

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

CARINE GONÇALVES BATISTA

A AGENDA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS
POLÍTICAS DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL E NO PERU

São Paulo
Março 2025

CARINE GONÇALVES BATISTA

A AGENDA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS
POLÍTICAS DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL E NO PERU

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Profa. Dra Sueli Soares dos Santos Batista e co-orientação do Prof. Dr. Michel Machado Mott

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão e Avaliação

Projeto de Pesquisa: Concepções e Políticas da Educação Profissional

São Paulo

Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS - CRB8-10879

B333a Batista, Carine Gonçalves
A agenda internacional na educação profissional a partir das políticas de instituições de formação técnica no Brasil e no Peru / Carine Gonçalves Batista. – São Paulo: CPS, 2025.
171 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional. 2. Globalização. 3. Políticas educacionais. 4. Agenda internacional da educação. 5. Educação comparada. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CARINE GONÇALVES BATISTA

A AGENDA INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS
POLÍTICAS DE INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL E NO PERU

Documento assinado digitalmente
 SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA
Data: 10/06/2025 21:31:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Orientadora - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
 LUIS ENRIQUE AGUILAR
Data: 09/06/2025 17:15:32-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar
Examinador Externo - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

Documento assinado digitalmente
 MICHEL MOTT MACHADO
Data: 10/06/2025 13:26:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 31 de março de 2025

Dedico este trabalho

Ao meu marido, Ciro Cordeiro, à minha mãe, Maria Zilca Batista, ao meu pai, Pompeu Batista, aos meus irmãos, Magno Batista e Érika Batista “In Memoriam”, e aos meus filhos, Ana Clara Cordeiro e Benício Cordeiro e à Prof.^a Dra. Sueli Batista. Cada um de vocês, à sua maneira, me motivou, apoiou e ensinou, tornando essa caminhada possível e significativa.

AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui foi intensa e desafiadora, repleta de aprendizados e superações. Muitas pessoas foram fundamentais nesse percurso, e a elas expresso minha mais profunda gratidão.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Sueli Soares dos Santos Batista, por ser minha razão quando a minha se esgotou, minha luz quando não enxergava mais o caminho a seguir, e por não me deixar fugir em meus devaneios. Sua dedicação, paciência e confiança em mim foram essenciais para que este trabalho se concretizasse.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Michel Machado Mott, por me lembrar das coisas importantes que já estavam passando entre os dedos, ajudando-me a manter o foco.

Ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar por sua perspicácia, por trazer clareza e de abrir novas reflexões e novas perspectivas aos meus estudos.

Ao Prof. Dr. Emerson Freire, pelo apoio acadêmico, pelas reflexões instigantes e por compartilhar seus conhecimentos, ampliando minha visão e compreensão do tema.

Ao Centro Paula Souza, instituição que marcou minha trajetória acadêmica, acompanhando-me desde as graduações em tecnologia até agora, no mestrado. Aos meus colegas, e sobretudo ao sensível e brilhante Diego Matioli, sou profundamente grata por todo o aprendizado, pelas discussões enriquecedoras e pelas reflexões que partilhamos ao longo dessa jornada.

Ao meu marido, Ciro, por ser meus olhos onde eu não alcançava, por ser meu parceiro de verdade e por todas as vezes em que se responsabilizou por tudo sozinho para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Sua presença, amor e apoio foram fundamentais para que eu continuasse firme.

Aos meus pais, Maria Zilca e Pompeu, aos meus irmãos Magno e Érika minha família primária por todo amor, ensinamentos e apoio inabalável. Desde sempre me incentivaram a buscar conhecimento e a acreditar que a educação transforma vidas.

Aos meus filhos, Ana Clara e Benício, por serem minha fonte diária de inspiração e por me lembrarem, com seus sorrisos e carinho, do que realmente importa. Que este trabalho sirva como um exemplo de dedicação e esforço para vocês.

Aos amigos, colegas de pesquisa e professores que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação e para a realização deste estudo, meu sincero agradecimento.

Por fim, sou grata a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória, oferecendo palavras de apoio, compartilhando experiências.

Aliás, é frequente que o homem tenha os seus direitos acatados, quando há especularização, e onde há especularização não há nem direito nem homem, mas apenas discurso [...].
(Milton Santos, As cidadanias mutiladas)

RESUMO

Batista, C.G. **A agenda internacional na educação profissional a partir das políticas de instituições de formação técnica no Brasil e no Peru.** nn. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

Esse estudo, inserido no Projeto de Pesquisa “Concepções e Políticas da Educação Profissional”, na Linha de Pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, é uma investigação no campo da internacionalização da educação profissional e seus efeitos no Sul Global. A pergunta norteadora é: qual as influências dos organismos internacionais na formação e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil e no Peru, especificamente no CEETEPS e no SENATI? O objetivo é investigar as formas e a extensão pelas quais organismos internacionais, em escala global e regional, têm influenciado as políticas, práticas e configuração da educação profissional e tecnológica no Sul Global. A ênfase nas instituições do Brasil e do Peru se revela nos seguintes objetivos específicos: a) analisar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil e no Peru; b) examinar a influência de organismos internacionais na formação educacional dos dois países; c) comparar os sistemas educacionais de CEETEPS e SENATI; e d) avaliar os desafios e adaptações de ambas as instituições frente às agendas globais. Metodologicamente, a pesquisa utiliza uma abordagem mista, envolvendo levantamento bibliográfico, análise documental e uma perspectiva de educação comparada. Os documentos analisados incluem relatórios governamentais, políticas de organismos internacionais, bem como estudos de caso que exploram as práticas educacionais e curriculares nos contextos brasileiro e peruano. Os resultados preliminares indicam que as influências globais na educação profissional e tecnológica contribuem para uma padronização de práticas e currículos, favorecendo a adaptação às demandas do mercado de trabalho internacional, mas também revela tensões com as necessidades e realidades locais. O estudo sugere que as políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais, embora pretendam promover interconexão e progresso, podem intensificar desigualdades regionais, especialmente em países do Sul Global. A análise crítica desses impactos proporciona uma compreensão mais profunda sobre os desafios e oportunidades da internacionalização no campo da educação profissional. Dentre os estudos de referência, destacam-se as pesquisas de Rede (2018) e Mendes (2019), ambas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e

Desenvolvimento da Educação Profissional, esses estudos abordam, respectivamente, a internacionalização de currículos e a gestão participativa no ensino profissional. A presente pesquisa tem como principal contribuição a continuidade e verticalização dos estudos sobre a internacionalização da educação profissional no contexto desse Programa.

Palavras-chave: Educação Profissional, Globalização, Políticas Educacionais, Agenda Internacional da Educação. Educação Comparada.

ABSTRACT

Batista, C.B. **A agenda internacional na educação profissional a partir das políticas de instituições de formação técnica no brasil e no peru.** nn 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

This study, part of the Research Project "Conceptions and Policies of Professional Education", within the Research Line "Policies, Management, and Evaluation", investigates the field of internationalization of professional education and its effects on the Global South. The guiding question is: What is the influences of international organizations on the development and training in professional and technological education in Brazil and Peru, specifically in the CEETEPS and the Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI)? The objective is to investigate the ways and extent to which international organizations, on both global and regional scales, have influenced policies, practices, and the structure of professional and technological education in the Global South. The focus on institutions in Brazil and Peru is reflected in the following specific objectives: a) Analyze the historical trajectory of professional education in Brazil and Peru;

b) Examine the influence of international organizations on educational development in both countries; c) Compare the educational systems of CEETEPS and SENATI; d) Assess the challenges and adaptations of both institutions in response to global agendas. Methodologically, the research adopts a mixed approach, involving a literature review, document analysis, and a comparative education perspective. The analyzed documents include government reports, policies from international organizations, and case studies exploring educational and curricular practices in Brazilian and Peruvian contexts. Preliminary results indicate that global influence on professional and technological education contributes to a standardization of practices and curricula, fostering adaptation to international labor market demands. However, it also reveals tensions with local needs and realities. The study suggests that while international organizations' educational policies aim to promote interconnection and progress, they may also exacerbate regional inequalities, particularly in Global South countries. A critical analysis of these impacts provides a deeper understanding of the challenges and opportunities of internationalization in the field of professional education. Among the key reference studies are those by Rede (2018) and Mendes (2019), both conducted within the Professional Master's Program "*em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional*". These studies address,

respectively, the internationalization of curricula and participatory management in professional education. The main contribution of this research is the continuity and expansion of studies on the internationalization of professional education within the scope of this Master's Program.

Keywords: Professional Education, Globalization, Educational Policies, International Education Agenda, Comparative Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise documental	19
Quadro 2 - Histórico do internacionalismo da educação Profissional - séc XIX à 1950.....	30
Quadro 3 - Atuação e objetivos das instituições internacionais para EPTEC.....	51
Quadro 4 - Controle, Padronização e Competição no Brasil e no Peru	110
Quadro 5 - Regulamentações educação técnico-profissional no Peru	118
Quadro 6 - Portais Institucionais - CEETEPS x SENATI	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação Profissional no Brasil e no Peru (1930–1950).....	33
Figura 2 - Instituições internacionais – Relacionamentos e estratégias para a EPTEC	93
Figura 3 - Implicações das diretrizes das instituições internacionais	108
Figura 4 - Mapa da América do Sul - Destaque São Paulo e Peru	112
Figura 5 – Mapas das Unidades do CEETEPS e do SENATI e dados institucionais e geográficos.....	129
Figura 6 - Estudos anteriores sobre SENATI e CEETEPS no âmbito Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS	134

LISTA DE SIGLAS

ARInter	Assessoria de Relações Internacionais
BIE	Bureau International d'Éducation
BIET	Bureau International de l'Enseignement Technique
BM	Banco Mundial
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cinterfor	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
COAR	Colegios de Alto Rendimiento
EFTP	Educação e Formação Técnico Profissional
Etecs	Escolas Técnicas Estaduais
EP	Educação Profissional
EPTEC	Educação Profissional de Nível Médio
Fatecs	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional
FMI	Fundo Monetário Internacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
QNQS	Quadros Nacionais de Qualificação
PISA	Programme for International Student Assessment
SENATI	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial
TVET	Educação e Formação Técnica e Profissional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VET	Vocational Education and Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 INTERNACIONALISMO E GLOBALIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E INICIATIVAS EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	22
1.1 Internacionalismo e a Globalização: Impactos na Educação para o Trabalho	24
1.2 Globalização e educação para o trabalho	39
2 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	50
2.1 Neoliberalismo e Globalização: Racionalidades na Educação para o Trabalho	52
2.2 Neoliberalismo: uma agenda global para a educação profissional.....	62
2.3 Organizações Internacionais e sua Influência na educação profissional.....	76
3 CONTEXTOS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, IMPORTÂNCIA DO CINTERFOR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: APROXIMAÇÕES AO CASO BRASILEIRO E PERUANO	81
3.1 Influências de Organismos Internacionais no Brasil e no Peru na educação para o trabalho	92
3.1.1 Banco Mundial	94
3.1.2 Comissão Econômica para a América Latina.....	97
3.1.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.....	99
3.1.4 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.....	101
3.1.5 Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional	105
3.1.6 Análise das instituições Internacionais.....	107
3.2 Marcos regulatórios da educação profissional no Brasil e no Peru: aspectos de uma Agenda Regional	111
3.3 Regulamentação Educação Profissional do Peru	114
3.4 Regulamentação Educação Profissional Brasil	120
3.5 Política e Regulamentação na Educação profissional, Análise entre Brasil e Peru sob Influência Internacional	123
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LEIS DE CRIAÇÃO E HISTÓRICOS DO CEETEPS E DO SENATI	128

4.1	Lei de Criação e Histórico do SENATI.....	130
4.2	Lei de Criação e Histórico do CEETEPS	130
4.2.1	Análise das Instituições	131
4.2.2	Análise comparada institucional educação profissional de nível médio do CEETEPS e do SENATI	134
4.3	Estudo de caso: Capacitação de Instrutores SENATI	142
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A - PESQUISAS.....	165
	ANEXO B – CHAMADA PARA O PROCESSO SELETIVO CAPACITAÇÃO DO SENATI PARA PROFESSORES DO CEETEPS.....	170
	ANEXO C – NOTÍCIAS DA CAPACITAÇÃO NO SENATI.....	171

INTRODUÇÃO

A colaboração internacional nos sistemas escolares, tanto regulares quanto profissionais, já ocorria em todo o globo, de maneira quase informal, especialmente na Europa, durante a construção dos sistemas escolares modernos na segunda metade do século XIX. Nesse período, reformadores europeus realizaram trocas, comparações e observações mútuas (Matasci, 2012).

