência de direitos, a insegurança econômica e a responsabilidade individualizada pelo sucesso em um ambiente desfavorável.

Diante dos dados e das análises até aqui expostos, compreende-se que a estratégia discursiva da empregabilidade, utilizada pelo Governo Romeu Zema, cumpre um papel fundamental: viabiliza a transferência sistemática de recursos públicos ao setor privado. Ao invés de fortalecer a rede estadual, ampliando sua capacidade institucional e pedagógica, o estado opta por subsidiar instituições particulares, com projetos como o PTF, conformando um arranjo no qual a oferta de cursos técnicos se converte em serviço terceirizado, custeado pelo orçamento público. O que se apresenta como democratização de oportunidades traduz-se, em realidade, na criação e consolidação de um mercado educacional apoiado por fundos estatais.

Tal transferência remete ao processo de privatização exógena, discutido por Ball e Youdell (2008) e tratado na subseção 4.1, pelo qual a educação pública cede lugar à oferta privada sustentada por financiamento governamental. Por outro lado, a reflexão de Adrião (2018) acerca das três dimensões da privatização da educação, sintetizadas na imagem a seguir, permite situar o PTF dentro de uma matriz ainda mais ampla de processos.

Imagem 16 – Matriz das dimensões e formas de privatização da Educação

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
<u>Financiamento público a organizações privadas:</u> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais <u>Oferta privada:</u> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares <u>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</u> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (<i>Charter school</i>) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.	<u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:</u> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais <u>PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA</u> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE)

Fonte: Adrião, 2018, p.11.

Org.: Ravagnani. E.D.R.S.

A primeira dimensão, relativa à privatização da oferta educacional, manifesta-se no PTF de forma inequívoca: o financiamento público subsidia diretamente instituições privadas por meio de contratos e convênios, deslocando recursos que deveriam estruturar a rede estadual de ensino técnico. Essa operação não apenas transfere responsabilidades estatais, mas institui um padrão em que o setor privado se torna protagonista na oferta de serviços educacionais.

A segunda dimensão diz respeito à privatização da gestão da educação pública. Ainda que o PTF não transfira diretamente a administração das escolas públicas a empresas ou fundações, a lógica que o sustenta reconfigura os mecanismos de tomada de decisão, subordinando a definição de critérios de qualidade e de pertinência formativa às exigências do mercado e às demandas empresariais. Ao terceirizar a oferta, o Estado abdica de sua função de coordenador e regulador autônomo, assumindo uma posição de financiador que legitima a centralidade dos agentes privados na condução das políticas educacionais.

A terceira dimensão corresponde à privatização do currículo. Os cursos ofertados no âmbito do PTF são organizados a partir de conteúdos e metodologias definidos por instituições privadas, cuja orientação se pauta pelo critério da empregabilidade imediata. A ausência de uma perspectiva crítica e de densidade científica nos percursos formativos é expressão de um processo em que o setor privado impõe padrões curriculares moldados para atender demandas empresariais de curto prazo. Desse modo, o PTF não apenas privatiza a oferta, mas também influencia o conteúdo formativo, esvaziando a função da educação enquanto mediação para a compreensão da realidade social.

A articulação dessas três dimensões evidencia que o Projeto Trilhas de Futuro não pode ser analisado apenas como programa circunstancial de ampliação de vagas, mas como expressão de um movimento mais amplo de privatização da educação pública, que se atualiza em diferentes esferas – na oferta, na gestão e no currículo. Trata-se de uma política que, ao mesmo tempo em que promete inclusão, reatualiza o dualismo histórico: aos jovens das camadas populares, formação rápida e utilitária, limitada às competências operacionais; às elites, um percurso formativo mais abrangente, crítico e capaz de sustentar posições de poder na sociedade.

Em síntese, o PTF inscreve-se em uma racionalidade que converte a educação em mercadoria, desresponsabiliza o Estado quanto ao fortalecimento da rede pública e desloca a centralidade do direito à educação para a lógica do consumo de serviços educacionais subsidiados. A consequência é a manutenção, sob novas formas, da cisão histórica entre educação para o trabalho simples e educação para o exercício do comando, reafirmando a condição subalterna da juventude trabalhadora no interior da estrutura produtiva.

A contradição entre o discurso oficial e a realidade do mercado de trabalho em Minas Gerais evidencia a necessidade de políticas públicas mais amplas e inclusivas, especialmente voltadas para a juventude trabalhadora. O Projeto Trilhas de Futuro, embora apresentado como uma solução eficaz para a empregabilidade dos jovens, revela-se insuficiente para alterar o cenário estrutural do desemprego juvenil. Além da limitação de seu alcance, a qualidade dos empregos gerados é precária, marcada por baixos salários, informalidade e ausência de direitos sociais, o que reforça o caráter estrutural da precarização no interior do sistema capitalista. Trata-se, portanto, de uma política que atua na superfície do problema, sem enfrentar suas determinações mais profundas. Superar tal contradição implica no fortalecimento de uma educação técnica integrada a uma perspectiva omnilateral de formação, com ênfase na crítica social, no desenvolvimento humano e na promoção da equidade. Também requer a efetiva proteção dos direitos trabalhistas e o enfrentamento das desigualdades regionais e estruturais que historicamente relegam a juventude pobre às margens do desenvolvimento econômico e social.

Longe de promover tal perspectiva, o PTF fortalece uma política de formação que mantém e atualiza o dualismo estrutural da educação brasileira, reafirma uma lógica que restringe aos filhos da classe trabalhadora uma formação instrumental, desprovida de densidade crítica e teórica. Nesse contexto, torna-se pertinente a contribuição de Kuenzer (2005), que identifica novas formas de dualidade educacional, expressas nos conceitos de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A “exclusão includente” diz respeito à forma como os trabalhadores são excluídos do mercado formal e reintroduzidos ao mundo do trabalho de forma precarizada. Dessa forma, os trabalhadores são:

[...] desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade [...]. (Kuenzer, 2005, p. 92).

Por sua vez, a “inclusão excludente” refere-se à inserção formal de sujeitos historicamente marginalizados, como os jovens da periferia e da classe trabalhadora, em programas educacionais que, no entanto, não lhes garantem acesso aos saberes científicos, filosóficos e artísticos fundamentais para uma formação crítica e integral. No caso do PTF, a ampliação do acesso à educação técnica não vem acompanhada de um projeto pedagógico que promova a emancipação, mas de uma formação voltada à aprendizagem de competências técnicas operacionais, moldadas segundo critérios empresariais e de empregabilidade imediata. Essa forma de inclusão converte o direito à educação em um serviço de adaptação às exigências do mercado, conforme define a autora:

A esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis [...]. (Kuenzer, 2005, p. 92-93).

Essas formas contemporâneas de dualismo educacional atualizam e reforçam a divisão entre formação geral e formação técnica, entre saber crítico e saber operativo, entre trabalho intelectual e trabalho manual. O PTF, ao segmentar a oferta educacional conforme o lugar social do sujeito, cumpre papel ideológico estratégico: responde à pressão social por políticas públicas para juventude, mas o faz dentro dos marcos do capital, naturalizando a precariedade e individualizando o fracasso. Esse ciclo de promessas de inclusão que reproduzem a exclusão, de formações que prometem emprego mas perpetuam o desemprego estrutural, revela a impotência das políticas neoliberais em garantir justiça social. O que se institui, de fato, é uma educação que promete emancipação, mas reforça a dominação.

Nesse ponto, Gramsci (2022) oferece instrumentos analíticos importantes ao defender a formação omnilateral como horizonte da educação da classe trabalhadora. Para o autor, uma verdadeira política educacional deve articular a formação téc-

nica à formação crítica, superando a cisão entre trabalho manual e intelectual e permitindo que os indivíduos compreendam e transformem sua realidade. A educação deve ser mediação ontológica para o desenvolvimento do ser social, e não simples adestramento para o mercado. Sob essa ótica, a subordinação da educação profissional à lógica do capital, como observada no PTF, contradiz qualquer projeto de emancipação humana.

Assim, para que o discurso otimista do Governo de Minas Gerais sobre empregabilidade e “parcerias estratégicas” se converta em uma realidade mais justa, seria necessário romper com os pressupostos neoliberais que orientam a política pública. Isso, contudo, não parece ser desejável para os que ocupam o aparelho de estado sob a lógica empresarial. O que se observa, ao contrário, é o fortalecimento de um modelo de educação voltado à adaptação passiva ao mercado, que opera como um dos principais aparatos de reprodução da ordem vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação procuramos demonstrar que o Projeto Trilhas de Futuro, implementado pelo Governo de Minas Gerais durante a gestão do Partido Novo (2019-2022), na medida em que se utiliza do discurso de promoção de empregabilidade para transferir recursos públicos para a iniciativa privada, longe de constituir uma política educacional inovadora ou neutra, revela-se como expressão concreta de uma política neoliberal, pela qual a educação, sob uma nova roupagem do dualismo educacional, é progressivamente subordinada aos imperativos do mercado.

A análise apresentada evidenciou que, sob tal discurso, o projeto opera como mecanismo de captação de recurso do Estado de Minas Gerais que, *a priori*, deveriam servir à rede pública estadual de ensino, mas são redirecionados para o setor empresarial, confirmando o que Ball e Youdell (2008) definem como processo de privatização exógena da educação. No entanto, os dados também revelaram que essa política não se restringe a um único formato de privatização. Conforme assinala a matriz das dimensões e formas de privatização da educação exposta por Adrião (2018, p. 11), a privatização se manifesta em diferentes aspectos e, no caso do PTF, ela se expressa de maneira combinada, articulando-se tanto pela transferência de recursos e responsabilidades à iniciativa privada quanto pela redefinição de práticas de gestão e pela indução de percursos formativos moldados por interesses externos ao campo educacional.

À luz dessa mesma matriz, o PTF confirma-se como uma política que mobiliza múltiplas dimensões de privatização, ao articular subsídios à oferta privada, mecanismos de gestão que reduzem a autonomia da rede pública e currículos orientados pela lógica da empregabilidade imediata. Essa sobreposição de formas não apenas amplia a presença do setor privado no interior da política educacional, mas também redefine o sentido do próprio direito à educação, que deixa de ser concebido como universal e integral e passa a ser tratado como serviço instrumental ajustado às demandas do mercado de trabalho.

Em relação aos dados oficiais que celebram a criação de 5.128 empregos em 2023 (Minas Gerais, 2024), os mesmos, quando submetidos a escrutínio crítico,

desvelam uma realidade marcada pela precarização estrutural: poucos postos de trabalho e desconsideração pelas condições concretas de vida da juventude trabalhadora, realidade que o Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro (2023) quantifica ao apontar que 24,5% da população ocupada em 2022 atuava na informalidade, com rendimentos reduzidos e sem proteção social. Esta contradição entre retórica governamental e realidade material não é mero acidente, mas manifestação necessária do que Frigotto (2001) identifica como a subsunção da educação profissional à lógica do capital.

Ao promover uma formação fragmentada e instrumental, orientada exclusivamente para a adaptação às demandas imediatas do mercado, o Projeto Trilhas de Futuro não apenas fracassa em resolver a questão do desemprego juvenil, mas atua ativamente na naturalização da precariedade, processo que Dardot e Laval (2016) teorizam como produção de subjetividades neoliberais, no qual os indivíduos são levados a se conceber como “empresas de si”, internalizando a culpa pelo fracasso profissional. A emblemática declaração do governador Romeu Zema – “em Minas Gerais só não trabalha quem não quer” – sintetiza essa operação ideológica que, seguindo a análise de Marx e Engels (2007) sobre as funções da ideologia dominante, invisibiliza as determinações estruturais do desemprego, convertendo um problema social em falha individual.

A partir da verificação dos dados orçamentários, dos contratos celebrados, dos discursos oficiais e da relação entre oferta de cursos e suposta empregabilidade, tornou-se evidente que o principal interesse que move essa política não é a formação integral da juventude, tampouco a superação das desigualdades históricas. O interesse central é a criação de um mercado educacional subsidiado com recursos públicos, ancorado em “parcerias” que transferem responsabilidades à iniciativa privada e dissolvem a capacidade formativa do estado. Essa configuração evidencia um processo de privatização que não se restringe à transferência de recursos, mas se estende à gestão e ao currículo, conforme apontam os mapeamentos críticos da área. O PTF se torna, portanto, expressão de uma modalidade combinada de privatização: ao mesmo tempo em que subvenciona a oferta privada, subordina as práticas de gestão às “parcerias” público-privadas e redefine percursos formativos segundo os critérios

empresariais da empregabilidade. Tal arranjo reconfigura o próprio sentido do direito à educação, que deixa de ser universal e integral para assumir a forma de um serviço adaptado às demandas do capital, reforçando a cisão histórica entre formação crítica e formação técnica voltada ao trabalho imediato.