Os primeiros movimentos para a internacionalização da educação profissional surgem nesse contexto, como uma necessidade de troca e colaboração intelectual e de experiências internacionais. Segundo a UNESCO (2018), a internacionalização da educação profissional envolve a adaptação dos sistemas educacionais às demandas globais, políticas e tecnológicas em constante mudança. A colaboração internacional, o reconhecimento de qualificações e a adaptação às necessidades do mercado de trabalho global são fundamentais para maximizar o potencial da educação profissional em contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

A influência de atores globais na formulação de políticas educacionais, conforme observado por Lingard (2004) e Schriewer (2003), evidencia a perda de autonomia dos Estados nacionais e a necessidade de adaptação às demandas de um mercado global cada vez mais competitivo. Isso desafia os sistemas educacionais a equilibrar a adoção de padrões globais com a atenção às particularidades locais, um desafio que muitas vezes resulta em políticas que refletem mais as pressões externas do que as necessidades internas.

É importante reconhecer que, enquanto o discurso hegemônico sobre a globalização promove uma visão de progresso e interconexão, as realidades subjacentes revelam um processo que acentua desigualdades e perpetua a exclusão, especialmente em países do Sul Global (Santos, 2010; Machado e Teixeira, 2017). Nesta esteira, desde 2022, tanto Brasil quanto Peru estão em processo de adesão à OCDE, o que justifica ainda mais a relevância desta pesquisa e a necessidade de explorar a incorporação dos princípios de inclusão e equidade promovidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e como as reformas educacionais resultantes impactam a formação técnica e profissional (AFP, 2022)

Os estudos sobre a internacionalização da educação profissional ainda são incipientes, já que as pesquisas neste campo geralmente privilegiam políticas globais e institucionais voltadas para o ensino superior. Dado o contexto em que esta pesquisa se desenvolve — um Mestrado Profissional focado nas Concepções e Políticas da Educação Profissional —, há uma

preocupação em aprofundar e difundir pesquisas sobre a internacionalização da educação profissional. Nessa direção, o presente estudo está integrado a outros esforços de pesquisadores vinculados a esse Mestrado, com ênfase em São Paulo e no Peru, no contexto do Sul Global, devido ao próprio cenário institucional em que ele se desenvolve.

Portanto, a pergunta norteadora da presente investigação é: quais as influências dos organismos internacionais na formação e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil e no Peru, especificamente no CEETEPS e no SENATI? O objetivo é investigar as formas e a extensão pelas quais organismos internacionais, em escala global e regional, têm influenciado as políticas, práticas e configuração da educação profissional e tecnológica no Sul Global. A ênfase nas instituições do Brasil e do Peru se revela nos seguintes objetivos específicos:

a) Avaliar a trajetória da educação profissional no Brasil e no Peru, destacando políticas, programas e reformas importantes;

b) Examinar os impactos de organismos internacionais na formação da educação profissional e tecnológica nos dois países, por meio de análises de diretrizes, financiamentos e colaborações;

c) Comparar os sistemas de educação profissional do Brasil e do Peru, focando em aspectos como currículos e relações público-privadas;

d) Estudar as experiências e desafios do CEETEPS e do SENATI na implementação de políticas e programas de educação profissional e tecnológica para atender às agendas globais.

As instituições loci do estudo são fundamentais para contribuir com o entendimento e a avaliação das políticas de internacionalização institucionais em diálogo com a agenda internacional. Essa abordagem pode fornecer percepções valiosas, especialmente no que diz respeito ao CEETEPS e ao SENATI, que já possuem uma aproximação colaborativa no contexto internacional.

Este estudo é realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, educação comparada e estudo de caso (CRESWELL, 2018 e RANGIN, 2006). A pesquisa bibliográfica inicial se concentrou na literatura existente sobre internacionalismo, globalização e o avanço do neoliberalismo para compreender a agenda global da educação profissional no contexto da internacionalização. Essas leituras permitem não apenas entender a educação profissional e tecnológica no Brasil e no Peru, mas também as políticas internacionais e as influências de agendas globais e regionais.

A pesquisa se sustenta na coleta e análise de fontes documentais, incluindo relatórios governamentais, documentos de políticas de organismos internacionais, arquivos históricos e relatórios institucionais do CEETEPS e SENATI, para este estudo foram levantados diversos documentos, dos quais 57 foram utilizados para apoiar a pesquisa, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Análise documental

Tipo Documental	Quantidade	Instituições Principais	Justificativa
Documentos Institucionais e Relatórios Internacionais	18	Banco Mundial, UNESCO, OCDE, OIT, CEPAL, ONU	Políticas educacionais globais e impacto na educação profissional
Relatórios de Educação e Financiamento	7	Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, SITEAL	Financiamento da educação profissional e políticas de investimento
Publicações Acadêmicas e Estudos Comparativos	5	Banco Mundial, UNESCO, OCDE	Diferentes sistemas de ensino técnico e seus impactos
Legislação e Regulamentações Educacionais	10	Brasil, Peru	Arcabouço legal da educação profissional nos países estudados
Anuários e Publicações Históricas	10	BIE, AFDET, UNESCO	Base histórica para a análise da internacionalização da educação profissional
Documentos Institucionais de CEETEPS e SENATI	7	CEETEPS, SENATI	Sistemas de EPTEC aplicados nas instituições

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos analisados.

O ponto de partida da abordagem do estudo foi a atenção dada a duas dissertações desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS: a pesquisa de Rede (2018), intitulada "Internacionalização dos Currículos em Educação Técnica", e a de Marcela Mendes (2019), intitulada "Gestão Participativa e Internacionalização na Educação Profissional".

Rede (2018) analisa as políticas de internacionalização aplicadas aos currículos dos cursos técnicos oferecidos pelo CEETEPS e pelo SENATI. O objetivo foi entender como essas políticas contribuem para os modelos de construção curricular adotados por essas instituições. Utilizando uma metodologia de estudo de caso múltiplo, a pesquisa compara as práticas curriculares entre as duas instituições e destaca a importância do intercâmbio de experiências para o desenvolvimento de currículos que atendam tanto às demandas profissionais quanto à formação cidadã dos estudantes.

Mendes (2019) examina as políticas de internacionalização e gestão participativa em instituições de educação profissional e tecnológica no Brasil e no Peru. O estudo compara o CEETEPS e o SENATI, investigando a participação estudantil na gestão escolar. A pesquisa conclui que a participação é limitada em ambas as instituições e destaca a necessidade de descentralização da gestão escolar para dar mais voz à comunidade. Além disso, o estudo aborda as diferenças e semelhanças nas políticas de internacionalização adotadas por essas instituições.

Como resultado do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental inicial, este texto está organizado em quatro capítulos que buscam atender ao objetivo geral de investigar as formas e a extensão pelas quais organismos internacionais têm influenciado as políticas e práticas da educação profissional e tecnológica no Sul Global e um quinto capítulo de considerações finais.

Para o estudo, foi utilizado o termo Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTEC), conforme estabelecido na Resolução CNE/CP Nº 1/2021 e na Deliberação CEE 207/2022, que fixam as diretrizes curriculares no âmbito nacional e estadual respectivamente, garantindo alinhamento normativo e precisão conceitual no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, exceto quando referências anteriores ou específicas de instituições internacionais adotarem outra nomenclatura.

O primeiro capítulo examina como a necessidade de colaboração intelectual no final do século XIX e início do século XX impulsionou a internacionalização da educação profissional e a adaptação dos sistemas educacionais às demandas globais. São analisadas as perspectivas de Geyer, Herren, Matasci, Rasmussen e Frijhoff sobre o desenvolvimento do internacionalismo, a criação de organismos internacionais e a influência de políticas globais, como as da UNESCO e da OCDE, na educação profissional. Além disso, os estudos de Otavio Ianni e Milton Santos são abordados para compreender os impactos da globalização na América Latina.

O segundo capítulo oferece uma base crítica sobre a influência da globalização e do neoliberalismo na educação profissional, apontando para a relação complexa entre políticas globais e as realidades locais dos sistemas educacionais. São abordados autores como Michel Foucault, Nicholas C. Burbules, Carlos Alberto Torres, Otavio Ianni, Milton Santos, Pierre Dardot e Christian Laval, que exploram como a globalização impacta a educação, abordando temas como a padronização cultural, a intensificação da concorrência entre instituições educacionais e as desigualdades promovidas por esse fenômeno.

O terceiro capítulo aborda a influência das reformas educacionais na América Latina e Caribe, impulsionadas pela globalização e o neoliberalismo, destacando o papel do CINTERFOR na integração dessas mudanças. Autores como Ascolani, Krawczyk e Labarca ajudam a explorar a adaptação dos sistemas educacionais ao mercado global, com foco na descentralização, na certificação de competências e no fortalecimento das parcerias público-privadas. A partir de seminários e conferências, como o de 1958 em Washington, promovidos pela OEA e pela UNESCO, as reformas educacionais começaram a ser planejadas de maneira mais sistemática, influenciando as políticas de formação profissional na região. Também é realizada análise das influências das instituições internacionais na formulação das políticas educacionais no Brasil e no Peru, por meio de uma abordagem documental, considerando tanto o escopo de atuação dessas organizações quanto os instrumentos que utilizam para orientar e condicionar a implementação de políticas públicas nos países estudados. Este estudo foca nas instituições envolvidas na EPTEC, incluindo BM, CEPAL, OCDE, UNESCO e OIT/CINTERFOR.

O Quarto capítulo trata, por meio de pesquisa documental, dos marcos regulatórios da educação profissional no Brasil e no Peru em atendimento a agenda global em diálogo com políticas institucionais e bilaterais. Além disso, busca-se revisitar os estudos desenvolvidos anteriormente no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS, que desenvolveram temáticas na análise internacional entre Brasil e Peru, especificamente entre SENATI e CEETEPS, de modo a propiciar o que podemos chamar de análise de educação comparada, para buscar semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais em diversos contextos, considerando fatores históricos, políticos e econômicos.

Este estudo adota uma perspectiva baseada nos autores António Gomes Ferreira, Pedro Goergen e Luis Enrique Aguilar, destacando os desafios da América Latina na formulação de políticas educacionais, apesar de introduzir contextos históricos, o recorte temporal é a partir da implementação da Agenda 2030 em 2015. Também são avaliadas, no limite desta pesquisa, um estudo de caso das ações realizadas nas instituições de uma estratégia de cooperação sul-sul, promovendo o desenvolvimento de ambas as instituições em termos de educação profissional, na realização de capacitações técnicas ministradas por professores brasileiros.

1 INTERNACIONALISMO E GLOBALIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E INICIATIVAS EM TORNO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

O internacionalismo ganhou força durante o século XIX, especialmente com o aumento das comunicações e dos transportes que facilitaram o contato entre diferentes partes do mundo. Eventos como as exposições universais e os congressos internacionais exemplificam o espírito internacionalista da época (Geyer, 2001).

Herren (2001) argumenta que, embora o século XIX tenha sido dominado pelo nacionalismo, o final desse período viu o surgimento do internacionalismo governamental como uma estratégia política específica. Este movimento levou à criação de Uniões Internacionais Públicas e outros organismos que promoveram a cooperação técnica e científica.

No período entre 1850 e 1900, houve um movimento significativo em direção à padronização internacional em várias áreas, incluindo medidas, moedas e sistemas monetários. Esses movimentos de padronização foram motivados pela crescente interdependência entre as nações e pela necessidade de uma base comum para as interações internacionais. A padronização não apenas facilitou o comércio e a economia, mas também promoveu uma identidade internacional compartilhada, contribuindo para o desenvolvimento do internacionalismo no final do século XIX (Geyer, 2001).

Os primeiros movimentos para a internacionalização da educação profissional surgem a partir de uma necessidade de troca e colaboração intelectual e experiências internacionais. A colaboração internacional nos sistemas escolares, tanto nos regulares quanto nos profissionais, já ocorria em todo o globo, de maneira quase informal, sobretudo na Europa, durante a construção dos sistemas escolares modernos na segunda metade do século XIX, os reformadores europeus realizaram trocas, comparações e observações mútuas. (Matasci, 2012).

Já no início do século XX, o movimento internacional de reforma escolar passa por uma fase de profunda transformação, que Rasmussen (1992) define como a "virada organizacional" do internacionalismo. Nessa época, inicia-se a transição de um sistema informal de trocas e colaboração intelectual para estruturas mais formais, destinadas a garantir sua continuidade.

No período entre as guerras mundiais, houve uma eclosão de novos grupos, associações, federações e ligas interessadas em analisar, desenvolver e trocar informações e experiências internacionais sobre um tema até então pouco explorado: a educação. Algumas dessas iniciativas foram mais bem-sucedidas e duradouras do que outras. Organizações de alcance global, como o *Bureau International de l'Enseignement Secondaire* (1919), a *New Education*

Fellowship (1921), a *World Federation of Education Associations* (1923), o *Bureau International d'Éducation* (1925) e a *Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs* (1926), destacam-se por um intenso ativismo em torno da promoção da paz, da reconciliação franco-alemã, da colaboração pedagógica, mas também da defesa dos interesses corporativos dos professores (Matasci, 2012).

No período pós-Primeira Guerra Mundial, alguns estudiosos e autoridades de países europeus buscaram se organizar para compartilhar ideias e estudos no campo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visando contribuir com o desenvolvimento econômico em tempos de crise. No entanto, esse movimento só se concretizou em 1931 com a criação do *Bureau International de l'Enseignement Technique* (BIET), uma rede internacional privada fundada em Paris no contexto da Grande Depressão dos anos 1930. O BIET foi estabelecido como uma organização de especialistas cujo objetivo era coordenar as políticas escolares europeias em relação ao ensino técnico, para isso utilizava a estratégia de internacionalização e a expansão de seu conselho administrativo, que refletiam a necessidade de colaboração internacional e a importância de ter uma rede de especialistas altamente qualificados para enfrentar os desafios educacionais e técnicos da época. (Matasci, 2012).

O primeiro congresso do BIET abordou diversas questões fundamentais para o desenvolvimento do ensino técnico, incluindo a orientação profissional, a colaboração entre o Estado e os grupos profissionais na organização do ensino técnico, o recrutamento e a formação de docentes e instrutores de oficinas, a importância da cultura geral na formação de engenheiros e o papel do cinema na aprendizagem e ensino técnico (AFDET, 1931). Dentre esses temas, o uso do cinema foi amplamente debatido, destacando-se como uma ferramenta pedagógica essencial para a disseminação de conhecimentos técnicos e culturais (AFDET, 1931).

Essas questões serão mais bem discutidas neste capítulo, no entanto, cabe entender dessa análise histórica é como o internacionalismo e, mais para frente, a globalização influenciaram o ensino técnico e a relação entre educação e trabalho. Enquanto o internacionalismo se refere à cooperação entre nações para promover objetivos educacionais e industriais comuns, a globalização, conforme será discutida a seguir, envolve a crescente interconexão econômica, cultural e social em escala mundial. Esses processos passaram a influenciar intensamente a educação e o trabalho desde o final do século XIX, moldando políticas educacionais e estruturando novas dinâmicas produtivas.

Na segunda metade do século XX, essa dinâmica se intensificou, impulsionando o desenvolvimento das forças produtivas – como avanços tecnológicos e novas formas de

organização do trabalho. À medida que o capital se expandia globalmente, surgiram estruturas e processos que permitiram a corporações transnacionais e organizações multilaterais desempenharem um papel cada vez mais influente na definição de políticas educacionais e na conformação das relações entre ensino e o mercado de trabalho, exercerem poder político e econômico sobre outros, atravessando fronteiras nacionais, como explica Ianni (2001, p.40):

Quando se leva às últimas consequências "o princípio da maximização da acumulação do capital", isto se traduz em desenvolvimento intensivo e extensivo das forças produtivas e das relações de produção, em escala mundial. Desenvolvem-se relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica em âmbito global, atravessando territórios e fronteiras, nações e nacionalidades. Tanto é assim que as organizações multilaterais passam a exercer as funções de estruturas mundiais de poder, ao lado das estruturas mundiais de poder constituídas pelas corporações transnacionais.

Dessa forma, neste capítulo almeja-se discutir como a necessidade de troca e colaboração intelectual, no final do século XIX e início do século XX, levou ao início da internacionalização da educação profissional, além de entender como os sistemas educacionais se moldavam perante as demandas globais. Também será necessário discutir políticas nacionais, transnacionais e internacionais, no âmbito da educação profissional, ou seja, respectivamente, políticas estabelecidas por um país específico, que regulam e direcionam a educação profissional dentro de suas fronteiras, políticas que envolvem a cooperação entre dois ou mais países e políticas estabelecidas por organizações globais.

1.1 Internacionalismo e a Globalização: Impactos na Educação para o Trabalho

Desde a gênese do internacionalismo do ensino profissional, observa-se a preocupação patente de que este seja eficaz e cumpra seu papel de alavancar a economia, e para isso, esta modalidade educacional deve se utilizar das técnicas mais avançadas de ensino. Um movimento de especialistas para compartilhar ideias e sugestões para superar a crise por meio de educação profissional, conforme descrito no início do capítulo 1, se concretizou em 1931 com a criação do *Bureau International de l'Enseignement Technique* (BIET), uma rede internacional privada fundada em Paris no contexto da Grande Depressão dos anos 1930 (Matasci, 2012). O BIET foi criado como uma organização especializada para coordenar as políticas educacionais europeias voltadas ao ensino técnico. Para isso, adotou estratégias de internacionalização destacando a necessidade de cooperação internacional e a relevância de uma rede de especialistas qualificados para enfrentar os desafios educacionais e tecnológicos da época (Matasci, 2012).

Dessa forma, conforme observado nos documentos da AFDET (1931), no período, o cinema foi identificado como uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de disseminar conhecimentos técnicos e culturais de forma eficiente. Esse uso de novas tecnologias demonstra uma consciência da necessidade de adaptar os métodos de ensino às ferramentas mais modernas disponíveis. Por um outro lado a necessidade de formação de muitas pessoas ao menor custo possível, com uma preocupação, não tão evidenciada, de eficiência econômica.

Segundo Frijhoff (1983), também no período do início dos anos 1930, o *Bureau International de l'Education* (BIE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) realizaram estudos conjuntos sobre questões específicas relacionadas à educação e ao trabalho. A OIT solicitou estudos sobre a educação operária, a educação técnica e profissional, que levaram à investigação das ocupações das crianças que deixavam a escola antes dos 14 anos, a extensão da escolaridade obrigatória e as condições de trabalho dos professores, incluindo as mulheres casadas. Esses estudos refletiam as preocupações da época com a crise econômica e a situação das pessoas em situação de vulnerabilidade, especialmente afetados pelo desemprego (Frijhoff, 1983).

Essa atenção às condições de trabalho, incluindo a regulamentação do trabalho infantil e as condições de trabalho para mulheres, era uma forma de criar um ambiente de trabalho mais estruturado e previsível, elementos que poderiam facilitar a transição para uma economia de mercado mais liberal, assim, iniciativas como essas podem ter criado algumas das condições que posteriormente facilitaram a aceitação do neoliberalismo.

Logo após sua criação o BIE iniciou os estudos por meio de anuários da educação internacional que tiveram início na década de 1930 com o objetivo de fornecer um panorama educacional global. Apesar de não ser uma publicação exclusiva à educação profissional, trazia uma análise dessa modalidade educacional. Sua primeira publicação, em 1933, abordou as atividades pedagógicas de 35 países, principalmente europeus. O objetivo era analisar a situação educacional mundial. Na publicação, que referenciava aos anos de 1931-1932 foi caracterizada por cinco tendências principais (BIE, 1933, p.09, tradução nossa):

- Primeiras repercussões da crise econômica no ensino.
- Esforços para melhorar a formação profissional dos professores.
- Avanços nas metodologias pedagógicas modernas nas escolas oficiais.
- Expansão do ensino secundário.
- Crescimento da educação pós-escolar e da educação popular.

Neste primeiro anuário da BIE, que uma década depois integraria o corpo da UNESCO, a educação profissional era avaliada por vezes dentro da educação pós-escolar e popular. O relato da situação educacional na Alemanha sugeria que a educação técnica, naquele momento,

não era considerada relevante, pois relatava o impacto severo das medidas econômicas, perante a grande depressão, sobre as escolas técnicas, muitas das quais foram obrigadas a encerrar suas atividades devido à crise econômica e a manutenção das instituições restantes exigiu esforços significativos.(BIE, 1933).Havia duas preocupações patentes: a redução progressiva das horas de trabalho e o persistente desemprego. Para a primeira questão, via-se como alternativa a de se utilizar o tempo livre dos trabalhadores para o seu aperfeiçoamento cultural e para a segunda a instrução dos trabalhadores desempregados (BIE, 1933). Assim, muitos relatos dos países destacavam a existência de escolas complementares de caráter profissional que recebiam principalmente alunos que ingressavam após a conclusão da escola primária, sem a necessidade de estágio prévio ou idade específica. Nessas escolas, as disciplinas profissionais e sua aplicação prática não eram restritas a especialidades definidas, mas abrangiam uma variedade de áreas.

A análise dos dados educacionais revela uma preocupação com a eficiência econômica e a formação de trabalhadores. A ênfase na utilização do tempo livre dos trabalhadores para seu aperfeiçoamento cultural e a instrução dos trabalhadores desempregados reflete uma abordagem que valoriza a maximização da produtividade e empregabilidade. Além disso, essa estratégia também pode ser vista como uma forma de controle do ócio da classe operária, direcionando seu tempo e energia para atividades que promovam a inserção no mercado de trabalho.

Nos anuários de Educação Profissional seguintes, de 1934 a 1936, observou-se um movimento significativo em diversos países para sistematizar e integrar o ensino profissional ao sistema educacional geral.(BIE, 1934, 1935 e 1936) No anuário de 1934, observam-se muitas ações neste sentido, por exemplo, na Bélgica, foi criado o *Office de l'Enseignement Technique* com o objetivo de centralizar o ensino profissional, antes sob responsabilidade do Ministério da Indústria e do Trabalho e do Ministério da Agricultura. Em Portugal e Espanha, o ensino profissional foi transferido para o Ministério da Instrução Pública. Na Itália, os diferentes institutos técnicos foram unificados sob uma direção geral única. Além disso, houve um aumento do foco na qualidade pedagógica, como evidenciado na Romênia, onde os professores eram incentivados a adotar métodos mais modernos (BIE, 1934, 1935,1936).

Em 1935, destaca-se a elaboração de um novo estatuto na Bélgica para o ensino técnico, vinculando-o administrativamente ao Ministério da Instrução Pública. Na Estônia, foi criada uma seção de ensino profissional no Ministério da Instrução Pública, e na Prússia, todas as escolas profissionais foram colocadas sob a administração central desse Ministério. Houve

também uma tendência de valorizar os estudos técnicos, elevando seu status acadêmico, para ensino superior, como observado na Polônia e Bélgica.

No ano de 1936, observou-se um aumento dos estabelecimentos de formação profissional em muitos países e uma adaptação cada vez maior aos requisitos econômicos locais. Destacaram-se esforços, em diversos países, para uma maior colaboração entre o ensino profissional, a indústria e comércio. Na Bélgica, por exemplo, um novo estatuto foi elaborado para o ensino técnico, vinculando-o administrativamente ao Ministério da Instrução Pública. Houve também reformas nos planos e programas educacionais técnicos em países, como Estônia, França, Polônia, Noruega, Áustria, Chile, entre outros. (BIE, 1936).

No anuário da educação internacional da BIE de 1937, a educação profissional começou a ganhar mais destaque. Se no primeiro ano do anuário da BIE esse tipo de ensino aparecia timidamente, a partir deste relatório muitas informações foram dedicadas a esse respeito, pois o desenvolvimento do ensino profissional, no relatório desse ano, foi marcado por vários avanços significativos em diversos países. Assim, destaca-se deste anuário a ampliação do ensino profissional, a exemplo da Noruega, onde foi criada uma escola de minas, para contramestres de minas de cobre e prata. Na Argentina, o governo concentrou-se principalmente em incentivar a educação prática, visando melhorar a formação de técnicos comerciais e especialistas para as indústrias. Na França, foi instituído um bureau nacional dos laboratórios para coordenar os trabalhos de diferentes laboratórios, enquanto na Suécia foram criadas escolas de aprendizagem para jovens desempregados. Na Inglaterra, os inspetores foram encarregados de analisar as instituições de ensino artístico e técnico em todo o país. Na Polônia, o governo criou os primeiros ginásios de mecânicos, alfaiates, lavadeiras, comerciantes, liceus agrícolas e escolas de preparação agrícola. Os Países Baixos relataram um aumento na frequência das escolas industriais para meninas.

Em relação à estrutura do ensino profissional, o relatório de 1937 mencionava que escolas profissionais, que até então dependiam de outros ministérios, foram incorporadas aos serviços dos ministérios da instrução pública em diversos países, mostrando uma expectativa, de quase totalidade dos países, em racionalizar a organização dessa modalidade de ensino.

Com essas reformulações administrativas, também foram realizadas muitas reformas nos programas e métodos de ensino profissional. Na Guatemala, os planos de estudo da escola de agricultura foram modificados. Na Irlanda, o novo programa para os exames das escolas técnicas, baseado principalmente nas exigências profissionais, entrava em vigor. Neste relatório, foi a primeira vez que a BIE fez menção a preparação específica dos docentes das

escolas profissionais.