Além dos efeitos imediatos sobre o orçamento público e a rede estadual de ensino, o PTF produz impactos simbólicos e institucionais. Ao consolidar um modelo em que o estado se limita a financiar a iniciativa privada, fragiliza-se o papel da escola pública como espaço legítimo de inovação pedagógica e de planejamento de políticas educacionais. Cria-se, assim, uma lógica concorrencial em que a rede pública é constantemente marginalizada, passando a justificar sua existência por critérios de mercado. Esse deslocamento de função compromete a concepção da educação como direito social e a reconfigura como um serviço instrumental, moldado pela racionalidade econômica e pelas expectativas de eficiência imediata.

A centralidade da noção de empregabilidade, como demonstrado ao longo do trabalho, não representa um compromisso com a elevação das condições de vida da juventude trabalhadora, mas sim um componente ideológico que naturaliza a responsabilização individual pelo desemprego estrutural, deslocando o foco da ação estatal da garantia do direito à educação para a preparação técnica de mão de obra subordinada à dinâmica do capital. Nesse sentido, o Projeto Trilhas de Futuro não rompe com a lógica dual da educação brasileira, mas a aprofunda, ao reiterar uma formação rápida, utilitária e segmentada, voltada para ocupações de baixa qualificação e rápida obsolescência.

Os estudos de Gramsci (2022) nos oferecem elementos para compreender essa conjuntura: o estado, ao articular consenso em torno da ampliação de oportunidades via formação técnica, sustenta um projeto de hegemonia que não rompe com o dualismo educacional. Pelo contrário, o reforça ao direcionar os filhos da classe trabalhadora à formação utilitarista, voltada à adaptação e não à emancipação. O Projeto Trilhas de Futuro se inscreve nesse movimento, contribuindo para a manutenção da ordem social existente e esvaziando o potencial crítico da educação.

A crítica aqui desenvolvida não se propõe a ser apenas um exercício teórico. Ela busca chamar à ação quanto à defesa da educação como direito público,

gratuito e socialmente referenciado, o que exige resistência política, intelectual e institucional. É necessário afirmar, como Gramsci, o “otimismo da vontade” frente ao “pessimismo da razão”, compreendendo que o futuro da educação profissional não está dado: ele será construído nas lutas travadas no presente. Diante dessa perspectiva, impõe-se a necessidade de aprofundamento das investigações. As edições subsequentes do projeto — PTF 3 (2023), PTF 4 (2024) e PTF 5 (2025) — representam desdobramentos significativos que ainda carecem de estudos sistemáticos. Recomenda-se que novas pesquisas se debrucem sobre a eficácia desses programas em relação aos objetivos declarados de empregabilidade, bem como sobre o volume de recursos envolvidos, os critérios de credenciamento de instituições privadas e o grau de monitoramento e controle exercido pelo poder público. Além disso, é essencial que futuras investigações examinem os impactos dessas “parcerias” sobre a rede pública estadual de educação, cujas capacidades vêm sendo gradualmente desmobilizadas ou subalternizadas.

Por fim, em contraposição aos princípios neoliberais e privatistas que norteiam o PTF, podemos considerar como uma perspectiva de educação que visa o preparo para o mundo do trabalho sem perder de vista a formação crítica do aluno, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que, em seus fundamentos, emergem não como mera alternativa técnica, mas como projeto político-pedagógico contra-hegemônico que materializa um princípio educativo voltado aos interesses das classes subalternas, conforme trataram Marx (2012) e Gramsci (2022).

Enquanto o Trilhas de Futuro reduz a formação profissional à lógica das “parcerias” público-privadas, os IFs, conforme documentado nos Fundamentos Político-Pedagógicos (IFRN, 2015), constroem uma proposta radicalmente distinta: educação pública, gratuita e socialmente referenciada, que integra ensino médio, graduação e pós-graduação em uma estrutura verticalizada, rompendo com o histórico dualismo brasileiro que reservava o ensino técnico para as classes trabalhadoras. Sua organização curricular, fundamentada no trabalho como princípio educativo (não no sentido reducionista da capacitação instrumental, mas como mediação ontológica na constituição do ser social), recusa a separação entre

formação geral e profissional, entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual.

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, de princípios, e de valores que potencializam a ação humana em busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015, p. 14).

Os Fundamentos Político – Pedagógicos dos IFs representam a viabilidade de uma educação profissional que articula ciência, tecnologia e cultura, formando não apenas técnicos competentes, mas cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade, como destacam Pacheco (2015) e os documentos orientadores da rede federal. Seu modelo de integração com os arranjos produtivos locais, combinado com pesquisa aplicada e extensão tecnológica, contrasta radicalmente com a lógica do Trilhas de Futuro, mostrando que é possível vincular educação e mundo do trabalho sem subordinar a primeira aos imperativos do segundo. No entanto, como alerta Michels e Ritter (2024), os IFs enfrentam desafios substantivos, desde a pressão por adaptação às demandas imediatistas do mercado até tentativas de esvaziamento de sua autonomia pedagógica, riscos que demandam vigilância crítica constante.

A defesa dos IFs como alternativa ao modelo representado pelo Trilhas de Futuro transcende, portanto, o debate técnico sobre políticas educacionais. Trata-se de uma disputa de projetos societários, onde de um lado está a educação como mercadoria e do outro a educação como direito e prática emancipatória. Esta tese, ao desvelar as contradições do programa mineiro e articular uma crítica fundamentada teoricamente, busca contribuir para essa disputa, reafirmando o potencial transformador da educação profissional pública. Como ensina Gramsci (2022), em momentos de crise é preciso conjugar "o pessimismo da razão ao otimismo da vontade", reconhecendo os limites estruturais impostos pelo

capitalismo, mas sustentando a possibilidade histórica de superá-los através da organização coletiva. O futuro da educação profissional não está predeterminado: será conformado pelas lutas que travarmos no presente, nas salas de aula, nos movimentos sociais e nas instituições públicas que resistem à onda privatizante. Cabe a nós, pesquisadores e educadores comprometidos com a transformação social, ampliar essa trincheira de resistência, transformando a crítica teórica em ferramenta concreta de ação política.

REFERÊNCIAS

Livros e artigos:

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>.

ALMEIDA, A. C. de; SUHR, I. R. F. **Educação profissional no Brasil**: a construção de uma proposta educativa dual. Revista Intersaberes, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 81–110, 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/248>.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1982.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London. Bruxelas, 2008. Disponível em: http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais e os discursos da mudança**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 126-143, jul. 2001.

BALL, Stephen J. Education for Sale! The Commodification of Everything? In: **King, R. et al. (eds.)** Doing Research About Education. London: Falmer Press, 2005.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do estado. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **Dossiê da crise IV**: a economia brasileira na encruzilhada. In: Associação Keynesiana Brasileira. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://associacaokeynesianabrasileira.org/dossie-da-crise-iv-2013/>.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Pesquisa e Debate em Educação**, 9(2), p. 661–691, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2019.v9.30833>.
<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2019.v9.30833>

DE SORDI, Marlene. F. Pesquisa documental: conceitos e práticas. In: DE SORDI, Marlene. F & M. E. D. C. Furieri (Orgs.), **Pesquisa educacional**: fundamentos para a organização de um conhecimento científico e didático, p. 70-86. Educs: Caxias do Sul, RS, 2012.

ENGELS, Friedrich. **Princípios básicos do comunismo e outros textos**. São João del Rei: Estudos Vermelhos, 2013. Disponível em: <http://estudosvermelhos.blogspot.com>.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/download_livro_26224.

FILHO, Alfredo Saad; MORAIS, Lecio. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GANDOLFI, Guilherme. **Um olhar sobre juventude e periferia em tempos de coronachoque**. Tricontinental, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-33-brasil-juventude/#:~:text=Outro%20fator%20relevante%20na%20vida,viol%C3%Aancia%20na%20vida%20dos%20jovens>.

GENTILI, Pablo. **A democratização interrompida: a luta pela educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

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

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KORALEWSKI, Rocheli; ARGENTON, Gabriel Tamanchieviz. De Sujeito a Colaborador: a privação dos direitos das juventudes na era da liberdade neoliberal. **Cadernos de Aplicação**. Porto Alegre, v.34, n. 1, p. 731-742, jan/jun. 2021. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111213>

KUENZER, Acácia Zeneida. **A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica**: a função mediadora da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36. set/dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300006>

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, Oct. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In J. Lombardi, D. Saviani, & J. Sanfelice (Org.), **Capitalismo, trabalho e educação** (3a ed., pp. 77-96). São Paulo, SP: Autores Associados, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMO, M.; ANTUNES, R. **Precarização do trabalho juvenil no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

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

MICHELS, L. B.; RITTER, M.; Reflexões Sobre os Desafios Sociais dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 24, p.1-10, 2024. <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.12329>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cécilia de Souza (Org.). 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTTA, V. C. da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. I.], v. 6, n. 3, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>

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

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PACCOLA, M. A. B.; ALVES, G. A. P. Neodesenvolvimentismo, neoliberalismo e a correlação de forças nos governos Lula e Dilma. *Plural*, 25(2), [S. I.], p. 269-281, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcsso.2018.153655>

PACHECO, ELIEZER. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>.

PEREIRA, J.V.; AMORIM, R.F. Dinheiro Público, Oferta Privada: a dinâmica do financiamento e da oferta de educação profissional no Sistema S. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 5, n. 9, p. 01-13, 2015. <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67923>

RODRIGUES, C. H. L.; JURGENFELD, V. F. O neoliberalismo no governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, v. 26, p. 145-176, 2021.

ROMANO, Silvina Maria. **Lawfare**: guerra judicial y neoliberalismo en America Latina. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo, 2019.

SALGADO, J. **A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude**. Galáxia, n. 25, p. 193-204, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/dM37rpYpvBWz8k5Sk8brWdC/?format=pdf&lang=pt>
<https://doi.org/10.1590/S1982-25532013000200015>

SALVADORI, Massimo. **Gramsci e o PCI**: duas concepções da hegemonia. Crítica Marxista, n.35, p.91-110, 2012. <https://doi.org/10.53000/cma.v19i35.19344>

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, J. **Desigualdades regionais no acesso ao trabalho juvenil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

SMITH, Adam. **Coleção os Economistas**, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações. São Paulo: Madras, 2018.

SOUSA, A. **Impactos da Covid-19 no emprego juvenil**. Revista de Economia Política, v. 41, n. 2, 2021.

Planos de Governo:

PARTIDO NOVO. Liberdade ainda que tardia: Plano de Governo Romeu Zema. [2018]. Disponível em: www.tre-mg.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-governo-dos-candidatos-ao-cargo-de-governador-de-minas-gerais.

PARTIDO SOCIAL LIBERAL. O Caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo Jair Messias Bolsonaro. [2018]. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>

Legislações:

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Decreto 2208/97, de abr. 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, [1997]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.

BRASIL. Lei Federal Nº 5.692, de 11 de ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Lei 11.741 de 2008, de 16 de jul. 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm.

BRASIL. Lei nº 12513, de out. 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.

Brasília, DF, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm.

BRASIL. Lei nº 13.415, de fev. 2017. Altera as Leis nº 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. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 06, de ago. 1995. Altera o inciso IX do art. 170, o art. 171 e o § 1º do art. 176 da Constituição Federal. Brasília, DF, [1995]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc06.htm.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4583, de 21 de jun. 2021. Cria o Projeto Trilhas de Futuro, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, [2021]. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes>.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4592, de 02 de jul. 2021. Estabelece o Comitê Gestor Intersetorial, o Sistema de Gestão, as Comissões Regionais de Credenciamento do Projeto Trilhas de Futuro e dá outras providências. Disponível em: Belo Horizonte, MG, [2021]. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes>.

Arquivos de vídeo:

CHAUÍ, Marilena. A tragédia neoliberal e a meritocracia. [S. l.], 2017. 1 vídeo (6 min.). Disponível em: <http://caviarquerda.blogspot.com.br/2017/01/a-tragedia-neoliberal-e-meritocracia.html>.

Materiais em meios eletrônicos:

'**ADIANTA** eu prometer e não pagar?', diz Zema sobre piso de professores de Minas. O Tempo, Belo Horizonte, 28 de jun. 2022. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/adianta-eu-prometer-e-nao-pagar-diz-zema-sobre-piso-de-professores-de-minas-1.2690472>.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Histórico das metas para a inflação**. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicometas>.