Nos anuários internacionais de 1938 e 1939, continuou o destaque para a educação profissional e sobretudo a respeito de reformas nos programas e métodos de ensino realizadas e/ou programadas em diversos países, visando melhorar a formação prática dos alunos (BIE, 1938, 1939).

Assim, por meio dos anuários, é possível observar que na década de 1930 iniciou-se uma valorização da educação profissional, elevando seu status acadêmico, como na Polônia e na Bélgica, o que demonstrava uma tentativa de integrar mais plenamente essa modalidade educacional ao sistema educacional geral (BIE, 1935, 1936, 1937). No entanto, essa valorização também parece estar atrelada à necessidade de criar uma força de trabalho mais qualificada e especializada, em consonância com as necessidades industriais e comerciais.

No período pós segunda guerra, a colaboração internacional nos sistemas escolares se intensificou com a criação de organizações e redes internacionais dedicadas à educação, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Conselho da Europa. (Matasci, 2012)

A produção dos anuários internacionais de educação pela BIE, que havia sido interrompida durante a Segunda Guerra Mundial, foi retomada em 1946, mas com grandes mudanças, neste ano, a BIE passou a ser vinculada à UNESCO. A partir de então a BIE passa a ser reconhecida como o "ponto focal global e plataforma para conhecimento, diálogo e cooperação em currículo". Ela contribui para o trabalho da UNESCO na educação, adotando uma visão holística, intersetorial e orientada para o futuro (BIE UNESCO, 2024).

Na introdução do anuário de 1946, o sr. Pedro Rosselló, diretor adjunto da UNESCO à época, informa que durante a Segunda Guerra Mundial, apesar das dificuldades, o Escritório Internacional de Educação conseguiu manter suas atividades técnicas e ainda oferecer um serviço humanitário para prisioneiros de guerra. No entanto, essas circunstâncias impediram a coleta de documentação necessária para a publicação do Anuário Internacional de Educação e Ensino, que foi interrompida de 1940 a 1945.

Com o fim da guerra, o Escritório convocou a nona Conferência Internacional de Educação Pública em Genebra e retomou a publicação do Anuário, fornecendo informações sobre as reformas escolares em andamento em diversos países. Foram consolidadas informações de 18 países: Albânia, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Egito, Estados Unidos, Finlândia, França, Hungria, Islândia, Itália, Líbano, Colômbia, Cuba, Guatemala e

República Dominicana. (UNESCO, 1946).

Assim, no ano de 1946, os destaques na América Latina, na educação profissional, foram inclusão de escolas complementares agrícolas para pequenos agricultores e escolas complementares para artesãos e futuras donas de casa em áreas urbanas. Além disso, foram criadas escolas de artes e ofícios em regiões adequadas para formar artesãos qualificados e aumentar o número de escolas industriais para a formação de operários, exigindo novas escolas normais profissionais para formar o pessoal docente (UNESCO, 1946). O movimento educacional incluía a reorganização dos primeiros graus do ensino público, facilitando o acesso gratuito ao ensino em todos os níveis, abrangendo cursos noturnos. Instituíram-se exames psicotécnicos para selecionar os alunos mais aptos. O ensino secundário incluiu especializações em letras e ciências, incentivando a educação técnica e prática através de escolas técnicas industriais e de artes e ofícios (UNESCO, 1946).

Nos anos finais da década de 1940, bem como na década de 1950 os anuários mostram um foco na adaptação dos programas educacionais para atender às necessidades locais, melhorando a formação de professores e promovendo a educação técnica e profissional para suportar o desenvolvimento econômico e social. (UNESCO, 1947, 1948, 1949, 1950, 1951). No Brasil, havia um enfoque no desenvolvimento da educação rural e a formação de professores especializados, neste último com bolsas disponibilizadas pelo governo. No Peru, foram preparados manuais para escolas pré-profissionais, e a modificação dos programas das escolas normais.

Os anuários da educação funcionavam como indicadores das iniciativas e atividades educacionais em diversos países, além de servirem como base para as pautas das conferências e reuniões da UNESCO. Segundo Ramussen (1992), esses eventos surgiram com propósitos universalistas, inicialmente como exposições industriais e comerciais, visando reunir, organizar e apresentar uma vasta quantidade de conhecimentos e informações de forma abrangente. Este caráter universalista permaneceu predominante por um bom tempo (Rasmussen, 1992). No quadro 2 podemos analisar o internacionalismo ao longo dessa primeira fase, ou seja, do final do séc XIX à 1950:

Quadro 2 - Histórico do internacionalismo da educação Profissional - séc XIX à 1950

Período	Eventos e Desenvolvimentos	Reflexões
Século XIX	O internacionalismo ganha força com os avanços nas comunicações e transportes, favorecendo contatos entre diferentes partes do mundo. Exposições universais e congressos internacionais ilustram essa tendência (Geyer, 2001).	O internacionalismo se desenvolve como resposta à crescente interdependência econômica e cultural. A difusão do conhecimento técnico e científico através desses eventos impulsiona reformas educacionais e organizacionais.
Final do Século XIX	O internacionalismo governamental emerge como estratégia política. Uniões Internacionais Públicas promovem cooperação técnica e científica (Herren, 2001). Movimentos de padronização internacional em medidas, moedas e sistemas monetários buscam facilitar o comércio e a economia (Geyer, 2001) Surgem os primeiros movimentos para internacionalização da educação profissional, com trocas e colaboração informal na Europa (Matasci, 2012).	Essa fase mostra como os Estados começam a institucionalizar a cooperação internacional, criando estruturas formais que facilitam padronização e colaboração transnacional. A educação profissional se desenvolve dentro de uma rede de influências internacionais, refletindo a necessidade de uniformização de formação profissional para uma economia globalizada.
Início do Século XX	A "virada organizacional" do internacionalismo transforma trocas informais em estruturas institucionais permanentes (Rasmussen, 1992).	O avanço para uma abordagem mais formal do internacionalismo educacional reflete a crescente preocupação com a eficiência e continuidade das colaborações.
1919-1930 (Entre Guerras)	Crescimento de organizações educacionais internacionais como o <i>Bureau International de l'Enseignement Secondaire e a World Federation of Education Associations</i> (Matasci, 2012).	Essas organizações surgem para preencher lacunas de colaboração em tempos de crise, consolidando redes de educadores e formuladores de políticas.
1930-1939	Criação do <i>Bureau International de l'Enseignement Technique</i> (BIET), uma rede internacional privada dedicada à coordenação da educação técnica (Matasci, 2012). Produção de anuários da educação internacional pelo <i>Bureau International de l'Education</i>	O BIET reflete a necessidade de especialização e inovação tecnológica na educação profissional, alinhada às demandas econômicas da época. Os anuários serviam como mediadores das tendências educacionais globais e fomentavam políticas baseadas em experiências comparativas.

	(BIE), documentando tendências e reformas globais.	
1946-1950 (Pós-Segunda Guerra Mundial)	A BIE passa a ser vinculada à UNESCO, fortalecendo a colaboração internacional em educação e curriculum.	A vinculação à UNESCO amplia o alcance das iniciativas internacionais, tornando a educação profissional parte das estratégias globais de desenvolvimento.
1947 - 1959	Foco na adaptação dos programas educacionais às necessidades locais, na formação de professores e na educação técnica como suporte ao desenvolvimento econômico.	O ensino técnico se torna um instrumento de política pública para desenvolvimento socioeconômico, consolidando sua relevância no contexto pós-guerra.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos analisados.

Num contexto dos países estudados, entre as décadas de 1930 e 1950, a EPTEC no Brasil e no Peru reflete um processo de institucionalização marcado por influências internacionais, mas adaptado às particularidades econômicas e políticas de cada país. A partir da estratégia de educação comparada proposta por Goergen, é possível analisar como a formação técnica foi incorporada ao desenvolvimento nacional, em consonância com as tendências globais descritas nos anuários do *Bureau International de l'Éducation* (BIE). Como apresentado, os anuários, publicados a partir de 1933, destacam que, naquele período, as políticas educacionais sofreram impactos da crise econômica mundial de 1929, o que resultou na necessidade de reorganizar o ensino profissional para enfrentar o desemprego e garantir a eficiência econômica (BIE, 1933), enquanto isso no Brasil, a década de 1930 foi um marco na consolidação da educação profissional, especialmente com a intervenção do Estado no controle da formação de mão de obra para a industrialização (Bryan, 2008). O governo de Getúlio Vargas promoveu políticas voltadas à qualificação de trabalhadores, com destaque para a atuação de Roberto Mange, engenheiro suíço responsável pela introdução de métodos sistemáticos de ensino técnico no país (Bryan, 2008). Como aponta Assis et al (2021), Mange esteve à frente da criação do "Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), em 1934, para formar e selecionar ferroviários", o que refletia a necessidade de "racionalizar a formação dos operários e promover a integração entre ferrovias e poderes públicos" (Assis et al, 2021, p. 01). Essa lógica de ensino técnico voltado à eficiência produtiva culminou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, consolidando um modelo educacional baseado na cooperação entre Estado e indústria.

A comparação com o Peru revela diferenças significativas na estruturação da educação profissional. Enquanto no Brasil a formação técnica se vinculou diretamente ao setor industrial, no Peru ela permaneceu mais próxima dos setores agrícola e artesanal, com forte influência das missões religiosas e da tradição europeia, principalmente espanhola e francesa (Peru, 2023). Na década de 1930 a educação profissional, bem como a Educação secundária eram regidas pela Lei *Ley Orgánica de Enseñanza N° 4004* que determinava a formação de Ensino secundário comum com orientação intelectual e acadêmica e ensino secundário especial ou técnico, dividido em quatro áreas: comercial, industrial, agropecuária e formação docente (Peru, 2023).

No começo dos anos 1940, no Peru, foi realizada uma reforma no Ensino secundário comum e técnico que dividia essas duas modalidades, pois ao final dos três primeiros anos, os alunos ingressavam nos estabelecimentos de ensino secundário técnico em: agricultura, zootecnia, mineração, comércio, indústria, normal ou artístico. No entanto essa reforma acabou não se concretizando (Peru, 2023).

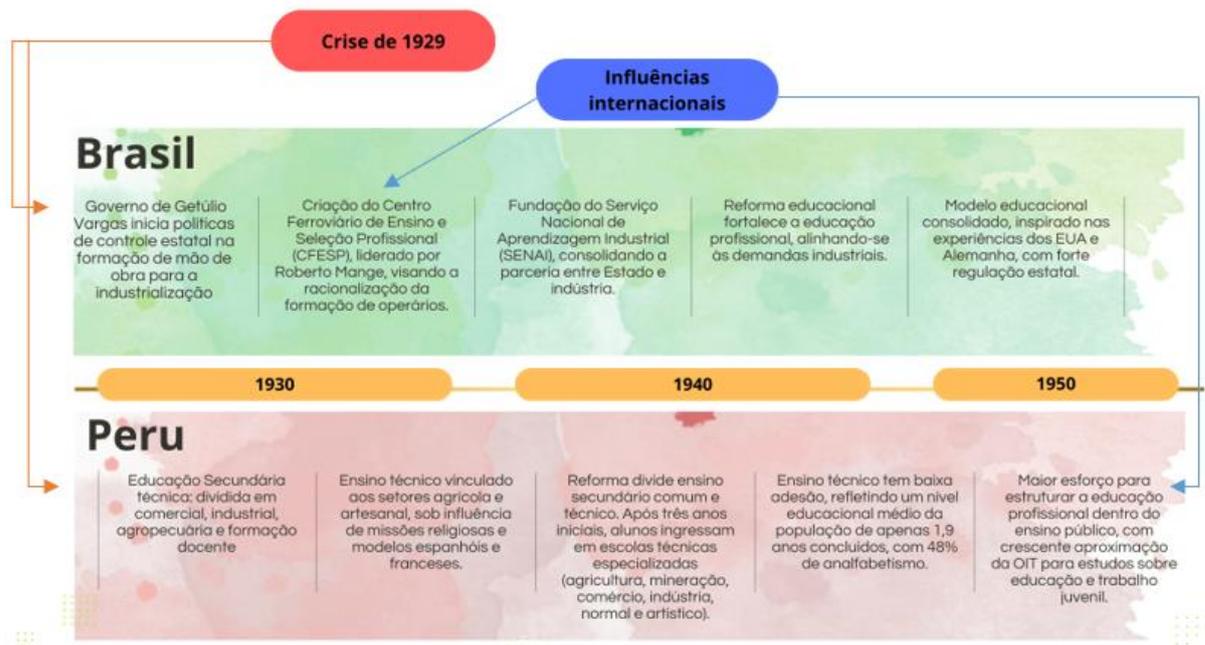
A organização do ensino técnico peruano foi tardia e marcada pela criação de escolas secundárias técnicas, mas com menor integração ao sistema produtivo nacional em comparação ao Brasil. O país começou a estruturar um modelo de educação profissional alinhado ao ensino secundário apenas na década de 1950, quando houve um esforço maior para consolidar essa modalidade educacional dentro da estrutura pública de ensino (Peru, 2023). O envolvimento do Peru com organismos internacionais também se intensificou nesse período, como evidenciado na aproximação com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que desenvolveu estudos sobre educação e trabalho juvenil (Peru, 2023).

No Brasil, a educação profissional foi estruturada dentro de um modelo centralizado e voltado à industrialização, com forte regulação estatal (Bryan, 2008). No Peru, por outro lado, a formação técnica seguiu um percurso menos sistemático e mais vinculado ao ensino tradicional, com influência das missões religiosas e das práticas artesanais (Peru, 2023).

Assim, resumindo, os anuários do BIE, especialmente a partir de 1937, revelam que a educação profissional passou a ser cada vez mais valorizada no cenário internacional, sendo integrada aos sistemas educacionais nacionais e vinculada a setores estratégicos da economia. Relatos sobre a Noruega e França indicam um movimento global de expansão do ensino técnico, com esforços para coordenar melhor a relação entre educação e mercado de trabalho. No Brasil e no Peru, essa tendência foi assimilada de maneira diferente, refletindo as especificidades de cada país. O Brasil, seguindo um modelo inspirado na experiência dos Estados Unidos e da Alemanha, estruturou um sistema de formação profissional fortemente

regulado, enquanto o Peru demorou mais para integrar a educação técnica ao sistema público de ensino, mantendo uma abordagem mais fragmentada (Bryan, 2008 e Peru, 2023). Na figura 1 é possível entender a comparação da educação profissional no Brasil e no Peru (1930–1950), destacando influências, estrutura e desenvolvimento em cada país

Figura 1 - Educação Profissional no Brasil e no Peru (1930–1950)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos analisados.

A partir da década 1960, o movimento de internacionalização da educação profissional buscava a padronização dos currículos, materiais e métodos de ensino, de sorte, durante a 11ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em 1960, uma comissão foi formada para avaliar a possibilidade de criar um instrumento internacional voltado para a educação técnica e vocacional. Liderada por Mr.H.Bekkari e Oscar Mendez Napoles, essa comissão discutiu a relevância, os desafios e as oportunidades globais ligados à educação técnica e profissional. As discussões enfatizaram a importância de expandir essa modalidade educacional nos países em desenvolvimento e destacaram a necessidade de integrar a educação técnica com a educação geral. Na época, crianças consideradas menos aptas eram frequentemente direcionadas para o ensino técnico e vocacional, o que implicava em uma desvalorização dessa forma de ensino em comparação com a educação geral. A comissão buscava combater essas disparidades e garantir igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a criação de um instrumento internacional que abordasse a educação técnica e profissional (UNESCO, 1960).

No mesmo ano, foi promovido, também pela Unesco o “Seminário Regional para Administradores de Educação Técnica e Vocacional” na África Tropical, que ocorreu em um período em que muitas nações africanas estavam recém-saídas do colonialismo e buscando caminhos para o desenvolvimento independente. Nesse contexto, a educação vocacional e técnica foi promovida como uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social. Como resultado desse Seminário, a UNESCO Publicou o documento intitulado "*The Need for Vocational and Technical Education*", que expressa o interesse da UNESCO que a educação vocacional e técnica esteja focada no desenvolvimento econômico e social das nações africanas, apresentando a formação técnica como um meio para capacitar a força de trabalho local e melhorar a produtividade e a eficiência em várias indústrias.

O documento enfatiza a necessidade de desenvolver capacidades locais para gerenciar e administrar programas de educação técnica e vocacional, incluindo a formação de administradores e a criação de currículos adaptados às necessidades regionais. Além disso, discute a importância de investir em infraestrutura educacional adequada, como escolas técnicas bem equipadas e laboratórios que proporcionem aos alunos experiências práticas, por meio de parcerias público-privado. Outro ponto importante é a adaptação do currículo e dos programas de treinamento às necessidades locais e às oportunidades de emprego disponíveis na região, garantindo que a educação oferecida seja “relevante e eficaz”. (UNESCO, 1960)

A OIT também publicou o documento "*La Formación Profesional en América Latina y los Problemas del Desarrollo Económico*", apresentado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) durante a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile em 1962, que expõe as preocupações das instituições internacionais sobre a relação entre educação, formação profissional e desenvolvimento econômico na região. A conferência, patrocinada pela UNESCO, a CEPAL, a OEA, a OIT e a FAO, insere-se em um contexto histórico marcado pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização na América Latina, fenômenos que evidenciaram as deficiências estruturais dos sistemas educacionais e a inadequação da qualificação da força de trabalho para atender às novas demandas do mercado. (OIT, 1962)

A OIT (1962) argumentava que a valorização profissional dos trabalhadores devia ser um elemento central das estratégias de desenvolvimento, defendendo que políticas de formação profissional deveriam estar alinhadas com os planos econômicos e sociais de cada governo. No entanto, a realidade da América Latina, era caracterizada por altos índices de analfabetismo e um sistema educacional precário, que impunha desafios que dificultavam essa integração.

Segundo dados apresentados, em 1950, aproximadamente 40% da população com mais de 15 anos era analfabeta, e a média de anos de escolaridade era extremamente baixa, inferior a um ano em muitos países. Para a UNESCO, a necessidade de expansão da escolarização era urgente, dado que o crescimento demográfico projetava um aumento significativo da população em idade escolar, o que exigiria investimentos massivos na infraestrutura educacional e na formação de professores. (OIT, 1962)

Nesse primeiro momento, a OIT não estabelece uma agenda vinculante, mas atua como um órgão orientador, utilizando uma extensa base de dados para influenciar os países na formulação de políticas públicas para a educação profissional. O documento busca convencer os governos latino-americanos de que a formação profissional deve ser uma prioridade no planejamento econômico e social, argumentando que a baixa qualificação da mão de obra representa um obstáculo ao desenvolvimento industrial da região. A OIT (1962) baseia sua argumentação em dados censitários e estudos sobre a escolarização e o mercado de trabalho, demonstrando como a formação profissional está desconectada das necessidades da economia. No entanto, a abordagem do documento ainda é prescritiva e orientada por diagnósticos técnicos, sem a imposição de diretrizes concretas ou a articulação de um plano coordenado entre os países.

É relevante destacar como o documento da OIT (1962) aborda Brasil e Peru dentro do contexto da formação profissional na América Latina, apresentando-os como exemplos de desafios e possíveis soluções. O Brasil é citado por suas instituições de ensino técnico estruturadas, como o SENAI e o SENAC, enquanto o Peru é caracterizado por um significativo déficit de trabalhadores qualificados e dificuldades na permanência dos alunos no sistema educacional.

A OIT (1962) parece adotar uma visão otimista e tecnocrática sobre a capacidade dos governos latino-americanos de implementar reformas educacionais sem considerar questões políticas, econômicas e sociais mais profundas. O alto índice de evasão nas escolas industriais peruanas, por exemplo, é tratado como um problema a ser resolvido apenas com ajustes na política educacional, sem discutir fatores estruturais como pobreza, necessidade de trabalho precoce e desigualdade social.

No caso do Brasil, a OIT (1962) exalta a experiência do SENAI e do SENAC, mas sem refletir criticamente sobre o modelo adotado, que tinha forte influência do setor industrial e comercial e poderia reforçar um sistema educacional voltado essencialmente para os interesses do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e emancipatória para os

trabalhadores.

O objetivo implícito da OIT (1962) é estimular reformas nacionais na educação profissional, promovendo um modelo mais alinhado às demandas do setor produtivo, mas sem, nesse momento, estruturar uma agenda.

Posteriormente, no mesmo ano, a publicação “*Recomendación sobre enseñanza técnica y profesional*” da UNESCO foi adotada durante a 12ª Conferência Geral da UNESCO em 1962. Essa recomendação estabelecia diretrizes e princípios para o desenvolvimento e aprimoramento da educação técnica e profissional nos países-membros. Seu objetivo principal era orientar governos e instituições sobre políticas educacionais voltadas à formação técnica e profissional. Esta recomendação abrangia não apenas o treinamento para o trabalho industrial, mas também para o comércio. Todas essas recomendações foram unanimemente aceitas pelos delegados de governos, empregadores e assim, passaram a ser estabelecidos padrões abrangentes para o treinamento profissional em diversos setores econômicos e categorias de emprego.

A recomendação da UNESCO abordava a organização da educação técnica e profissional em todos os níveis, incluindo indústria, agricultura, comércio e serviços relacionados. A estrutura geral do documento era composta por dez elementos, alguns com subelementos: I. Alcance e Definições; II. Educação para a Vida em uma Era Tecnológica; III. Princípios Gerais e Objetivos da Educação Técnica e Profissional; IV. Planejamento e Administração da Educação Técnica e Profissional (a. Planejamento; b. Administração; c. Edifícios e Instalações); V. Organização da Educação Técnica e Profissional (a. Relações entre a Educação Geral e a Educação Técnica e Profissional; b. Requisitos da Educação Técnica e Profissional; c. Diferentes Sistemas de Educação Técnica e Profissional; d. Exigências Econômicas; e. Comissões e Comitês de Assessoria); VI. Orientação; VII. Pessoal (a. Corpo Docente para a Educação de Engenheiros e Quadros Superiores; b. Corpo Docente para a Educação de Técnicos; c. Corpo Docente para a Educação de Trabalhadores Qualificados; d. Formação de Professores; e. Outros Profissionais; f. Condições de Emprego do Pessoal); VIII. Métodos de Ensino (a. Avaliação da Educação Técnica e Profissional); IX. Pesquisa e Educação Técnica e Profissional e X. Cooperação Internacional (UNESCO, 1962)

Este documento aborda em seu “alcance e definições” os tipos de formação abordado e traz uma referência importante da 11ª Conferência geral da UNESCO, discutida neste capítulo: a “formação técnica e profissional, considerada como parte do processo educacional, está incluída no conceito de "educação", conforme definido na Convenção e Recomendação sobre a Luta contra a Discriminação na Esfera do Ensino, aprovadas pela Conferência Geral da

UNESCO em sua 11ª reunião” (UNESCO, 196, p.4. tradução nossa).

A UNESCO (1962) pontuava no item “educação para a vida em uma era tecnológica” que devido às evoluções científicas e técnicas e organizacionais a educação técnica e profissional deveria ser parte integrante da organização geral do ensino, e mostrava uma preocupação com o tipo de educação profissional que seria aplicada, pois seu conteúdo cultural deveria ser devidamente considerado:

Ela deve ir além da simples capacitação para um ofício específico, fornecendo não apenas os conhecimentos práticos e teóricos necessários, mas também contribuindo para o desenvolvimento da personalidade e do caráter do indivíduo. Associada à educação geral, essa formação deve estimular a capacidade de compreensão, julgamento, discernimento e adaptação às circunstâncias. Para alcançar esse objetivo, é essencial garantir um nível adequado de formação cultural, de modo que a especialização inevitável não limite o interesse do indivíduo por outras áreas do conhecimento (UNESCO, 1962, p.4. tradução nossa)

Por esse aspecto, esta publicação oferece um contraponto relevante à abordagem adotada pela OIT, que se apresenta de forma mais tecnicista.

Essas recomendações antecipam discussões que, nas décadas seguintes, se consolidariam em políticas mais estruturadas, muitas vezes vinculadas a organismos multilaterais como o BM e a UNESCO, que passaram a condicionar financiamentos à adoção de determinadas reformas educacionais. Em 1974 a Unesco publica a Recomendação Revisada sobre Educação Técnica e Profissional, dessa forma, recomendava que a educação profissional precisava ser fortalecida e mais bem coordenada, especialmente em relação à implementação das “*Revisión de la Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional: informe definitivo*”. Mencionava a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender às características e exigências do desenvolvimento de cada país, especialmente nos países menos desenvolvidos, que enfrentavam desafios significativos em termos de infraestrutura e recursos financeiros.

O Documento é composto por três partes, a primeira com o texto revisado pela UNESCO, que já aparecia diferente do primeiro, com recomendações mais práticas, a segunda parte com as sugestões de alterações dos países e a última com o texto totalmente revisado. É notório que as recomendações da UNESCO se tornaram muito mais tecnicista, as sugestões dos países se encaminhavam nesse sentido, conforme explicitado pela Bélgica: “O desejo de garantir ao ensino uma qualidade uniformemente alta com objetivo de apagar distinções é uma ideia generosa, mas não necessariamente realista. Aos jovens convém ter acesso a formas de educação menos exigentes no plano teórico” (UNESCO, 1974, p.8. tradução nossa).