BRASIL. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged). **Saldo de vagas para jovens de 18 a 29 anos em Minas Gerais. 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/numeros-do-novo-caged-em-2025/03/minas-gerais-gera-18-1-mil-empregos-com-carteira-assinada-em-marco>

CONTAS do governo de Romeu Zema são aprovadas com ressalvas pelo Tribunal de Contas do Estado. **G1 Minas Gerais**, Belo Horizonte, 07 de dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/12/07/contas-do-governo-de-romeu-zema-sao-aprovadas-com-ressalvas-pelo-tribunal-de-contas-do-estado.ghtml>.

CORREIO DE MINAS. **Sector terciário mineiro e geração de empregos.** 2024. Disponível em: <https://correiodeminas.com.br/>.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICO - DIEESE. (2023). **Boletim Mercado de Trabalho** – Trabalho por Conta Própria em Minas Gerais. Disponível em: www.dieese.org.br

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICO - DIEESE. (2023). **Boletim Emprego em Pauta** – Qualidade dos Empregos e Remuneração Média no Brasil. Disponível em: www.dieese.org.br

ENTENDA o vaivém jurídico sobre a mineração na Serra do Curral. **UFMG Manuelzão**, Belo Horizonte, 25 de jun. 2022. Disponível em: <https://manuelzao.ufmg.br/entenda-o-vaivem-juridico-sobre-a-mineracao-na-serra-do-curral>.

ESTUDANTES de colégio militares custam três vezes mais ao País. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 de ago. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>.

FIOCRUZ. **Privatizações revertidas:** 884 serviços caros e ruins foram reestatizados no mundo, mostra instituto. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=Privatizacoes-revertidas>.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Base de dados comércio internacional.** Disponível em: <https://minasedados.fjp.mg.gov.br/#dados-ci>.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro.** Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://fjp.mg.gov.br/mercado-de-trabalho/>.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro Temática Especial** - Jovens v.3, n.º 4 31 de agosto de 2023, p. 01. Acesso em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/verDocumento.php?iCodigo=77503&codUsuario=0>

GOVERNO propõe acelerar municipalização de escolas para melhorar ensino. **O Tempo**, Belo Horizonte, 05 de mai. 2021. Disponível em: www.otempo.com.br/politica/governo-de-mg-propoe-acelerar-municipalizacao-de-escolas-para-melhorar-ensino-1.2481278.

GOVERNO FEDERAL. **Gov.br**, c2020. Confira a lista de escolas que adotarão o modelocivil-militar. Disponível em: www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/confira-a-lista-das-escolas-que-adotara-o-modelo-civico-militar.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2023). **Anuário Estatístico do Brasil: Trabalho e Rendimento – Informalidade por estado**. Disponível em: www.ibge.gov.br

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Índice Nacional de Preços ao Consumidor**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9258-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor.html?=&t=series-historicas>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: desalento jovem por gênero e raça em Minas Gerais**. 2023. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua: Indicadores do 4º trimestre de 2024**. Agência de Notícias IBGE, 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Mercado de trabalho juvenil: desafios e perspectivas**. 2021. Disponível em: <https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/>.

INSTITUTO UNIBANCO. **Instituto Unibanco**, c2019. Extrato de acordo de cooperação. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/DOE-publica%C3%A7%C3%A3o-Acordo_07.08.2019.

MINAS vai abrir mão de R\$ 1 bi com renúncia fiscal do IPVA em 2022; valor mais que dobrou em 5 anos. **G1 Minas Gerais**, 17 de mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2022/03/17/minas-vai-abrir-mao-de-r1-bi-com-renuncia-fiscal-do-ipva-em-2022-valor-mais-que-dobrou-em-5-anos.ghtml>.

MINAS GERAIS. **Agência Minas**, c2024. Com menor taxa de desocupação da história, Minas Gerais caminha para cenário de pleno emprego. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/com-menor-taxa-de-desocupacao-da-historia-minas-gerais-caminha-para-cenario-de-pleno-emprego>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social. **Projeto Trilhas de Futuro**: balanço e perspectivas. 2022. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/>.

MINAS GERAIS. **Sigcon-Saída**, c2021. Parcerias em andamento. Disponível em: www.sigconsaida.mg.gov.br/editais/

PARA especialista, Lei Kandir foi danosa para Minas Gerais. **Site ALMG**, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Paraespecialista-LeiKandirfoidanosaparaMinasGerais/#:~:text=Posteriormente%2C%20um%20acordo%20foi%20feito,com%201%2F10%20do%20valor>.

SERRA do Curral: Mineração em símbolo de BH ameaça abastecimento de água. **UOL**, São Paulo, 08 de mai. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/05/08/serra-do-curral-mg-bh.htm>.

SERVIDORES da Educação de Minas reivindicam reajuste salarial de 17,55%. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 31 de ago. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/08/31/interna_gerais,1301047/servidores-da-educacao-de-minas-reivindicam-reajuste-salarial-de-17-55.shtml.

TESOURO NACIONAL TRANSPARENTE. **Painel de endividamento dos entes subnacionais**. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/visualizacao/painel-de-endividamento-dos-entes-subnacionais>.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Divulgação de candidaturas e contas eleitorais**. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/consulta/daoresfornecedores/2022802018/individual/07182376687>.

TRILHAS DE FUTURO. **Contratos Projeto Trilhas de Futuro**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>.

ZEMA gastou menos em saúde e educação do que prevê a Constituição. **O Tempo**, Belo Horizonte, 25 de mai. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/zema-gastou-menos-em-saude-e-educacao-do-que-preve-a-constituicao-1.2489698>.

ANEXOS

I Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do ano de 2021

VINCULAÇÃO	EMPRESA	NÚMERO DO CONTRATO	CIDADE DE ATUAÇÃO	CURSOS OFERTADOS	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	SETOR
SRE ALMENARA	INSTITUTO PIRAMIDE EDUCACIONAL E CULTURAL LTDA -ME	9299182	JEQUITINHONHA-MG	TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.668.020,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ALMENARA	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9295631	PEDRA AZUL-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.020.022,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ARAÇUAÍ	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9301395	ARAÇUAÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	6.420.204,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ARAÇUAÍ	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9300462	ITAOBIM-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.808.839,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	ENSINO PROFISSIONALIZANTE LTDA -EPP	9299172	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	16.303.323,12	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9301385	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM PODOLOGIA	2.316.142,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294478	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	6.768.232,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CAMPO BELO	CENTRO TECNOLÓGICO DE LAVRAS LTDA ME	9301369	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM AGRICULTURA / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	13.030.076,84	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CAMPO BELO	ALMEIDA E ALMEIDA CURSOS LTDA	9299158	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	5.650.890,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CAMPO BELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294634	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.647.650,10	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CARANGOLA	CENTRO DE ENSINO ENF-CIÊNCIA LTDA - ME	9299174	CARANGOLA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.537.428,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARANGOLA	NILCEIA BASTOS SERENO - ME	9301317	ESPERA FELIZ-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	2.824.962,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARANGOLA	MARTE EDIÇÕES E CONSULTORIA LTDA -ME	9308766	TOMBOS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.502.053,72	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARATINGA	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CARATINGA FUNEC	9296235	CARATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	8.703.895,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	FUNDAÇÃO CSN PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	9299261	CONGONHAS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM MINERAÇÃO	2.674.292,58	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294481	CONSELHEIRO LAFAIETE	TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	3.689.977,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9301323	CONSELHEIRO LAFAIETE	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	695.184,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE	SERVIÇO NACIONAL DE	9294633	CONSELHEIRO	TÉCNICO EM	2.024.769,54	PRIVADO –

CONSELHEIRO LAFAIETE	APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS		LAFAIETE	ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO		SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294632	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO /	4.948.629,52	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR VALE DO PIRANGA EIRELI	9301370	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	27.066.311,42	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CORONEL FABRICIANO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294660	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM METALÚRGICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	8.917.672,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CORONEL FABRICIANO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9297398	CORONEL FABRICIANO-MG / IPATINGA-MG	TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.903.023,52	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CORONEL FABRICIANO	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SÃO FRANCISCO XAVIER	9299160	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	9.679.711,78	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CORONEL FABRICIANO	FACULDADE ÚNICA LTDA	9301067	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.414.971,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CORONEL FABRICIANO	SOCIEDADE EDUCACIONAL COURA E VILLELA LTDA	9299154	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	7.218.275,14	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CURVELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294658	CURVELO-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING	1.571.094,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CURVELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294483	CURVELO-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MECÂNICA	4.650.272,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CURVELO	ÚNICA EDUCACIONAL LTDA	9301351	CURVELO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.006.314,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIAMANTINA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294627	DIAMANTINA-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING	888.588,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIAMANTINA	CENTRO EDUCACIONAL CONEXÃO LTDA	9301034	ITAMARANDIBA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.926.061,44	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIAMANTINA	YMBALO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS LTDA	9299134	SERRO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.087.571,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL

SRE DIAMANTINA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294485	TURMALINA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.918.352,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIVINÓPOLIS	INSTITUTO DOMINUS DE EDUCAÇÃO LTDA -ME	9299179	ARCOS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM QUÍMICA	3.249.236,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	9309934	ARCOS-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	2.317.836,40	PÚBLICO – AUTARQUIA FEDERAL
SRE DIVINÓPOLIS	VS2 EDUCAÇÃO LTDA -ME	9296243	BAMBUÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.003.157,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	ELDORADO SISTEMA DE ENSINO EIRELI - ME	9301304	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	7.770.943,36	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	COLÉGIO DIVINÓPOLIS LTDA	9299248	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.574.462,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9295645	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.743.031,04	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIVINÓPOLIS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294672	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM CALÇADOS / TÉCNICO EM DESIGN DE CALÇADOS / TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FUNDAÇÃO / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	32.934.120,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIVINÓPOLIS	TEOREMA CENTRO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS LTDA	9301300	ITAÚNA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM QUÍMICA	2.849.296,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	ESCOLA DE ENFERMAGEM SANTA CLARA LTDA -ME	9301309	LAGOA DA PRATA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM QUÍMICA	1.364.602,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	LUIZ RICARDO LIMA COSTA - EDUCAÇÃO - ME	9299509	LAGOA DA PRATA-MG	TÉCNICO EM RADIOLOGIA	1.004.865,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE GOVERNADOR VALADARES	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294659	GOVERNADOR VALADARES-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.857.526,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE GOVERNADOR VALADARES	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294475	GOVERNADOR VALADARES-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO	10.745.956,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS

SRE GUANHÃES	SOCIEDADE EDUCACIONAL CIDADE DE GUANHÃES LTDA - ME	9301307	GUANHÃES-MG	MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL TÉCNICO EM CONTROLE AMBIENTAL / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.350.930,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ITAJUBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294678	ITAJUBÁ-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	2.756.286,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE ITAJUBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294498	ITAJUBÁ-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	12.253.924,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE ITUIUTABA	INSTITUTO AXIOMA LTDA	9299130	ITUIUTABA-MG	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.425.867,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ITUIUTABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294631	ITUIUTABA-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.623.384,50	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE ITUIUTABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294669	ITUIUTABA-MG	TÉCNICO EM MECÂNICA	1.204.639,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE JANAÚBA	ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DE JANAÚBA - SOEDUCAR	9301578	JANAÚBA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	7.081.677,54	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANAÚBA	SOCIEDADE EDUCACIONAL MATO VERDE LTDA - ME	9299156	MATO VERDE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	9.971.978,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANUÁRIA	ESCOLA TÉCNICA DE JANUÁRIA LTDA	9300469	JANUÁRIA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.203.788,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9299431	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	24.075.768,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	ESCOLA ELISABETH ROMBACH LTDA - EPP	9299133	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM PODOLOGIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	11.191.008,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9301325	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	695.184,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	PLENARIUS CURSOS JURÍDICOS INTEGRADOS LTDA	9312387	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM GASTRONOMIA	1.000.435,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294870	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SEGURANÇA	5.238.309,85	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS

				DO TRABALHO		LUCRATIVOS
SRE JUIZ DE FORA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294649	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	16.316.783,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE LEOPOLDINA	SOCIEDADE ALÉM PARAIBANA DE EDUCAÇÃO	9299242	ALÉM PARAÍBA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.853.284,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE LEOPOLDINA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9295648	LEOPOLDINA-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SONDAGEM	7.532.542,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MANHUAÇU	ELIETE PEREIRA DE BRITOS RODOLFO -ME	9299180	CHALÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.009.471,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	CENTRO EDUCACIONAL DE MANHUAÇU EIRELI	9301393	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	15.198.882,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	ORBIS EDUCAÇÃO LTDA	9299138	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	5.162.807,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294763	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES	413.718,35	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MANHUAÇU	SOEGAR-SOCIEDADE EDUCACIONAL GARDINGO LTDA	9299163	MATIPÓ-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM MECÂNICA	10.552.553,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	VEREDAS SISTEMA DE ENSINO LTDA - ME	9299266	BARÃO DOS COCAIS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.588.575,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	ESCOLA TÉCNICA CONHECER LTDA -ME	9301229	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	11.522.674,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9301308	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	24.075.768,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	GTC DESENVOLVIMENTO LTDA	9299265	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.188.460,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	GT POLO DE ENSINO EIRELI - EPP	9301565	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	5.005.716,92	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	SOCIEDADE EDUCADORA POLIMIG LTDA	9299510	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	1.939.907,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL -	9299152	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA / TÉCNICO	83.229.679,01	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL

	DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS			EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM METALURGIA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM MODELAGEM DO VESTUÁRIO / TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E CLIMATIZAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SISTEMA DE ENERGIA RENOVÁVEL / TÉCNICO EM SOLDAGEM / TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MÓVEIS / TÉCNICO EM QUÍMICA		AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE METROPOLITANA A	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9299420	BELO HORIZONTE-MG / BETIM-MG / CONTAGEM-MG / VENDA NOVA-MG	TÉCNICO ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FINANÇAS	12.663.537,08	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE METROPOLITANA A	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL CECILIA MARIA DE MELO BARCELOS LTDA	9301562	BRUMADINHO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA	5.326.711,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CAETÉ	9301312	CAETÉ-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	416.051,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	EDUCADORA JORGE ABRÃO LTDA	9301438	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM QUÍMICA	1.386.441,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	GT BARREIRO CURSOS TÉCNICOS LTDA	9301569	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.449.705,06	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	META ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - EPP	9301379	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	59.181.214,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	EDUCADORA JORGE ABRÃO LTDA	9301302	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO	3.808.305,90	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL

SRE METROPOLITANA B	CENTRO EDUCACIONAL GENOMA LTDA	9301329	BETIM-MG	AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA TÉCNICO EM ENFERMAGEM	7.756.112,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	GTC DESENVOLVIMENTO ELDORADO LTDA	9301567	CONTAGEM-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	8.548.530,45	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA C	GRAU T VN CURSOS TÉCNICOS LTDA	9301231	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.268.591,68	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTE CARMELO	POIANI SERVIÇOS EDUCAMED LTDA ME	9299161	CORAÇÃO DE JESUS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	6.018.942,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTE CARMELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294668	COROMANDEL-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.163.734,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTE CARMELO	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALPHA LTDA - EPP	9299241	MONTE CARMELO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.407.576,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	COLÉGIO EXCELÊNCIA DE 1 E 2 GRAU LTDA	9301392	BOCAIUVA-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA	13.881.687,06	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	INSTITUTO GENESIS LTDA - ME	9294710	BRASÍLIA DE MINAS-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	8.485.344,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	DELVAUX E MAIA LTDA -ME	9296531	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA	7.783.516,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	IESC-INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CRUZ LTDA -ME	9299247	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM AGRIMENSURA	2.068.899,84	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO QUALIFICAR - IDHUQ	9297393	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA	7.042.018,83	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9296324	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	395.520,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTES CLAROS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294673	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	15.780.872,92	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTES CLAROS	ÚNICA EDUCACIONAL LTDA	9301315	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	3.142.692,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	9309047	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM GERÊNCIA EM SAÚDE	4.938.232,40	PÚBLICO – AUTARQUIA ESTADUAL
SRE MONTES CLAROS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294670	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	527.360,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MURIAÉ	CECAP - CENTRO DE CAPACITAÇÃO	9301388	MURIAÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.831.271,00	PRIVADO – ENTIDADE

SRE NOVA ERA	PROFISSIONAL LTDA CERP CENTRO DE EDUCAÇÃO LTDA -ME	9299173	ITABIRA-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	7.312.810,20	EMPRESARIAL PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294675	ITABIRA-MG	TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	1.844.905,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE NOVA ERA	CENTRO EDUCACIONAL ROBERTO PORTO LTDA EPP	9299181	JOÃO MONLEVADE-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.052.503,70	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO LTDA -ME	9296233	NOVA ERA-MG	TÉCNICO ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.705.347,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9295640	NOVA ERA-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM METALURGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SOLDAGEM	10.788.068,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE OURO PRETO	CENTRO DE ENSINO SÃO CARLOS LTDA - ME	9299183	ITABIRITO-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	4.034.841,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE OURO PRETO	GOULART E GONÇALVES LTDA	9300466	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	8.339.202,90	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE OURO PRETO	FUNDAÇÃO DE ARTE DE OURO PRETO	9315215	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM CONSERVAÇÃO E RESTAURO	1.091.542,50	PÚBLICO – FUNDAÇÃO ESTADUAL
SRE OURO PRETO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9297395	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.125.821,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARÁ DE MINAS	FRANCISCO GUILHERMINO GOMES COSTA - ME	9299439	ABAETÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.563.008,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARÁ DE MINAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299170	PARÁ DE MINAS-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	6.153.025,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARÁ DE MINAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA / FUNDAÇÃO ARTHUR BERNARDES	9309050	VIÇOSA-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	2.086.654,00	PÚBLICO/PRIVADO – AUTARQUIA FEDERAL/ FUNDAÇÃO PRIVADA

SRE PARACATU	CENTRO DE ENSINO JP LTDA	9301246	JOÃO PINHEIRO-MG	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.167.408,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	COLÉGIO VISÃO LTDA	9299168	JOÃO PINHEIRO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	9.261.342,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	GRUPO IMPÉRIO EDUCACIONAL LTDA	9299167	PARACATU-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	18.468.354,38	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	ESCOLA MULTI-TECH CURSOS E TREINAMENTOS LTDA - ME	9299165	PARACATU-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	15.312.534,30	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299147	PARACATU-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.506.617,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARACATU	UNITEC - ESCOLAS INTEGRADAS LTDA	9299166	PARACATU-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	19.385.213,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	UNITEC VAZANTE LTDA	9315077	VAZANTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	12.047.185,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	ESCOLA TÉCNICA DE PASSOS LTDA -ME	9300481	PASSOS-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM AGROTÉCNICA	1.274.524,30	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	FACULDADES INTEGRADAS DO SUDOESTE MINEIRO LTDA - EPP	9299493	PASSOS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	4.019.497,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	MJJ CURSOS E CONCURSOS LTDA - ME	9300686	PASSOS-MG	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.097.206,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299136	PASSOS-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.109.440,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PATOS DE MINAS	ADVICE CONSULTORIA ENSINO E PERÍCIAS LTDA - ME	9299164	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.334.300,10	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	CENTRO POLITÉCNICO TREINAMENTO ENSINO E PESQUISA LTDA -EPP	9299159	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	6.482.602,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE PATOS DE MINAS	9301341	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.576.851,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9296237	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.817.394,45	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PATOS DE MINAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9296523	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MECÂNICA /	8.430.852,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS

SRE PATOS DE MINAS	UNITEC PATOS LTDA - ME	9299162	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM QUÍMICA	4.714.681,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	ETEC SG LTDA	9301335	SÃO GOTARDO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.317.015,34	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATROCÍNIO	UNIVERSAL INFORMÁTICA LTDA -ME	9301382	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.407.576,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATROCÍNIO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294701	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.013.563,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PIRAPORA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299141	PIRAPORA-MG	TÉCNICO EM MECÂNICA /TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	4.091.359,20	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POÇOS DE CALDAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294690	POÇOS DE CALDAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.750.199,42	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POÇOS DE CALDAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9295649	POÇOS DE CALDAS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA/ TÉCNICO EM MECÂNICA	7.123.895,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PONTE NOVA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294657	PONTE NOVA	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	2.324.058,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PONTE NOVA	FERNANDES E FREITAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - ME	9299153	VIÇOSA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	4.434.993,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	COLÉGIO NILTA D'ONÓFRIO DE CARVALHO LTDA -ME	9299495	CAMBUÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.768.714,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	ESCOLA DE NEGÓCIOS E DESENVOLVIMENTO DE EXCELÊNCIA ENDEX LTDA	9299151	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	8.613.153,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9296526	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.764.720,50	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POUSO ALEGRE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299146	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA/ TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA/ TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SISTEMAS DE	19.564.588,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS

SRE SÃO JOÃO DEL REI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299148	SÃO JOÃO DEL REI	ENERGIA RENOVÁVEL TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	13.737.449,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SÃO JOÃO DEL REI	CENTRO EDUCACIONAL IMPACTO SÃO JOAO DEL REY LTDA	9299157	SÃO JOÃO DEL REI-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	11.462.142,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SÃO JOÃO DEL REI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9299491	SÃO JOÃO DEL REI-MG	TÉCNICO EM EVENTOS / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	3.442.466,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294687	GUAXUPÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	1.701.778,10	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL COMUNITÁRIA DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO - FECOM	9301061	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.390.368,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294665	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.705.934,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SETE LAGOAS	CURSO TÉCNICO SETE LAGOAS LTDA	9301293	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	1.663.129,36	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SETE LAGOAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9296528	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	583.157,44	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SETE LAGOAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9297396	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	10.789.632,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBÁ	BETHEL ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE LTDA - ME	9301267	UBÁ-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA	4.742.601,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBÁ	FERNANDES E FREITAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - ME	9299169	UBÁ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	4.434.993,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9294645	UBÁ-MG	TÉCNICO EM ALIMENTOS / TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MODELAGEM DO VESTUÁRIO / TÉCNICO EM MÓVEIS	15.636.828,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	INSTITUTO EDUCACIONAL DO ALTO PARANAÍBA - LTDA - ME	9299434	ARAXÁ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM QUÍMICA	2.234.465,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM	9299145	ARAXÁ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO	7.312.146,45	PRIVADO – SERVIÇO

	COMERCIAL - SENAC MINAS			EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MARKETING		SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	INSTITUTO EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE DE ITURAMA LTDA	9299149	ITURAMA-MG	TÉCNICO EM AÇUCAR E ALCOOL / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	7.417.670,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299150	UBERABA-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	33.584.090,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO	9309967	UBERABA-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.008.701,94	PÚBLICO – AUTARQUIA FEDERAL
SRE UBERABA	VITORIA SERVIÇOS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL LTDA -ME	9301386	UBERABA-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.350.720,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	PROTON ESCOLA TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE LTDA	9308819	PRATA-MG / CAMPINA VERDE-MG	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.586.005,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9294699	UBERLÂNDIA-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MODA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.561.326,90	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERLÂNDIA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299171	UBERLÂNDIA-MG / ARAGUARI-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	30.781.896,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UNAÍ	ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA	9301326	NATALÂNDIA-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	1.658.656,00	PRIVADO – ASSOCIAÇÃO PRIVADA
SRE VARGINHA	ASSOCIAÇÃO DE ENSINO ALFENENSE	9301327	ALFENAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / CENTRO	25.772.270,70	PRIVADO – ASSOCIAÇÃO

SRE VARGINHA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9299143	ALFENAS-MG / TRÊS CORAÇÕES-MG / VARGINHA-MG	EDUCACIONAL PALMARES TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	8.921.306,44	PRIVADA PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE VARGINHA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9299139	VARGINHA-MG	TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	4.697.394,40	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
TOTAL DE CONTRATOS: 163			TOTAL EM REAIS: 1.192.289.425,53			

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, E.D.R.S

II Mapeamento dos contratos do Projeto Trilhas de Futuro do ano de 2022

VINCULAÇÃO	EMPRESA	NÚMERO DO CONTRATO	CIDADE DE ATUAÇÃO	CURSOS OFERTADOS	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	SETOR
SRE ALMENARA	INSTITUTO PIRÂMIDE EDUCACIONAL E CULTURAL LTDA -ME	9344654	JEQUITINHONHA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.038.515,12	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ALMENARA	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9344523	PEDRA AZUL-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.000.382,42	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ARAÇUAÍ	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9344859	ARAÇUAÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO	3.551.931,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ARAÇUAÍ	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9344861	ITAOBIM-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.685.303,76	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ARAÇUAÍ	INSTITUTO TÉCNICO EDUCACIONAL POLIVALENTE LTDA - ME	9344862	MEDINA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.926.061,44	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9344888	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM MASSOTERAPIA / TÉCNICO EM PODOLOGIA / TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	8.067.850,74	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	ENSINO PROFISSIONALIZANTE LTDA -EPP	9344889	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	8.264.419,08	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE BARBACENA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344887	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	3.239.542,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE BARBACENA	SOCIEDADE EDUCACIONAL DE ANTÔNIO CARLOS LTDA	9344901	BARBACENA-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.211.732,96	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CAMPO BELO	ALMEIDA E ALMEIDA CURSOS LTDA	9344906	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	6.215.548,32	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CAMPO BELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344763	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM FINANÇAS / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM SECRETARIADO	1.150.615,10	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CAMPO BELO	CENTRO TECNOLÓGICO DE LAVRAS LTDA ME	9344768	LAVRAS-MG	TÉCNICO EM AGRICULTURA / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	5.150.820,90	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARANGOLA	CENTRO DE ENSINO ENF-CIÊNCIA LTDA - ME	9344831	CARANGOLA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.325.182,32	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARANGOLA	NILCEIA BASTOS SERENO - ME	9344840	ESPERA FELIZ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	4.515.353,04	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARANGOLA	MARTE EDIÇÕES E CONSULTORIA LTDA -ME	9344835	TOMBOS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.857.149,70	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CARATINGA	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CARATINGA FUNEC	9344664	CARATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	2.582.519,96	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	FUNDAÇÃO CSN PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	9344915	CONGONHAS-MG	TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA	2.508.499,02	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA

SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9345020	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	2.358.853,81	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	9344932	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.668.441,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344930	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.027.617,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	UNIDADE DE ENSINO MORAIS LTDA	9345075	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM ELETROMECHANICA	7.087.071,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR VALE DO PIRANGA EIRELI	9344926	CONSELHEIRO LAFAIETE-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL / TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ELETROMECHANICA	8.779.466,88	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CORONEL FABRICIANO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344764	CORONEL FABRICIANO-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.614.416,08	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CORONEL FABRICIANO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344871	CORONEL FABRICIANO-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECHANICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	14.890.804,17	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CORONEL FABRICIANO	FACULDADE ÚNICA LTDA	9345474	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	707.485,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CORONEL FABRICIANO	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SÃO FRANCISCO XAVIER	9344773	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.063.232,88	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE CORONEL FABRICIANO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344761	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	907.395,60	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CORONEL FABRICIANO	SOCIEDADE EDUCACIONAL COURA E VILLELA LTDA	9344770	IPATINGA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.703.082,92	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE CURVELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344728	CURVELO-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS	2.208.287,33	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE CURVELO	ÚNICA EDUCACIONAL LTDA	9344726	CURVELO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.952.438,58	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIAMANTINA	CENTRO EDUCACIONAL CONEXÃO LTDA	9344650	ITAMARANDIBA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.605.051,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIAMANTINA	YMBALO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS LTDA	9344855	SERRO-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.687.342,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIAMANTINA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344656	TURMALINA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ELETROMECHANICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.793.488,61	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS

SRE DIVINÓPOLIS	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS	9344576	ARCOS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES	1.073.339,46	PÚBLICO – AUTARQUIA FEDERAL
SRE DIVINÓPOLIS	INSTITUTO DOMINUS DE EDUCAÇÃO LTDA -ME	9344694	ARCOS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM QUÍMICA	3.631.129,38	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	VS2 EDUCAÇÃO LTDA -ME	9344574	BAMBUÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	601.894,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	COLÉGIO DIVINÓPOLIS LTDA	9344575	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM CONTABILIDADE / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROÔNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	13.066.463,76	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	UNITEC PATOS LTDA - ME	9344499	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.335.840,16	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9344573	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	9.244.067,70	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344902	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM CALÇADOS / TÉCNICO EM DESIGN DE CALÇADOS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMEQUÂNICA / TÉCNICO EM ELETROÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FUNDAÇÃO / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	11.893.719,78	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIVINÓPOLIS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344629	DIVINÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.368.684,06	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE DIVINÓPOLIS	ESCOLA DE ENFERMAGEM SANTA CLARA LTDA -ME	9345166	LAGOA DA PRATA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM QUÍMICA	1.180.242,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	LUIZ RICARDO LIMA COSTA - EDUCAÇÃO - ME	9344496	LAGOA DA PRATA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	3.659.570,87	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE DIVINÓPOLIS	CENTRO EDUCACIONAL TUTORES SAMONTE LTDA	9344651	SANTO ANTÔNIO DO MONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.844.806,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE GOVERNADOR VALADARES	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9345102	GOVERNADOR VALADARES-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	524.466,68	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE GOVERNADOR VALADARES	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344876	GOVERNADOR VALADARES-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA	2.248.924,08	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE GUANHÃES	SOCIEDADE EDUCACIONAL CIDADE DE GUANHÃES LTDA - ME	9344846	GUANHÃES-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO	5.043.391,11	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE ITAJUBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL -	9344668	ITAJUBÁ-MG	TÉCNICO EM ELETROÔNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM	1.757.247,96	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM

	DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS			MECATRÔNICA		FINS LUCRATIVOS
SRE ITAJUBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344696	ITAJUBÁ-MG	TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	192.270,72	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE ITAJUBÁ	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE PARAISÓPOLIS	9344671	PARAISÓPOLIS-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	968.361,84	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE ITUIUTABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344520	ITUIUTABA-MG	TÉCNICO EM AÇÚCAR E ALCOOL / TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.910.916,42	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE ITUIUTABA	INSTITUTO AXIOMA LTDA	9344501	ITUIUTABA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.777.006,62	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANAÚBA	ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA DE JANAÚBA - SOEDUCAR	9344828	JANAÚBA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.754.911,62	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANAÚBA	SOCIEDADE EDUCACIONAL MATO VERDE LTDA - ME	9344788	MATO VERDE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	5.374.499,01	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANUÁRIA	ESCOLA TÉCNICA DE JANUÁRIA LTDA	9344632	JANUÁRIA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.026.377,14	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANUÁRIA	AME ACADEMIA MINEIRA DE EDUCAÇÃO LTDA.	9344890	SÃO FRANCISCO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS	9.359.246,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JANUÁRIA	C.E.U CENTRO EDUCACIONAL UBAI LTDA - ME	9345085	UBAÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.805.682,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	IRMEP - INSTITUTO REGINA MATER DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - ME	9344697	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.765.767,90	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	ESCOLA ELISABETH ROMBACH LTDA - EPP	9344699	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA	7.400.536,48	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	PLENARIUS CURSOS JURÍDICOS INTEGRADOS LTDA	9344701	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM GASTRONOMIA	1.538.169,12	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9344738	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	973.257,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344734	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM METALURGIA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	9.900.972,38	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE JUIZ DE FORA	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9344742	JUIZ DE FORA-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	9.768.717,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE JUIZ DE FORA	SOCIEDADE EDUCATIVA DA ZONA DA MATA MINEIRA LTDA - ME	9344719	SANTOS DUMONT-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	778.234,16	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE LEOPOLDINA	SOCIEDADE ALÉM PARAIBANA DE EDUCAÇÃO	9344752	ALÉM PARAÍBA-MG	TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA /	1.253.071,26	PRIVADO – ASSOCIAÇÃO

				TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO		PRIVADA
SRE LEOPOLDINA	ESCOLA TÉCNICA MUNICIPAL JOANA D'ARC / MUNICÍPIO DE CATAGUASES	9344753	CATAGUASES-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	842.651,88	PÚBLICO – ENTIDADE PÚBLICA MUNICIPAL
SRE LEOPOLDINA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344754	LEOPOLDINA-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	6.807.425,36	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MANHUAÇU	ELIETE PEREIRA DE BRITOS RODOLFO -ME	9344648	CHALÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.407.576,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	ORBIS EDUCAÇÃO LTDA	9345589	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.738.702,72	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344672	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	1.120.768,34	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MANHUAÇU	CENTRO EDUCACIONAL DE MANHUAÇU EIRELI	9344866	MANHUAÇU-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	5.952.575,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MANHUAÇU	SOEGAR-SOCIEDADE EDUCACIONAL GARDINGO LTDA	9344867	MATIPÓ-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.222.597,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	VEREDAS SISTEMA DE ENSINO LTDA - ME	9345028	BARÃO DOS COCAIS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	6.863.127,9	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	GTC DESENVOLVIMENTO LTDA	9344853	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	7.000.602,45	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	ESCOLA DE ENFERMAGEM SAÚDE E VIDA LTDA	9345030	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	3.270.888,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	ESCOLA TÉCNICA CONHECER LTDA -ME	9344898	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	5.581.043,10	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	GT POLO DE ENSINO EIRELI - EPP	9344986	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	3.542.369,70	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9344994	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	12.540.738,27	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	FUNDAÇÃO UNIMED	9344983	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	662.083,62	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE METROPOLITANA A	SÃO CAMILO COMÉRCIO E SERVIÇOS PODOLÓGICOS LTDA - ME	9345029	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM PODOLOGIA	1.150.052,25	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL

SRE METROPOLITANA A	CEFEMG CENTRO DE FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM DE MINAS GERAIS LTDA	9344992	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	6.400.814,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	ENFERMIG - ESCOLA DE ENFERMAGEM DE MINAS GERAIS LTDA	9345032	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.378.532,68	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	ESTAÇÃO ENSINO - SOCIEDADE EDUCACIONAL LTDA	9345004	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA	4.822.328,52	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344899	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	1.569.693,21	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE METROPOLITANA A	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL CECILIA MARIA DE MELO BARCELOS LTDA	9344987	BRUMADINHO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA	2.648.548,34	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA A	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CAETÉ	9344900	CAETÉ-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.239.398,36	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	CENTRO TÉCNICO ALÍPIO DE MELO LTDA	9344837	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	3.579.956,10	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	SEIM - SOCIEDADE EDUCACIONAL IRMÃOS MUNIZ LTDA	9344982	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM CONFEITARIA / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM GERÊNCIA EM SAÚDE / TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO	3.591.812,69	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9344894	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	8.483.713,20	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344895	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	509.105,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	META ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EIRELI	9345031	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	9.428.040,05	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	GT BARREIRO CURSOS TÉCNICOS LTDA	9344848	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.577.805,64	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9345026	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES / TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM LÓGICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MODELAGEM E VESTUÁRIO / TÉCNICO EM PROCESSOS GRÁFICOS / TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO / TÉCNICO EM PRODUÇÃO DE MODA / TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM REFRIGERAÇÃO E	65.641.131,13	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS

				CLIMATIZAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO		
SRE METROPOLITANA B	CENTRO EDUCACIONAL GENOMA EIRELI	9345308	BETIM-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM CONTABILIDADE / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM PODOLOGIA / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	30.455.272,43	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA B	GTC DESENVOLVIMENTO ELDORADO LTDA	9344839	CONTAGEM-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.580.741,43	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA C	JB CURSOS DE ENFERMAGEM S.A.	9344995	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	9.107.224,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE METROPOLITANA C	GRAU T VN CURSOS TÉCNICOS LTDA	9344996	BELO HORIZONTE-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.396.651,87	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTE CARMELO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344686	COROMANDEL-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	493.890,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTE CARMELO	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALPHA LTDA - EPP	9344556	MONTE CARMELO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	722.273,04	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	CENTRO EDUCACIONAL NORTE MINEIRO LTDA - ME	9344903	BOCAIUVA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA	8.390.687,53	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	INSTITUTO GÊNESIS LTDA - ME	9344615	BRASÍLIA DE MINAS-MG	TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	8.356.564,62	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	CENTRO EDUCACIONAL E LABORATÓRIO DE CULTURA LTDA -ME	9344689	BRASÍLIA DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	4.171.104,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	POIANI SERVIÇOS EDUCAMED LTDA ME	9344637	CORAÇÃO DE JESUS-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	5.971.883,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	RALM CURSOS TÉCNICOS EIRELI	9344684	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	3.837.281,69	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	CENTRO EDUCACIONAL MINAS LTDA	9344688	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	3.964.468,28	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	ÚNICA EDUCACIONAL LTDA	9344690	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL	9.455.890,10	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344698	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FINANÇAS	643.136,07	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTES CLAROS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344680	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.599.738,88	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MONTES CLAROS	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ODONTOLOGIA -	9344618	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA / TÉCNICO EM	1.947.200,88	PRIVADO – ENTIDADE