Em 1984 a UNESCO publica o relatório intitulado “*Policy, planning and management in technical and vocational education: a comparative study*”, que faz parte de um estudo da instituição ligada às "Tendências e Questões na Educação Técnica e Profissional", destinada a educadores, administradores e interessados na educação técnica em nível internacional. O objetivo da publicação é promover a implementação da Recomendação Revisada da UNESCO sobre Educação Técnica e Profissional, adotada em 1974. O estudo foi baseado em análises de caso de 16 países, conforme previsto no Programa e Orçamento da UNESCO de 1981-83, e serviu como base para uma reunião de especialistas em 1982 sobre política, planejamento e administração da educação técnica. (UNESCO, 1984, p.6).

A publicação destaca a importância da educação técnica e profissional bem-organizada para o “desenvolvimento econômico e para as novas relações econômicas internacionais”. O desafio era implementar os objetivos já estabelecidos, com foco em “melhorar a coordenação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho”. Embora existissem esforços “colaboração entre a indústria local e as instituições educacionais”, ainda há lacunas na avaliação, feedback e financiamento. (UNESCO, 1984, p.14).

Nos anos seguintes a UNESCO ampliou progressivamente o escopo de seu programa em EPTEC. As principais etapas foram as seguintes:

Em 1987, a UNESCO realizou seu primeiro Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional em Berlim, Alemanha. Nesse congresso, foi sugerido que a instituição elaborasse um plano estratégico global para orientar os países na expansão e aprimoramento da educação profissional e a criação de um instituto internacional especializado para pesquisa e inovação nesta modalidade de ensino (UNESCO, 1999)

Em 1989, a Conferência Geral da UNESCO adotou a Convenção sobre Educação Técnica e Profissional. Esse instrumento normativo fornecia um conjunto de conceitos e diretrizes para o desenvolvimento da educação profissional nos Estados-Membros, em particular para “a assunção da responsabilidade pública na formulação de políticas e na definição de estratégias para a TVE, considerada parte integrante do sistema educacional (Artigo 2); e a promoção da cooperação internacional (Artigo 6)” (UNESCO, 1999, p.12)

Em 1991, a Conferência Geral da UNESCO decidiu lançar o Projeto Internacional sobre Educação Técnica e Profissional (UNEVOC) (UNESCO, 1999).

Em abril de 1999, a UNESCO realizou, em cooperação com o governo da República da Coreia, o Segundo Congresso Internacional sobre Educação Técnica e Profissional, em Seul.

Esse congresso proporcionou um fórum internacional para que os Estados-Membros da Organização examinassem como a educação e a formação técnica e profissional deveriam se adaptar às novas circunstâncias predominantes no limiar do século XXI. O tema do congresso foi "Aprendizagem e Formação ao Longo da Vida: Uma Ponte para o Futuro", em que se afirmava:

O novo século prevê uma era do conhecimento, da informação e da comunicação. O rápido desenvolvimento tecnológico nos sistemas produtivos exige trabalhadores com iniciativa e capacidade de atualização contínua de suas habilidades. A globalização está forçando os setores de ponta das economias nacionais a competir em cenários de rápidas mudanças, alcançando padrões internacionais de qualidade e produtividade. Assim, todos os países serão obrigados a capacitar seus cidadãos para que adquiram a educação e as habilidades necessárias para sobreviver e melhorar sua qualidade de vida. No mundo de amanhã, cada indivíduo precisará atualizar constantemente seu conhecimento e suas competências (UNESCO, 1999, p.2)

As publicações da UNESCO (1984 e 1999) exemplificam um movimento ascendente no sentido das relações globais, e grandes tendências ao pensamento neoliberal, conforme será discutido no capítulo 2.

1.2 Globalização e educação para o trabalho

A globalização tem papel importante na reconfiguração das relações econômicas, sociais e culturais em escala mundial, influenciando diretamente a organização do trabalho e, conseqüentemente, a EPTEC. A interdependência crescente entre os mercados e a rápida transformação tecnológica exigem novas competências dos trabalhadores, tornando a educação para o trabalho um tema estratégico para organismos internacionais.

A publicação "A UNESCO e os desafios do novo século" (2002) oferece uma análise dos principais discursos e conferências de Koichiro Matsuura, então Diretor-Geral da UNESCO, destacando as prioridades da organização frente às transformações globais. O documento aborda uma gama de temas em que a globalização, frequentemente, aparece como foco central ou secundário, com ênfase em suas implicações econômicas, culturais, científicas e tecnológicas. No discurso "Estará a Globalização da Economia Criando Valores para uma Nova Civilização?", proferido em Moscou, em 31 de julho de 2000, Matsuura ressalta que a globalização transcende o âmbito econômico-financeiro, possuindo uma importante dimensão cultural, que afeta profundamente a organização social baseada no conhecimento. Ele problematiza o potencial da globalização para promover inclusão e equidade, em vez de reforçar a exclusão e marginalização, tanto entre quanto dentro das nações.

Ao longo da publicação, a globalização é tratada como um fenômeno passível de ser

gerido de forma ética, com o objetivo de integrar todas as culturas e povos no processo de desenvolvimento global. O documento sublinha a importância da universalidade, sugerindo que a globalização seja acompanhada por um compromisso ético e pelo respeito à diversidade cultural. Matsuura defende a centralidade da educação ao longo da vida, bem como da ética nas esferas da sociedade da informação, ciência, tecnologia e meio ambiente, como pilares para assegurar que a globalização contribua para o desenvolvimento humano sustentável. Nesse contexto, ele afirma que (UNESCO, 2002, p.6):

A UNESCO vê a globalização como algo que envolve muito mais do que questões meramente econômicas. Ela não só afeta estilos de vida e padrões de comportamento, como também subverte hábitos de tomada de decisão e de governança, além de formas de expressão artística. O desafio que ela apresenta para a UNESCO é fazer com que o fenômeno seja entendido em toda a sua complexidade, de forma que, com um espírito interdisciplinar e intercultural, possamos imaginar estratégias e políticas para que a globalização opere em benefício de todos, especialmente daqueles que estão atualmente excluídos. Somente uma consciência global compartilhada permitirá que tiremos o maior proveito de nossa humanidade comum, respeitando, ao mesmo tempo, nossas diferenças.

Matsuura (UNESCO, 2002) também adverte sobre os riscos de homogeneização cultural, ressaltando a necessidade de promover um diálogo intercultural genuíno que valorize a diversidade, evitando a imposição de uma cultura dominante. No entanto, ao tratar a globalização e a universalidade de maneira simplificada, a publicação ignora as dinâmicas de poder subjacentes e as controvérsias em torno do próprio conceito de desenvolvimento. Essa simplificação pode levar à reprodução de um discurso hegemônico que naturaliza a ideia de um único modelo de progresso aplicável a todas as sociedades, em detrimento da multiplicidade de perspectivas sobre o que significa o desenvolvimento.

A análise desse documento é importante para a compreensão de, até certo ponto, a UNESCO, naquele momento, construiu uma narrativa global sobre o papel da educação no século XXI. Ao enfatizar a educação como um vetor de equidade e desenvolvimento, a organização influencia diretamente as políticas educacionais de diversos países. No contexto da educação profissional, a abordagem da UNESCO (2002) contribui para a formulação de diretrizes que orientam reformas curriculares, políticas de cooperação internacional e a inserção de valores globais na formação técnica. No entanto, ao mesmo tempo que promove uma visão universalista da educação, essa perspectiva pode mascarar relações de poder e a imposição de modelos educacionais que nem sempre dialogam com as realidades locais dos países do Sul Global.

O documento, que incorpora os discursos de Matsuura, revela a abordagem da UNESCO

em relação à globalização e à universalidade, reforçando uma visão idealizada de ambos os conceitos. Desse ponto de partida, cabe investigar como a globalização emergiu historicamente e explorar as diversas interpretações e conceitos associados a esse fenômeno, desvelando suas complexidades e os impactos distintos que exerce sobre a educação profissional e as culturas globais.

Na mesma época outros autores discutiam o conceito e as repercussões da globalização de outra forma, Octavio Ianni (2001) explica que a globalização, especialmente na América Latina, resultou de um processo político-econômico, sociocultural e geohistórico que adquiriu excepcional dinamismo durante a Guerra Fria e se intensificou com a queda do Muro de Berlim e a fragmentação do bloco soviético. A transformação dos países do antigo mundo socialista em fronteiras de expansão capitalista global colocou os Estados-nação em uma situação de vulnerabilidade frente às pressões exercidas por instituições como o FMI, o BM e as corporações transnacionais. Segundo ele, “a nação se transforma em mera província do capitalismo mundial, sem condições de realizar sua soberania” (Ianni, 2001).

Santos (1993), descreve, ainda, como a globalização e educação se relacionam com o local, uma vez que, “a concentração de recursos em determinadas áreas urbanas cria uma discrepância educacional entre os centros urbanos e as periferias, perpetuando um ciclo de pobreza e falta de oportunidades educacionais adequadas” (Santos, 1993, p.12).

Segundo Lingard (2004) há um entendimento amplamente aceito na sociologia da educação, de que, no período pós-guerra (1945-1973), havia um consenso na formulação de políticas educacionais nos países ocidentais. Assim, a ideia vigente era de que a educação era o pilar fundamental para alcançar prosperidade econômica e promover igualdade de oportunidades na sociedade. Para manter a coesão e o controle social dentro das nações, os sistemas educacionais eram estruturados seguindo o modelo da burocracia clássica baseada na racionalidade técnica.

Com o avanço da globalização, Lingard (2004) aponta que ocorreu o "colapso do nacionalismo econômico", resultando no surgimento de um novo consenso político de caráter global no campo educacional. A globalização econômica, ao reduzir a capacidade dos governos nacionais de exercer controle pleno sobre suas políticas econômicas e educacionais, desestabilizou o acordo político estabelecido no pós-guerra. Esse fenômeno impôs a necessidade de reestruturar as estratégias e mecanismos utilizados para implementar políticas educacionais em um contexto de crescente interdependência global.

Nesse sentido, Ianni (2001) corrobora a análise ao argumentar que a globalização econômica reduziu significativamente a capacidade dos Estados nacionais de controlar e regular seus próprios territórios, especialmente no que tange aos fluxos de capital. Ele destaca que, na era dos mercados globais de capitais, as corporações transnacionais operam com um grau de autonomia que escapa à supervisão nacional, deixando os governos limitados em suas tentativas de administrar esses movimentos, mesmo quando possuem conhecimento sobre eles.

Já, o Fundo Monetário Internacional (FMI) descreve a globalização como o aumento da interdependência econômica entre países ao redor do mundo. Essa interdependência resulta do crescente volume e diversidade de transações internacionais de bens e serviços, dos fluxos globais de capitais e da rápida disseminação de tecnologia em diversas regiões do planeta.

Nessa concepção, a globalização é vista como uma força que gera tanto oportunidades quanto desafios, oferecendo um retrato quase estático do fenômeno, como se ele tivesse surgido de forma autônoma, despretensiosa e inevitável. Na globalização “a própria atuação da ONU, por suas diversas organizações filiadas, em diversas esferas da vida social, tem sido uma atuação destinada a apoiar, incentivar, orientar ou induzir à modernização, nos moldes do ocidentalismo” (Ianni, 2011). Existe uma aceitação seletiva e estratégica, por parte das elites em sociedades “não-modernas”, de valores fundamentais da modernidade, como o desenvolvimento econômico, a educação, a independência política e uma forma limitada de democracia (Ianni, 2001). A ideia central é que essas elites reconheçam a importância desses valores para integrar suas nações no cenário global e competir em termos econômicos e políticos. No entanto, a institucionalização desses valores é um processo desigual, marcado por tensões e conflitos internos. Isso ocorre porque tais valores podem entrar em choque com tradições culturais, estruturas sociais e sistemas de poder estabelecidos nessas sociedades (Ianni, 2001).

As informações veiculada por instituições respeitadas, tem por consequência a proliferação do que Santos (2003) conceituaria como “percepção fragmentada” da realidade, ou ainda de um “discurso único” mundial. Mas ter este “discurso único” não se concretiza em uma realidade única, assim, a globalização como um fenômeno inerentemente capitalista, que “acaba tendo, direta ou indiretamente, influência sobre todos os aspectos da existência: a vida econômica, a vida cultural, as relações interpessoais e a própria subjetividade”, no entanto, não é apenas uma série de processos transnacionais neutros, mas sim uma dinâmica enraizada nas estruturas de poder econômico, que perpetua a desigualdade e marginalização nas sociedades (Santos, 2010). Ele argumenta que a globalização é caracterizada pela disseminação de técnicas

avançadas e informações que beneficiam predominantemente o capital, resultando em desigualdades sociais e exclusão.

Se a “cultura de massas”, encontra terreno fértil na educação profissional, de certa forma, depara-se com sua barreira, “pois encontra resistência na cultura preexistente”. O discurso homogeneizante de instituições internacionais, como as citadas, busca trazer uma “cultura de massa indiferente às heranças e às realidades atuais dos lugares e das sociedades”, mas acabam se deparando com “forma mistas sincréticas”, ou seja, como uma “cultura popular domesticada” (Santos, 2003).

Em 2006, a UNESCO publica um novo documento, intitulado: “*Globalization and Education for Sustainable Development: Sustaining the Future*” em parceria com a Universidade das Nações Unidas (UNU), também com discursos de Koichiro Matsuura, resultado da Conferência Internacional sobre Globalização e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Nagoya, Japão, em 2005. O relatório discute como a educação pode contribuir para o desenvolvimento sustentável no contexto da globalização e explora estratégias para integrar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nas políticas educacionais de diferentes países, reconhecendo desafios e oportunidades apresentados pela interdependência global.

O mundo começava a se alinhar com os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos em 2000 pela ONU, que incluíam educação universal e redução da pobreza e a globalização estava sendo cada vez mais criticada por seus impactos desiguais, e havia uma crescente preocupação com a sustentabilidade ambiental e social. Este documento marca uma transição na abordagem da UNESCO, que passa a reconhecer que a educação não deve apenas “se adaptar” à globalização, mas também atuar como um meio de transformação social (Unesco, 2006). Apesar dos pontos positivos, a instituição ainda empurrava a educação para uma forma de privatização, com propostas de parcerias entre governos, setor privado e sociedade civil para integrar a EDS nos currículos escolares (UNESCO, 2006).

O documento de 2006 não rejeita completamente a visão da UNESCO em 2002, mas adiciona mais camadas de complexidade, reconhecendo desafios ignorados no primeiro documento. Ele não faz um contraponto direto, mas traz uma perspectiva mais crítica e realista sobre a relação entre globalização, educação e desenvolvimento sustentável.

As pressões exercidas por organizações internacionais, na “época da globalização” é destacada por Ianni (2008), na promoção de “reformas políticas, econômicas e socioculturais,

envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção”,

Ianni (2008) também apresenta a globalização não como uma simples homogeneização cultural ou econômica, mas como um processo que acentua desigualdades e contradições, criando um cenário de desenvolvimento desigual e combinado em que diferentes regiões e grupos sociais experimentam a globalização de maneiras distintas.

A centralização da informação por poucas empresas e sua utilização como ferramenta de controle da população reforçam as desigualdades e mantêm a hegemonia dos países centrais sobre os periféricos. Apesar do avanço técnico que possibilitaria a ampliação do conhecimento, a informação é frequentemente manipulada para atender aos interesses de uma minoria dominante (Santos, 2003).

Mesmo com essas dificuldades, a tendência de incorporar elementos da modernidade nas sociedades não-ocidentais continuará, pois, essas nações percebem que, para prosperar e se manter competitivas no cenário global, é necessário adotar certos princípios da modernidade, especialmente relacionados ao desenvolvimento econômico e à educação (Ianni 2001). Nesse contexto, a educação é utilizada como um dos principais instrumentos de modernização e desenvolvimento tendo um papel crucial na promoção do progresso econômico, político e social, tornando-se uma prioridade estratégica para integrar essas nações ao cenário global (Ianni, 2001).

Numa outra perspectiva, alguns autores acreditam que a globalização, tem impulsionado a modernização econômica e a inovação tecnológica em muitos países, aumentando a demanda por trabalhadores qualificados. Assim, a Educação profissional tem sido importante para padronização ao fornecer formação específica que alinha as habilidades dos trabalhadores com as necessidades do mercado de trabalho global (McGrath et al, 2019, Bünning et al, 2016). A análise da educação profissional pode ser abordada de maneira ampla sob as perspectivas econômica, social e política. Cada uma dessas perspectivas oferece um entendimento distinto, mas inter-relacionado, sobre como a educação profissional se posiciona globalmente.

Segundo McGrath et al. (2019), na perspectiva econômica, a EPTEC visa capacitar indivíduos para inserção no mercado de trabalho, promovendo produtividade e empregabilidade, especialmente em setores estratégicos. Na perspectiva social, atua como um mecanismo de inclusão e redução das desigualdades, proporcionando habilidades técnicas e competências sociais que fomentam cidadania ativa. Já na dimensão política, está

frequentemente vinculada a decisões governamentais que estruturam políticas de desenvolvimento nacional e adaptação às dinâmicas globais.

Essa perspectiva da EPTEC nos três eixos principais econômica, social e política, é muito progressista, e demonstra três princípios direcionados para um mesmo objetivo, ou seja, o Mercado. A sociedade industrial transformou a educação escolar, tornando-a um instrumento essencial para suprir as demandas do mercado de trabalho, cada vez mais influenciado pelo avanço tecnológico. No início, a educação atendia necessidades comunitárias locais, mas, com o crescimento da indústria, passou a ser estruturada em larga escala, moldando-se às exigências do setor produtivo (Freire e Batista, 2016). Isso implica em dizer que:

A expansão da sociedade industrial implicou na chamada universalização da escola, esta como agente social privilegiado para atender às requisições para o trabalho advindas do complexo industrial em constante desenvolvimento. Há uma sutil passagem aí, de uma formação centrada na necessidade comunitária em pequena escala para outra, em larga escala, a da indústria, cuja aceleração acontecia de maneira progressiva e se tornara exponencial com o advento da informática, gerando uma vertigem jamais vista, aceleração da aceleração, traduzida no imperativo da inovação tecnológica como motor para ampliação da capilaridade agora não mais somente fabril, mas empresarial em níveis globais (Freire e Batista, 2016, p.112).

Esse argumento de educação para a eficiência econômica, a educação profissional, muitas vezes, orientada para o desenvolvimento de habilidades práticas e técnicas que preparam os alunos para o mercado de trabalho, suscita questões se este tipo de ênfase pode limitar o desenvolvimento de habilidades críticas, pois em ambientes onde a formação é muito voltada para a empregabilidade imediata, e mais do que isso, não se nega a importância da educação para o trabalho, mas se questiona que trabalho? Uma vez que os mercados globalizados não tem demanda suficiente para incorporar estes trabalhadores, mesmo que muito bem capacitados, flexíveis e com diversas competências.

Organizações internacionais, como Banco Mundial e UNESCO, orientam políticas educacionais globais voltadas para a padronização da EPTEC, enfatizando o desenvolvimento de competências técnicas alinhadas ao setor produtivo global. Um exemplo é a publicação da UNESCO de 2017, realizada em decorrência da Conferência Internacional em Educação Técnica e Profissional, intitulada: “*Skills on the move: Global trends, local resonances*”, que foi organizada pela UNESCO em parceria com o governo chinês, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros parceiros internacionais.

O evento contou com mais de 500 participantes de 65 países membros da UNESCO, reunidos para discutir tendências globais e respostas locais no campo da educação profissional.

A conferência visou revisar os avanços desde o Congresso Internacional de Xangai de 2012 e debater estratégias para a mobilidade de competências em um mercado de trabalho em rápida transformação.

Esse relatório se insere dentro da agenda global de Educação 2030, particularmente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com foco em:

ODS 4 – Educação de Qualidade, especialmente no desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais.

ODS 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico, abordando a empregabilidade e a adaptação da educação profissional às mudanças econômicas.

O Relatório evidencia como as dinâmicas globais afetam os sistemas de ensino técnico e profissional ao redor do mundo. Assim como "as avaliações externas são cruciais para a gestão do ensino", a globalização tem gerado profundas mudanças na educação profissional, especialmente em virtude das "demandas de economias globalizadas e intensivas em conhecimento" (UNESCO, 2017).

Neste Relatório a UNESCO reconhece a influência das demandas mundiais sobre a educação profissional, mas não as questiona nem busca compreender suas implicações mais profundas. Em vez disso, sua abordagem enfatiza a necessidade de que os países estejam prontos para responder a essas exigências, adaptando seus sistemas educacionais às dinâmicas do mercado global. Essa perspectiva se reflete na forma como a organização orienta políticas educacionais, colocando a adequação ao cenário econômico como prioridade. Nesse sentido, a UNESCO (2017) enfatiza que as competências profissionais são essenciais para a concretização da Agenda 2030. A abordagem apresentada no evento reforça a necessidade de alinhar a educação profissional com políticas econômicas e sociais mais amplas. E destaca a necessidade de fortalecer a cooperação entre empregadores e instituições educacionais, evidenciando a instrumentalização da formação técnica dentro da lógica do mercado globalizado. "Empregadores e serviços de emprego podem apoiar os jovens a alcançar seu potencial profissional por meio do desenvolvimento de estratégias inovadoras para promover o empreendedorismo." (UNESCO, 2017, p. 2)

A governança da educação profissional é cada vez mais pautada por parcerias público-privadas e modelos de financiamento híbridos, inspirados em países como Alemanha e Coreia do Sul. O enfatiza "a importância de mecanismos de financiamento eficazes e transparentes para fortalecer parcerias, bem como um forte engajamento por parte dos conselhos setoriais

para melhorar a governança do TVET” (UNESCO, 2017, p. 3).

O texto destaca que a EPTEC precisa estar atenta à globalização e aos "mercados de trabalho globais e nacionais em constante transformação", para moldar as reformas no setor, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento. A mobilidade internacional de estudantes e a internacionalização dos currículos são ferramentas centrais no processo de modernização e alinhamento das práticas educacionais às “necessidades do mercado global” (UNESCO, 2017).

Além disso, o documento menciona que "a educação profissional emerge como uma ferramenta chave para mudanças sociais e estruturais", pois proporciona "uma base sólida para o crescimento econômico e a competitividade em um mundo globalizado". O desenvolvimento de competências interculturais e globais é apontado como fator de destaque para que os estudantes tenham sucesso em um ambiente de trabalho internacionalizado (UNESCO, 2017).

Assim, a globalização tem influenciado a educação profissional ao exigir uma transformação contínua que não apenas responda às demandas locais, mas também às expectativas globais de competitividade e inovação. Dessa forma, políticas educacionais que integram o ensino técnico e profissional ao desenvolvimento econômico são vistas como essenciais para o progresso sustentável das nações (UNESCO, 2017).

A análise do documento evidencia que a instituição adota uma postura pragmática e normativa diante da globalização, assumindo-a como um processo inevitável e promovendo políticas que preparam os países para se adequarem às suas exigências, sem questioná-las. A organização enfatiza a necessidade de alinhamento entre educação profissional e mercado global, destacando a competitividade, a internacionalização e as parcerias público-privadas como caminhos para esse objetivo. No entanto, não há uma reflexão crítica sobre as implicações sociais, políticas e econômicas desse modelo, especialmente para países em desenvolvimento pois não levam em conta as particularidades dos países ou até mesmo o discurso sobre a EPTEC como promotora da sustentabilidade e inclusão social que mascara interesses econômicos e políticos na definição dos currículos.

Nesse sentido, pode-se entender como a educação profissional é instrumentalizada pelas pressões do mercado capitalista e pelas organizações internacionais que, ao oferecerem soluções para atender às demandas do mercado, acabam reforçando essas mesmas pressões. Essas organizações, por meio de metas e agendas globais, perpetuam a lógica de preparar indivíduos para atender às necessidades do capitalismo.

Outro ponto importante a ser suscitado, no texto da UNESCO (2017), assim como em outras referências apresentadas, fica evidente que, dentro das "demandas globais" e dos "objetivos de desenvolvimento local", a educação profissional não apenas possui uma estrutura e objetivos claros, mas também um público-alvo específico. Esse público varia conforme o contexto socioeconômico e as políticas educacionais de cada país.

No entanto, de modo geral, "as sociedades estão exigindo novas oportunidades para sair da pobreza, superar vulnerabilidades econômicas e sociais, e combater a desigualdade." Nesse sentido, a educação e formação técnica e profissional desempenha um papel central como articuladora de massas, estando "no cerne do desenvolvimento econômico inclusivo, por meio do desenvolvimento de habilidades, aumento da competitividade, criação de empregos e geração de renda" (UNESCO, 2017, p. 2).

Logo, a EPTEC é frequentemente apresentada como uma estratégia eficaz para promover a inclusão social e econômica, especialmente para aqueles que, por limitações econômicas ou sociais, não têm as mesmas oportunidades de acesso ao ensino superior. Por isso, ela é direcionada principalmente a pessoas de classes socioeconômicas que buscam uma inserção mais rápida e direta no mercado de trabalho, oferecendo capacitação prática e imediata.