	REGIONAL MONTES CLAROS			SAÚDE BUCAL		EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO QUALIFICAR - IDHUQ	9344611	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA	8.029.350,54	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	IESC - INSTITUTO EDUCACIONAL SANTA CRUZ LTDA -ME	9344691	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM AGRIMENSURA	517.224,96	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MONTES CLAROS	DELVAUX E MAIA LTDA -ME	9344692	MONTES CLAROS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA	5.931.344,88	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE MURIAÉ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344757	MURIAÉ-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	3.451.538,24	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE MURIAÉ	CECAP - CENTRO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL LTDA	9344670	MURIAÉ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.359.774,92	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	CERP CENTRO DE EDUCAÇÃO LTDA -ME	9344808	ITABIRA-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.612.125,96	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	FUNDAÇÃO ITABIRANA DIFUSORA DO ENSINO	9344807	ITABIRA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	478.476,90	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE NOVA ERA	COLÉGIO KENNEDY LTDA	9344781	JOÃO MONLEVADE-MG	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	879.608,64	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	CENTRO EDUCACIONAL ROBERTO PORTO LTDA EPP	9344803	JOÃO MONLEVADE-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.034.820,98	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO LTDA -ME	9344809	NOVA ERA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.835.498,80	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE NOVA ERA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344811	NOVA ERA-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM METALURGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM SOLDAGEM	8.031.391,61	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE OURO PRETO	CENTRO DE ENSINO SÃO CARLOS LTDA - ME	9344896	ITABIRITO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.420.666,08	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE OURO PRETO	FUNDAÇÃO DE ARTE DE OURO PRETO	9344927	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM CONSERVAÇÃO E RESTAURO	654.925,50	PÚBLICO – FUNDAÇÃO PÚBLICA
SRE OURO PRETO	GOULART E GONÇALVES LTDA	9344864	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MINERAÇÃO	3.478.909,84	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE OURO PRETO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344886	OURO PRETO-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	9.858.860,22	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARÁ DE	FRANCISCO GUILHERMINO	9344784	ABAETÉ-MG	TÉCNICO EM	1.144.200,24	PRIVADO –

MINAS	GOMES COSTA - ME			ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO		ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARÁ DE MINAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344778	PARÁ DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ELETRMECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.972.078,97	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARACATU	COLÉGIO VISÃO LTDA	9344882	JOÃO PINHEIRO-MG	TÉCNICO EM AÇÚCAR E ALCOOL / TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM CUIDADO DE IDOSOS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.839.665,32	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	CENTRO DE ENSINO JP LTDA	9344834	JOÃO PINHEIRO-MG	TÉCNICO EM AÇÚCAR E ALCOOL / TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.646.440,52	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	ESCOLA MULTI-TECH CURSOS E TREINAMENTOS LTDA - ME	9344869	PARACATU-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.665.592,52	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	UNITEC - ESCOLAS INTEGRADAS LTDA	9344892	PARACATU-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	10.191.239,04	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344877	PARACATU-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE	3.392.546,89	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PARACATU	GRUPO IMPÉRIO EDUCACIONAL LTDA	9344885	PARACATU-MG	ANÁLISES CLÍNICAS / ENFERMAGEM / ESTÉTICA / MECÂNICA / SAÚDE BUCAL / SEGURANÇA DO TRABALHO / TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS	11.163.817,44	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PARACATU	UNITEC VAZANTE LTDA	9344879	VAZANTE-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.800.118,74	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	ESCOLA TÉCNICA DE PASSOS LTDA - ME	9344904	PASSOS-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM QUÍMICA	3.622.799,04	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	MJJ CURSOS E CONCURSOS LTDA - ME	9344873	PASSOS-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.660.871,75	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PASSOS	FACULDADES INTEGRADAS DO SUDOESTE MINEIRO LTDA - EPP	9344872	PASSOS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	3.342.369,08	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE PATOS DE MINAS	9344626	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.272.415,76	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE PATOS DE MINAS	UNITEC PATOS LTDA - ME	9345017	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO /	3.258.754,90	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL

				TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS / TÉCNICO EM VENDAS		
SRE PATOS DE MINAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9345143	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA	956.971,68	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PATOS DE MINAS	UNITEC PATOS LTDA - ME	9344729	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	3.541.531,72	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	ADVCE CONSULTORIA ENSINO E PERÍCIAS LTDA - ME	9344863	PATOS DE MINAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.064.486,40	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	CENTRO POLITÉCNICO TREINAMENTO ENSINO E PESQUISA LTDA - EPP	9344705	PATOS DE MINAS-MG	ANÁLISES CLÍNICAS / ENFERMAGEM / RADIOLOGIA / SAÚDE BUCAL / SEGURANÇA DO TRABALHO	4.285.925,28	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATOS DE MINAS	ETEC SG LTDA	9344599	SÃO GOTARDO-MG	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	966.305,72	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATROCÍNIO	FUNDAÇÃO COMUNITÁRIA EDUCACIONAL E CULTURAL PATROCÍNIO	9345311	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	2.189.995,12	PRIVADO – FUNDAÇÃO PRIVADA
SRE PATROCÍNIO	SISTEMA PRISMA DE ENSINO LTDA	9345306	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM RADIOLOGIA	378.505,16	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATROCÍNIO	UNIVERSAL INFORMÁTICA LTDA - ME	9345084	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM INFORMÁTICA	2.189.995,12	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PATROCÍNIO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344851	PATROCÍNIO-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	496.562,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PIRAPORA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344714	PIRAPORA-MG	TÉCNICO EM MECÂNICA	1.174.523,22	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POÇOS DE CALDAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344702	POÇOS DE CALDAS-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO	2.366.383,43	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POÇOS DE CALDAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344706	POÇOS DE CALDAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM SECRETARIADO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.500.795,52	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PONTE NOVA	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	9344829	PONTE NOVA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	625.665,60	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE PONTE NOVA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344893	PONTE NOVA-MG	TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM MECÂNICA	2.041.090,01	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE PONTE NOVA	FERNANDES E FREITAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - ME	9344832	VIÇOSA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.810.955,72	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	COLÉGIO NILTA D'ONOFRIO DE CARVALHO LTDA - ME	9344639	CAMBUÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	636.737,04	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344653	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM CONTABILIDADE / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	1.051.436,16	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POUSO ALEGRE	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344641	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM FABRICAÇÃO MECÂNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE DE INFORMÁTICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM QUALIDADE	7.190.925,45	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE POUSO ALEGRE	ESCOLA DE NEGÓCIOS E DESENVOLVIMENTO DE	9344638	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	3.129.849,84	PRIVADO – ENTIDADE

	EXCELÊNCIA ENDEX LTDA					EMPRESARIAL
SRE POUSO ALEGRE	FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ	9344849	POUSO ALEGRE-MG	TÉCNICO EM FARMÁCIA	1.307.282,54	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SÃO JOÃO DEL REI	JOSIANE LILIA DE CARVALHO -ME	9344776	NAZARENO-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.099.756,77	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SÃO JOÃO DEL REI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344775	SÃO JOÃO DEL REI-MG	TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MECATRÔNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.644.531,73	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SÃO JOÃO DEL REI	CENTRO EDUCACIONAL IMPACTO SÃO JOÃO DEL REY LTDA	9344897	SÃO JOÃO DEL REI-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.657.318,48	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SÃO JOÃO DEL REI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344911	SÃO JOÃO DEL REI-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ESTÉTICA	926.645,04	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344673	SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	1.031.966,12	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SETE LAGOAS	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SANTA MARIA LTDA - EPP	9344587	POMPEU-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.509.304,32	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SETE LAGOAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344687	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	3.532.088,42	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SETE LAGOAS	CURSO TÉCNICO SETE LAGOAS LTDA	9344544	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	10.369.848,12	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE SETE LAGOAS	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344658	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM CONTABILIDADE	751.425,66	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE SETE LAGOAS	FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE	9344591	SETE LAGOAS-MG	TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM METALURGIA	3.474.925,60	PÚBLICO – FUNDAÇÃO MUNICIPAL
SRE TEÓFILO OTONI	INSTITUTO EDUCACIONAL ALFAUNIPAC S.A.	9344532	TEÓFILO OTONI-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS / TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM QUÍMICA	7.775.346,50	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBÁ	BETHEL ESCOLA TÉCNICA PROFISSIONALIZANTE LTDA - ME	9344710	UBÁ-MG	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.540.395,89	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBÁ	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344643	UBÁ-MG	TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	5.085.365,72	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBÁ	FERNANDES E FREITAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LTDA - ME	9344652	VIÇOSA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	1.330.498,08	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL

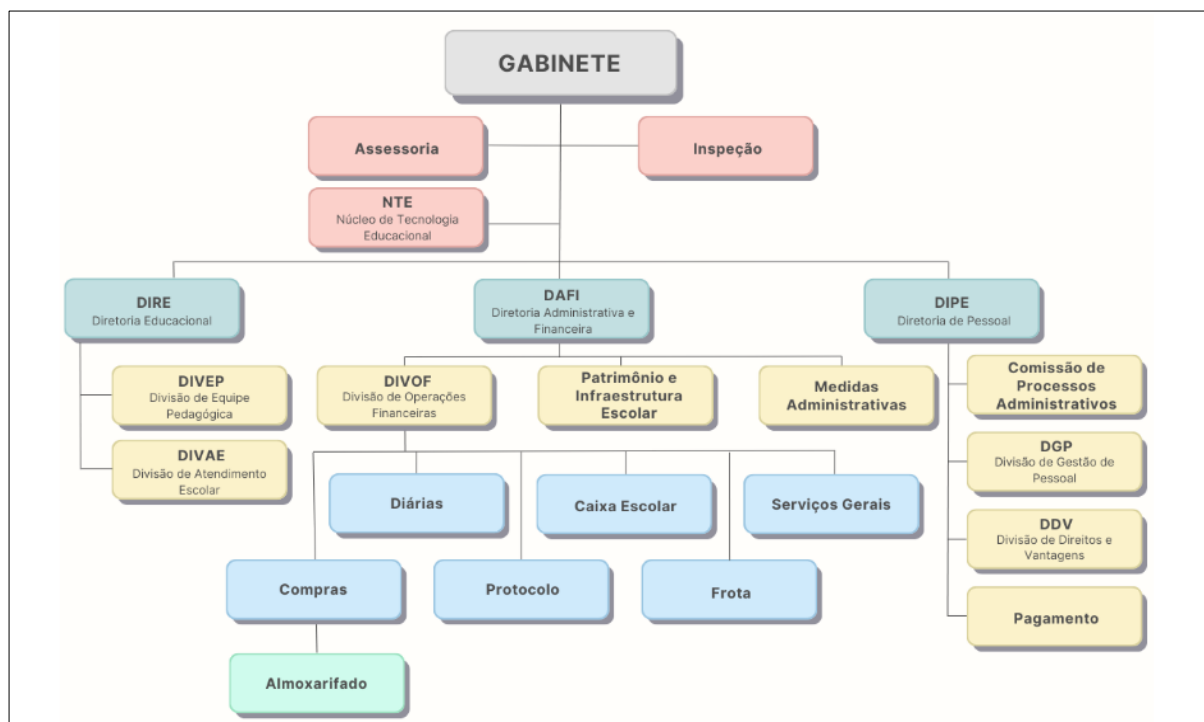
SRE UBERABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344883	ARAXÁ-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	571.188,72	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	INSTITUTO EDUCACIONAL DO ALTO PARANAIBA - LTDA - ME	9344947	ARAXÁ-MG	NÃO INFORMADO	2.276.594,70	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	ATENA POLEIS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA LTDA	9344880	ARAXÁ-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MINERAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	4.277.253,58	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	INSTITUTO EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE DE ITURAMA LTDA	9344891	ITURAMA-MG	TÉCNICO EM AÇUCAR E ALCOOL / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.176.506,68	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344881	UBERABA-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM INFORMÁTICA / TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.409.168,00	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344884	UBERABA-MG	TÉCNICO EM BIOCOMBUSTÍVEIS / TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM ELETTRÔNICA / ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM LOGÍSTICA / TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM MODELAGEM E VESTUÁRIO / TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO / TÉCNICO EM QUALIDADE / TÉCNICO EM QUÍMICA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	10.244.078,54	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERABA	RAL CURSOS TÉCNICOS LTDA	9344878	UBERABA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.138.526,56	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	ESCOLA TÉCNICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS LTDA - ME	9344870	UBERABA-MG	TÉCNICO EM AGRICULTURA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM ZOOTECNIA	3.549.306,92	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERABA	VITORIA SERVIÇOS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL LTDA -ME	9344826	UBERABA-MG	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	791.040,00	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	EDUCARE ARAGUARI CURSOS TÉCNICOS E PROFISSIONALIZANTES EIRELI	9344850	ARAGUARI-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM ZOOTECNIA	1.944.055,98	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	PRÓTON ESCOLA TÉCNICA E PROFISSIONALIZANTE LTDA	9344856	PRATA-MG	TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO / TÉCNICO EM ENFERMAGEM	913.431,52	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	LAR CURSOS TÉCNICOS LTDA	9344868	UBERLÂNDIA-MG	TÉCNICO EM ELETTRÔNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.440.728,32	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM	9344854	UBERLÂNDIA-MG	TÉCNICO EM ESTÉTICA / TÉCNICO EM RECURSOS	1.534.814,70	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO

	COMERCIAL - SENAC MINAS			HUMANOS		ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UBERLÂNDIA	COLÉGIO PROFISSIONAL EIRELI	9344865	UBERLÂNDIA-MG	TÉCNICO EM ALIMENTOS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM FARMÁCIA / TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE / TÉCNICO EM NUTRIÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS	4.249.586,67	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE UBERLÂNDIA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344875	UBERLÂNDIA-MG	TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS / TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM PANIFICAÇÃO / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO / TÉCNICO EM VESTUÁRIO	3.637.630,39	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UNAÍ	ASSOCIAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE NATALÂNDIA	9344860	NATALÂNDIA-MG	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO / TÉCNICO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL	2.744.259,00	PRIVADO – ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE UNAÍ	CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE	9344858	UNAÍ-MG	TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS / TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES / TÉCNICO EM MARKETING	3.537.880,42	PRIVADO – ASSOCIAÇÃO PRIVADA
SRE UNAÍ	UNITEC NOROESTE LTDA	9344766	UNAÍ-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	6.696.563,66	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE VARGINHA	ASSOCIAÇÃO DE ENSINO ALFENENSE	9344922	ALFENAS-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM	2.247.071,68	PRIVADO – ASSOCIAÇÃO PRIVADA
SRE VARGINHA	ALMEIDA MELGAÇO CURSOS LTDA	9344919	VARGINHA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM RADIOLOGIA	3.716.966,44	PRIVADO – ENTIDADE EMPRESARIAL
SRE VARGINHA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344874	VARGINHA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM MARKETING / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	2.515.857,28	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE VARGINHA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL - DEPARTAMENTO REGIONAL DE MINAS GERAIS	9344921	VARGINHA-MG	TÉCNICO EM ELETRÔNICA / TÉCNICO EM ELETROMECAÂNICA / TÉCNICO EM MECÂNICA / TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA / TÉCNICO EM REDE DE COMPUTADORES / TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	3.401.117,85	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
SRE VARGINHA	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC MINAS	9344920	VARGINHA-MG	TÉCNICO EM ENFERMAGEM / TÉCNICO EM ESTÉTICA	2.208.607,80	PRIVADO – SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO ENTIDADES SEM FINS LUCRATIVOS
TOTAL DE CONTRATOS:			TOTAL EM REAIS:			
195			844.908.696,69			

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/contratos-projeto-trilhas-de-futuro/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

III Organograma das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais



De acordo com a estrutura orgânica da SEE, as Superintendências Regionais de Ensino poderão ser classificadas como de porte I e II:

Porte I, até o limite de sete unidades:

1. Diretoria Administrativa e Financeira;
2. Diretoria Educacional (Área A);
3. Diretoria Educacional (Área B); e
4. Diretoria de Pessoal;

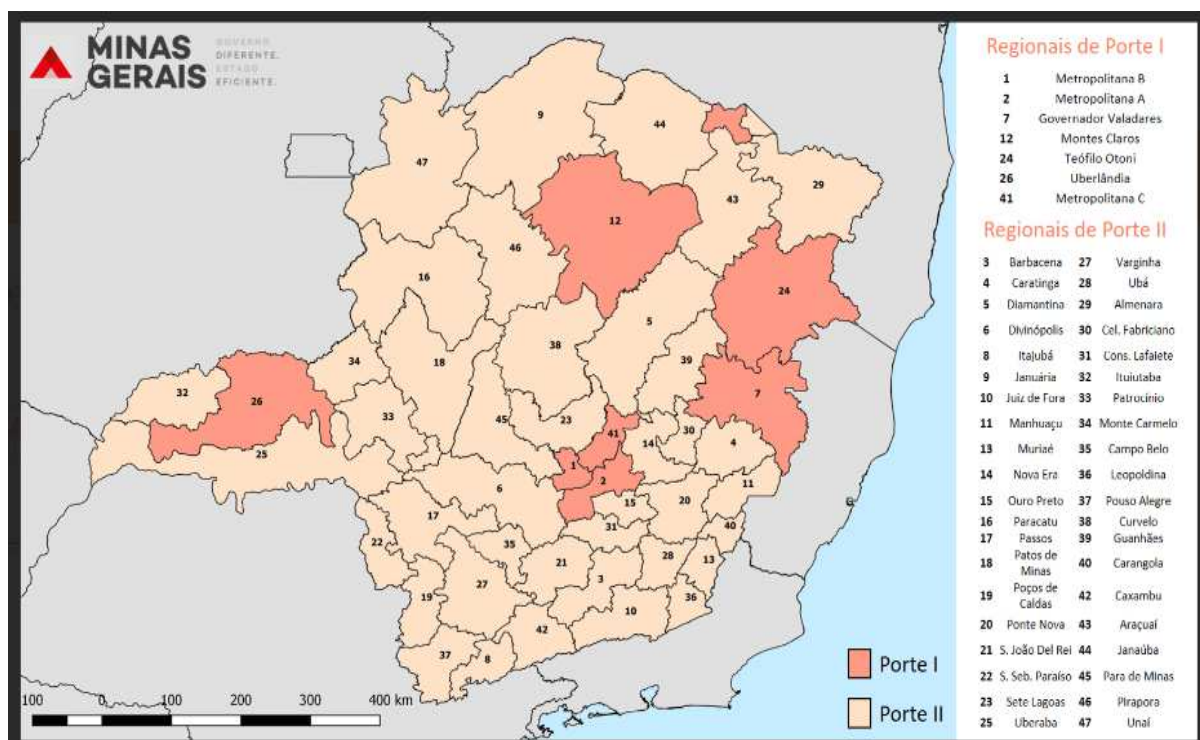
Superintendências Regionais de Ensino de Porte II, até o limite de quarenta e oito unidades;

1. Diretoria Administrativa e Financeira;
2. Diretoria Educacional; e
3. Diretoria de Pessoal

Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

IV Quadro das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais



Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

V Comissões regionais de credenciamento do PTF

Anexo II Compõe a Comissão Regional de Credenciamento			
SRE	NOME	MASP	DIRETORIA/ÁREA
SRE ALMENARA	Simone Araújo Silva e Porto	370360-0	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE ALMENARA	Lucimara França Sousa Sobral	1396911-8	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE ALMENARA	Emília Santos Flores Roeseberg Mendes	1144160-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE ARACUAÍ	Vilmar Silva Passos	1057974-6	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE ARACUAÍ	Edna Batista de Aguiar	1158913-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE ARACUAÍ	Renata Alves Pego	1194773-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE BARBACENA	Flávia Sandrelli Lopes Mayrink Neto	1059571-8	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE BARBACENA	Luiza de Marillac Campos Quintão	270647-1	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE BARBACENA	Sandro Morete da Costa	391068-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CAMPO BELO	Anderson Floriano Bernardes	1055500-1	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CAMPO BELO	Gleice Aparecida Bras	454350-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CAMPO BELO	Luis Eduardo Milani de Paula	1428444-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CARANGOLA	Maria Auxiliadora Ribeiro dos Santos Rocha	1061.287-7	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CARANGOLA	Rodrigo Carvalho Magalhães	1495573-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CARANGOLA	Luciano Izidoro de Borba	1058895-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CARATINGA	Edimar Maria da Silva Batista	862448-8	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CARATINGA	Jannina Lourenço de Sousa	1398319-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CARATINGA	Silvanete Maria da Silva	1398954-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CAXAMBU	Marilda de Sene Maciel	746.819-2	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CAXAMBU	Maria Piedade Siqueira Borges	874261-1	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CAXAMBU	Marcelly Gomes Pinto	1426970-8	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	Jacqueline Aparecida Vieira Borges	1093543-5	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	Junia Teresa Martins Rodrigues Pereira	266213-8	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CONSELHEIRO LAFAIETE	Rosana Silmara Evangelista	1352991-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CORONEL FABRICIANO	Edna Imaculada Inacio de Oliveira	344217-5	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CORONEL FABRICIANO	KARINA LIMA DE LAET	11441078	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CORONEL FABRICIANO	Célia de Souza Andrade	91667-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE CURVELO	Tatiane Matoso Nascimento	1.156.183-4	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE CURVELO	Cintya Juliana Santos da Costa	808236-4	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE CURVELO	Silvia Gonçalves Reis	615632-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE DIAMANTINA	Raquel Silvana da Silva Souza	602363-4	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE DIAMANTINA	Marinalva Aparecida Carneiro Silva	962594-8	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE DIAMANTINA	Roosevelt Antonio Barreto	1398592-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE DIVINÓPOLIS	Helena Mendes Lacerda	1.235.804-0	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE DIVINÓPOLIS	Margarida Romão Macedo	1004832-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE DIVINÓPOLIS	Edilma Lopes Barros de Sousa	264980-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE GOVERNADOR VALADARES	Arabela Rocha Albergaria Moreira	368.893-4	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE GOVERNADOR VALADARES	Andreia Gonçalves de Sena Pereira	1060511-1	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE GOVERNADOR VALADARES	Lilian Lima Caetano Vidal	1197157-9	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE GUANHÃES	Valéria do Rosário Oliveira	828.883-9	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE GUANHÃES	Janine Ferreira de Castro	839742-4	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE GUANHÃES	Alvaro Marcos Cardoso	1094613-5	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE ITAJUBA	Selma de Fátima Fernandes Silva	1051483-6	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE ITAJUBA	Grover German Cardoso de La Cruz	1381178-1	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE ITAJUBA	Gustavo Almeida de Andrade	1328904-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE ITUIUTABA	Viviane Suzana da Costa Santos Andrade	368476-8	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE ITUIUTABA	Livia Maria Ribeiro Vilarinho Lorena	1184625-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE ITUIUTABA	José Dias de Oliveira	1059941-3	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE JANAÚBA	Danielle Cristina Ferreira MASP	1114625-5	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE JANAÚBA	Farlei Silva Meireles	1294796-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE JANAÚBA	Maura Namiji Kanemoto	1144471-8	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE JANUÁRIA	Dalila Tatiana Malta da Matta	1061816-3	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE JANUÁRIA	Valéria Rodrigues Ferreira	959402-9	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE JANUÁRIA	Akiliis Amaral Silva	1400392-5	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE JUIZ DE FORA	Aline Fernandes Alves Costa	1063825-2	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE JUIZ DE FORA	Marcia Brilhante Branco Masp	1151068-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE JUIZ DE FORA	Rafael de Paiva Buratto	1380567-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA

SRE LEOPOLDINA	Marcos Tadeu de Siqueira Pereira	1442575-5	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE LEOPOLDINA	Maria Luiza Pereira Cerqueira	980595-3	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE LEOPOLDINA	Sidilucio Ribeiro Senra	560061-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE MANHUACU	Clarice Alves de Almeida Maciel	841531-7	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE MANHUACU	Henrique Cesar Oliveira Reis	1400615-9	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE MANHUACU	João Batista de Carvalho Maria	1183497-5	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA A	Norma Lucia Lopes da Silva	963149-0	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA A	Geraldo Paixeiros Neto	1331120-4	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE METROPOLITANA A	Maria Elizabete das Mercês Ferreira	90694-3	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA A	Cremilda Ferreira de Oliveira	941457-4	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA A	Marisa Silveira Palhares	1398421-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE METROPOLITANA A	Mavrilene Vieira Santos Caldeira	1334867-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA B	Silvana Santos	818973-0	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA B	Cledmar de Fatima Teixeira Canuto	1143279-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE METROPOLITANA B	Geraldo Marcos Fernandes	327392-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA B	Marcelo Chaves	1398992-6	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA B	Manhucia Rodrigues Gomes	1147718-9	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE METROPOLITANA B	Claudio Brandão Caciquinho	1424706-8	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA C	Kelly Fonseca Campos	948536-8	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA C	Roberto Winter Moreira de Oliveira	1321479-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE METROPOLITANA C	Sandra Carvalho Bertolasce Chew	1399810-9	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE METROPOLITANA C	Marina Pawlow de Paula Amorim	1324108-8	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE METROPOLITANA C	Fabricio Rodrigues Rosa de Paiva	1321341-8	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE MONTE CARMELO	Ana Lucia Pires Ferraz	1100817-4	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE MONTE CARMELO	Enca Martins Queiroz	1326316-5	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE MONTE CARMELO	Adriana Maria Faustino	446076-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE MONTES CLAROS	Andreza Santos Matos	1114123-1	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE MONTES CLAROS	Edivania Aparecida de Jesus Alves Marinho	897167-3	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE MONTES CLAROS	Rita de Cassia Bento Caldeira	837297-1	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE MONTES CLAROS	Viviane Souza Mota	1490091-4	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE MONTES CLAROS	Monete Aparecida de Jesus Pereira Masp	954189-7	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE MONTES CLAROS	Izaura Cristina Borges Monteiro	1319488-1	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE MURIAE	Claudia Antonia Silva Almeida Vale	892843-4	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE MURIAE	Wilcilene de Souza Teixeira	971360-3	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE MURIAE	Dayane Nogueira Soares de Paula	1319356-0	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE NOVA ERA	Jose Tiago Fonseca	1122047-2	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE NOVA ERA	Luciana Caldeira Quinirão	1119582-3	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE NOVA ERA	Alex Fernando Passos	1398453-9	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE OURO PRETO	Franciele Pereira Bitencourt	1321330-1	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE OURO PRETO	Lucimar Magda Ribeiro Silva	1398902-5	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE OURO PRETO	Geisa da Penha Fernandes Quirino	1.403.295-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PARA DE MINAS	Daniele Bahia Silva	967275-9	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE PARA DE MINAS	Simone Rodrigues da Silva	1320742-8	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PARA DE MINAS	Gilson Pereira da Silva	1210198-6	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PARACATU	Sarah Fonseca Pereira Almeida	1136565-7	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE PARACATU	Alessandra Aparecida Carvalho Vasconcelos	1054586-1	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PARACATU	Yara da Silva Avelino	380508-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PASSOS	Alessandra Valerio de Oliveira Maia	1311724-7	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE PASSOS	Anderson Christian Pereira	1059398-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PASSOS	Gustavo Peretti Barreto	1484727-1	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PATOS DE MINAS	Bernadete Caiveta de Camargos	1111118-4	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE PATOS DE MINAS	Natalia Marcia Brum	966708-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PATOS DE MINAS	Aline Rodrigues Ferreira	1.194.292-7	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PATROCÍNIO	Fernanda Rabelo Ramos	1494590-1	SERVICO DE INSPEÇÃO
SRE PATROCÍNIO	Aldo Oliveira Caiveta	1014547-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PATROCÍNIO	Ana Lucia Dias da Silva Ferreira	1143823-1	DIRETORIA ADMINISTRATIVA

SRE PIRAPORA	Sheila Valadares Ribeiro	1108703-8	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE PIRAPORA	Megumi Anaki Okuyama	1235252-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PIRAPORA	Selma Aparecida Antunes Dias Lopes	1122895-8	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE POÇOS DE CALDAS	Mmanuel Gilberto Peres	971018-7	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE POÇOS DE CALDAS	Rosely Aparecida do Lago Godoi	381106-4	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE POÇOS DE CALDAS	Luciana Aparecida de Faria Carvalho	142657-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE PONTE NOVA	Vanessa Gonçalves Dias Della Lucia MASP	1004873-4	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE PONTE NOVA	Flaviane Aparecida da Fonseca	1321092-7	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE PONTE NOVA	José Mauro Resende Ramos	943376-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE POUSO ALEGRE	Jonas Celestino Mateus Vitorio	1320119-9	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE POUSO ALEGRE	Rafaelly Gomes de Lima Silveira	1270497-9	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE POUSO ALEGRE	Josiane Luciana Duarte Lisboa	1092960-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE SÃO JOÃO DEL REI	Andrea da Silva Goulart de Jesus	981139-9	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE SÃO JOÃO DEL REI	Marcia Aparecida Moreira de Oliveira	266548-7	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE SÃO JOÃO DEL REI	Regina Celi Machado Costa	940474-0	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE SÃO SEBASTIAO DO PARAISO	Gustavo Ribeiro Sacoda	1225229-2	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE SÃO SEBASTIAO DO PARAISO	Adriana Tolomelli Zanchetta RIANA	1055602-5	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE SÃO SEBASTIAO DO PARAISO	Maria Luiza Pimenta Marcomini	330138-9	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE SETE LAGOAS	Washington de Oliveira Pinto	894495-1	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE SETE LAGOAS	Keyla Mary Goulart	1143104-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE SETE LAGOAS	Rogério França Lessa Junior	963111-0	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE TEOFILO OTONI	Tatiane Campos Jardim	966559-7	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE TEOFILO OTONI	Janecy Ferreira dos Santos	963657-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE TEOFILO OTONI	Sandra Alves dos Santos	1098085-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE UBA	Gláucia Maria Souza Leal de Gusmão	1.334.714-1	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE UBA	Denise Lauria de Souza Amoroso Lima	373.957-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE UBA	Marcia Lopes Ferreira	820.151-9	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE UBERABA	Vanessa Oliveira Santos	1494612-3	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE UBERABA	Zelia Regina de Campos Reis	1056288-2	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE UBERABA	Maria Elizabet de Faria	323805-2	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE UBERLANDIA	Cleide Naves de Sousa	369210-0	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE UBERLANDIA	Lilian de Paula Braga	365856-0	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE UBERLANDIA	Ana Rita da Silva e Souza	369200-1	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE UNAI	Vanice Gonçalves de Sousa Vaz	959906-9	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE UNAI	Kelly Viviane dos Santos	1353837-6	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE UNAI	Lucas Nunes da Costa	1213363-3	DIRETORIA ADMINISTRATIVA
SRE VARGINHA	Juliana Correa Machado de Aguiar	1320078-7	SERVIÇO DE INSPEÇÃO
SRE VARGINHA	Helga Tavares de Oliveira Patricio	749862-9	DIRETORIA EDUCACIONAL
SRE VARGINHA	Iris Marlene Furtado Jacinto	1000832-4	DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Fonte: Jornal Minas Gerais, 03 de julho de 2021, p. 28.

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

VI Relação de vagas de empregos de Curso Técnico em Enfermagem



Técnico de Enfermagem (Oncologia)

Fundação Educacional Lucas Machado

Técnico - 3 vagas

Descrição: Prestar assistência de **enfermagem** com foco em qualidade e humanização, baseados em boas práticas (6º) Local de trabalho: Instituto de Oncologia Ciências Médicas Outros requisitos: Obrigatório: Curso **Técnico de Enfermagem** completo; Coren ativo e regular; Experiência no cuidado a...

Belo Horizonte / MG

Há 5 dias



Técnico em Enfermagem (Divinópolis)

Rede Lius Agostinianos

Técnico

Curso completo de **Técnico de Enfermagem**; Experiência como **Técnico de Enfermagem**, especialmente com atendimento a crianças e adolescentes; Conhecimento em **técnicas** de atendimento de **enfermagem** e **técnicas** de segurança. O

Divinópolis / MG

08/11/2024



Técnico (a) de Enfermagem do Trabalho

Fundação São Francisco Xavier

Técnico

Descrição: Estamos em busca de um(a) **Técnico(a) de Enfermagem** do Trabalho para se juntar à nossa equipe Requisitos:- Formação completa em **Técnico de Enfermagem** do Trabalho;- Registro ativo no COREN/MG;- Experiência

Ipatinga / MG

01/11/2024



Técnico de Enfermagem/ Ortopedia

Fundação Educacional Lucas Machado

Técnico

Descrição: Horário: 7 h às 19 h 12x36 Cumprir o Regimento do Serviço de **Enfermagem** e o Código de Ética dos profissionais de **Enfermagem**; Tomar conhecimento do relatório do plantão anterior a fim de se conscientizar checagem dos medicamentos potencialmente perigosos; Realizar registros bem como...

Belo Horizonte / MG

Hoje



Técnico de Enfermagem - Bloco Cirúrgico

Fundação Educacional Lucas Machado

Técnico - 3 vagas

Descrição: **Técnico de Enfermagem** - Setor Bloco Cirúrgico Horários: 07:00h às 19:00h / 08h às 20h (12x36 Prestar assistência de **Enfermagem** ao paciente na sala de cirurgia e sala de recuperação pós-anestésica

Belo Horizonte / MG

Hoje



Programa de Estágio 2024 - Técnico em Enfermagem

Grupo Fleury

Técnico

Sobre a área: Área importante para a empresa, com oportunidades na área de **técnico** e auxiliar de **enfermagem** profissional devidamente capacitado, apoiar em demandas administrativas de responsabilidade da área de **enfermagem** vaga, é importante verificar se você atende aos requisitos ...

Contagem / MG

Hoje



Auxiliar Enfermagem - UNI Adulto - Biocor

Rede D'Or

Auxiliar/Operacional

Descrição: Requisitos:- Formação; ensino Médio Completo- Curso de Auxiliar de **Enfermagem** / **Técnico Enfermagem** Desejável Atividades:- Executar cuidados de **enfermagem** de baixa complexidade, além das ações da assistência (exceto as privativas ao enfermeiro e ao **técnico**) sob orientação e...

Minas Gerais

20/10/2024

Fonte: [https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnicoenfermagem?e\[\]=Minas% 20Gerais](https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnicoenfermagem?e[]=Minas%20Gerais)

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.

VII Relação de vagas de empregos de Curso Técnico em Segurança do Trabalho



Técnico em Segurança do Trabalho

Confidencial
Técnico

Descrição: • Antecipar-se às ações e inspecionar e verificar condições de **trabalho**, riscos de operações, observando itens básicos de funcionamento/**segurança** dos equipamentos. • Acompanhar e orientar os empregados de subsidiar as lideranças nas tomadas de decisão. •...

📍 Congonhas / MG

🕒 01/10/2024



Técnico de Segurança do Trabalho Pleno

Confidencial
Técnico

Descrição: Realizar inspeções de **segurança** verificando conformidades com as normas regulamentadoras, e EPC. Zelar pelo cumprimento das normas regulamentadoras e procedimentos internos. Requisitos: Curso **Técnico em Segurança do Trabalho** concluído; Vivência como **Técnico**...

📍 Minas Gerais

🕒 25/10/2024



Técnico em Segurança do Trabalho

XCMG Brasil Indústria
Técnico

do **trabalho** visando assegurar condições que eliminem ou reduzam ao mínimo os riscos de ocorrência de de riscos; Responder pelo treinamento e conscientização dos funcionários quanto a **segurança do trabalho**; Elaborar programas de treinamento na área de **segurança do trabalho**,...

📍 Minas Gerais

🕒 31/10/2024



Técnico em Segurança do Trabalho

SEGULA TECHNOLOGIES
Técnico

Descrição: Acompanhamento da documentação de **Segurança** de todos os clientes em relação a vencimentos, que as atividades sejam realizadas dentro do prazo e qualidade solicitadas. Responder em auditorias de **Segurança** avaliações. Agendar integrações nos clientes...

📍 Minas Gerais

♿ Exclusivo para PCD 🕒 05/11/2024



Técnico de Segurança do Trabalho

Grupo Nortearh
Técnico

Descrição: VAGA PARA **TÉCNICO SEGURANÇA DO TRABALHO** Local: Sete Lagoas-MG Atribuições: - Elaborar e implantar a política de saúde e **segurança** no **trabalho**;- Realizar auditorias e inspeções periódicas nas áreas;- Requisitos:- Curso **Técnico de Segurança do Trabalho** concluído;- Registro...

Sete Lagoas / MG

Há 7 dias



Tecnico Seguranca Trabalho Sr

bp bioenergy
Técnico

da unidade, orientando sobre as medidas de mitigação necessárias. Acompanhar as atividades ligadas à **segurança** do **trabalho**, visando assegurar condições que minimizem ou reduzam os riscos de ocorrência de incidentes fluxos, com vistas à observância das medidas de...

Itapagipe / MG

Há 7 dias



Técnico em Segurança do Trabalho

Confidencial
Técnico

Descrição: Empresa do ramo de construção, está buscando profissional para atuar na área de Saúde e **Segurança** na sede e em clientes; Estabelecer e executar planos de **trabalho** para implantação de procedimentos e medidas de prevenção de acidentes e doenças; Participar da...

Minas Gerais

29/10/2024

Fonte: [https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnicoenfermagem?e\[\]=Minas% 20Gerais](https://www.vagas.com.br/vagas-de-t%C3%A9cnicoenfermagem?e[]=Minas%20Gerais)

Org.: Ravagnani, Eduardo Danilo.