Assim, é importante destacar as complexidades inerentes a esse fenômeno, pois, embora a globalização tenha impulsionado a modernização econômica e a inovação tecnológica, criando uma demanda crescente por trabalhadores qualificados, ela também exacerbou as desigualdades sociais e econômicas, tanto dentro dos países quanto entre eles. Como apontado por Santos (2010) e Ianni (2008), a globalização tende a beneficiar predominantemente o capital, enquanto as promessas de democratização e igualdade acabam não se concretizando.

A centralização do conhecimento e da informação, como discutido por Santos (2003), reforça a reprodução de desigualdades e limita o impacto positivo que a educação poderia ter na redução dessas disparidades.

Além disso, a influência de atores globais na formulação de políticas educacionais padronizadas, conforme observado por Ianni (2001) e Lingard (2004), evidencia a perda de autonomia dos Estados nacionais e a necessidade de adaptação às demandas de um mercado global cada vez mais competitivo, desafia os sistemas educacionais a equilibrar a adoção de padrões globais com a atenção às particularidades locais, um desafio que muitas vezes resulta em políticas que refletem mais as pressões externas do que as necessidades internas.

Cabe reconhecer que, enquanto o discurso hegemônico sobre a globalização promove

uma visão de progresso e interconexão, as realidades subjacentes revelam um processo que acentua desigualdades e perpetua a exclusão, especialmente em países do Sul Global.

2 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Para responder à questão norteadora desta pesquisa — qual a influência dos organismos internacionais na formação e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil e no Peru, especificamente no CEETEPS e no SENATI? —, este capítulo busca elucidar o objetivo b, que consiste em examinar o impacto de organismos internacionais na formação da educação profissional e tecnológica nos dois países, com foco em diretrizes, financiamentos e colaborações.

Assim, a análise parte de Foucault (2004), seu conceito de "capital humano", bem como o entendimento ampliado por Dardot e Laval (2016), que destacam como o neoliberalismo aplica a lógica mercadológica a todas as esferas da vida, incluindo a educação, e posiciona a formação do "capital humano" como peça central nas agendas globais de educação.

Dessa forma, este capítulo busca explorar as interconexões entre globalização, neoliberalismo e a relação entre educação e trabalho, articulando como essas forças modelam os sistemas educacionais e, particularmente, a educação profissional.

Também será necessário discutir como o neoliberalismo, enquanto racionalidade política e econômica, molda a educação profissional ao promover a mercantilização e a instrumentalização da formação educacional para atender às demandas do mercado. Esta lógica projeta-se em reformas educacionais que enfatizam competências técnicas, enquanto áreas como artes e humanidades são frequentemente marginalizadas, refletindo uma abordagem utilitária da educação (Foucault, 2004 e Dardot e Laval, 2016).

Diversas organizações internacionais desempenham um papel na construção da agenda da EPTEC, influenciando políticas por meio de recomendações, relatórios comparativos e diretrizes. Apesar de compartilharem esse protagonismo, diferem em suas abordagens e no impacto de suas ações. Nesse contexto, torna-se importante analisar suas propostas, formas de atuação e concepções sobre o desenvolvimento educacional.

Para a relevância desta pesquisa, analisaremos a atuação de organismos internacionais na EPTEC, com ênfase no BM, OCDE, UNESCO, CEPAL e OIT. Dentre esses, destacamos especialmente o OIT/CINTERFOR, dada sua significativa influência no desenvolvimento de políticas e programas voltados para a educação profissional no Brasil e no Peru.

Cada uma dessas instituições possuem uma atuação explícita na Educação, e por consequente na EPTEC, cabe destacar que entre estas instituições internacionais, somente a

OCDE não é diretamente vinculada à ONU, pois trata-se organização internacional independente, no quadro 3 é possível entender claramente a atuação de cada instituição:

Quadro 3 - Atuação e objetivos das instituições internacionais para EPTEC

Instituição	Ano de criação	Atuação	Objetivo
Banco Mundial	1944	Financia projetos de modernização e expansão da educação técnica, influenciando políticas educacionais por meio de empréstimos e recomendações.	Aprimorar a qualidade e a relevância da educação técnica, alinhando-a às demandas do mercado de trabalho e promovendo o crescimento econômico.
OCDE	1961	Desenvolve indicadores, benchmarks e recomendações para melhorar a qualidade e eficiência dos sistemas de educação técnica e profissional.	Apoiar a formulação de políticas baseadas em evidências para tornar a educação técnica mais eficiente e inclusiva.
UNESCO	1945	Promove a educação técnica e profissional dentro da agenda de Educação para Todos, enfatizando o desenvolvimento sustentável e a equidade.	Garantir que a educação técnica contribua para o desenvolvimento humano sustentável, promovendo igualdade de acesso e qualidade.
CEPAL	1948	Analisa impactos econômicos da educação técnica na América Latina, fornecendo recomendações para políticas públicas alinhadas ao desenvolvimento regional.	Fornecer diretrizes para fortalecer a educação técnica como ferramenta de desenvolvimento econômico e redução das desigualdades.

OIT	1919	Define padrões internacionais para qualificação profissional e condições de trabalho na educação técnica, promovendo a empregabilidade e inclusão social.	Assegurar que a educação técnica prepare os trabalhadores para o mercado global, respeitando normas internacionais de trabalho.
OIT/CINTERFOR	1963	Facilita o intercâmbio de experiências e políticas para a educação técnica e profissional, assessorando governos na formulação de estratégias alinhadas ao mercado de trabalho nos países ibero americanos.	Consolidar a educação técnica como motor de desenvolvimento social e econômico, integrando aprendizagem e produtividade.

Fonte: Banco Mundial, 2018, OCDE, 2023, UNESCO, 2020, CEPAL, 2022, OIT, 2019 e OIT/Cinterfor, 2021. Compilado pela autora.

A interação entre essas instituições revela diferentes concepções sobre o papel da educação técnica na sociedade. Enquanto o BM e a OCDE operam dentro de uma lógica de mercado e eficiência, a UNESCO, CEPAL, OIT e CINTERFOR defendem abordagens mais voltadas para a equidade e o desenvolvimento humano, assim a diretriz é de que a construção de políticas nacionais para a EPTEC deve considerar essas diferentes perspectivas, equilibrando demandas do mercado com a necessidade de formação cidadã e inclusão social.

2.1 Neoliberalismo e Globalização: Racionalidades na Educação para o Trabalho

O estudo de Marx (1994) sobre Maquinaria e trabalho vivo, datado de 1861 a 1863, em meio a Revolução Industrial, traz o desenvolvimento crítico sobre o capitalismo, com foco na produção de mais-valia relativa e sua relação com a acumulação de capital, bem como o trabalhador é reduzido a um recurso funcional, subordinado às necessidades do capital, sendo incluído ou excluído do processo produtivo conforme a lógica de eficiência econômica. Nessa esteira, a mecanização revela uma dialética econômica em que o trabalhador é avaliado apenas pela sua utilidade no processo produtivo, Marx (1994) descreve:

A oficina que se apoia na maquinaria expulsa continuamente o trabalhador enquanto elemento necessário, ao mesmo tempo que realoca estes trabalhadores repelidos em funções da própria maquinaria. (...) Esta a tendência da maquinaria: por um lado, a constante expulsão de trabalhadores, seja do interior daquela oficina já mecanizada, seja do interior dos ofícios; por outro, sua constante reintegração, posto que a partir de um grau determinado de desenvolvimento da força produtiva, o aumento da mais-

valia só se coloca com a elevação simultânea do número de trabalhadores ocupados. Esse movimento de atração e expulsão é característico e representa o constante oscilar da existência do trabalhador (Marx, 1994, p.108).

Essa dinâmica de subordinação do trabalhador, central no pensamento marxiano, encontra continuidade e amplificação na lógica neoliberal. As análises de Marx de eficiência econômica e produtividade, que originalmente operava no âmbito da fábrica, foi estendida para todas as dimensões da vida social. A relação entre capital e trabalho, que Marx descreveu como intrinsecamente exploratória, é ressignificada no neoliberalismo para legitimar políticas e práticas que subordinam os indivíduos às exigências do mercado global, que ecoa na ideia foucaultiana de que o trabalhador passa a ser gerido e avaliado como "capital humano", sujeito às leis do mercado e à otimização da produtividade.

Para entender essas “estruturas econômicas” e as “relações e formas de vida”, e principalmente a educação no contexto da lógica neoliberal, Foucault (2004) explica no curso “Nascimento da Biopolítica” (1978-1979), que o neoliberalismo reconfigura a relação entre Estado, mercado e indivíduos, e tal modelo se expressa, por exemplo, na ideia de que “os indivíduos devem se autogerir como se fossem empresas de si mesmos”, promovendo a maximização de suas habilidades em diferentes esferas, como a educação e a saúde. Essa visão amplia a lógica do mercado para diversos campos da vida social, projetando-se em “estratégias de governo” voltadas para a produtividade e competitividade.

Foucault (2004), neste curso, discute o conceito de “capital humano” dentro do contexto do neoliberalismo, descrevendo como um conjunto de competências e capacidades que um indivíduo adquire ao longo da vida, tanto inatas quanto adquiridas, e que podem ser aprimoradas por meio de investimentos, como educação e cuidados com a saúde. Esse capital é visto como um recurso que pode gerar rendimento futuro e satisfação, sendo central na análise econômica dos comportamentos humanos no neoliberalismo.

Ao se considerar o papel do Estado, Foucault (2004) enfatiza que, no neoliberalismo, o Estado não desaparece. Ao contrário, ele assume uma função ativa ao criar condições para que o mercado funcione de maneira eficaz. Contudo, ao invés de controlar diretamente a economia, o Estado neoliberal regula e incentiva a competição entre indivíduos, empresas e instituições. Tal abordagem legitima políticas públicas focadas na educação, especialmente na educação profissional, que se torna peça-chave para a formação do “capital humano”.

Essa racionalidade política é projetada de maneira similar ao que ocorre nas avaliações educacionais de longo alcance, em que os resultados são utilizados para validar e consolidar

políticas educacionais. A competitividade entre os indivíduos e instituições, característica do neoliberalismo, pode ser vista na ênfase sobre a educação como ferramenta para o desenvolvimento econômico e social.

Foucault (2004) descreve o Liberalismo como um estilo de governança que se preocupa em garantir a liberdade do mercado, dos vendedores e compradores, e do exercício dos direitos de propriedade. Esse estilo de governança requer um governo que consuma e produza liberdade para funcionar corretamente, o que envolve a gestão cuidadosa das condições que permitem essa liberdade. Por outro lado, o neoliberalismo é apresentado como uma transformação do liberalismo clássico. Enquanto o liberalismo tradicional busca delimitar espaços de liberdade dentro de uma sociedade política já estabelecida, o neoliberalismo propõe a aplicação dos princípios do mercado a todas as esferas da governança. Isso envolve uma dissociação entre o princípio econômico do mercado e o princípio político do *laissez-faire*. O neoliberalismo, portanto, não é simplesmente sobre deixar o mercado agir, mas sobre garantir, através de uma política ativa e vigilante, que os princípios de mercado influenciem toda a governança:

A primeira dessas transformações [...] era essencialmente a dissociação entre a economia de mercado, o princípio econômico do mercado, e o princípio político do *laissez-faire*. [...] O neoliberalismo não vai, portanto, se situar sob o signo do *laissez-faire*, mas, ao contrário, sob o signo de uma vigilância, de uma atividade, de uma intervenção permanente." (Foucault, 2004, p. 163)

A partir deste ponto, torna-se pertinente apresentar um contexto histórico do neoliberalismo, para compreender os mecanismos de sua disseminação e os elementos que moldaram sua lógica de pensamento. Contudo, cabe esclarecer que este trabalho não pretende adotar uma abordagem conceitual do neoliberalismo com base em Harvey, mas sim utilizá-lo como referência para a contextualização histórica. A análise de David Harvey descreve a história do neoliberalismo como um "ponto de ruptura revolucionário" que se iniciou entre 1978 e 1980, marcado por grandes transformações políticas e econômicas em várias partes do mundo, como as reformas de Deng Xiaoping na China e as políticas de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Segundo Harvey, essas mudanças foram impulsionadas por figuras que acreditavam na necessidade de desregular mercados e enfraquecer o poder dos sindicatos, promovendo a ideia de que "o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais" (Harvey, 2014):

A reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930. Pretendia ainda

impedir o ressurgimento das rivalidades geopolíticas interestados que levaram a guerra. Foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores.

Ainda considerando o contexto histórico, Harvey (2014) indica que neoliberalismo surgiu, então, como uma resposta à crise do capitalismo nas décadas de 1970, quando o modelo de "liberalismo embutido" — que combinava a intervenção estatal com o mercado livre — começou a ruir. Nesse contexto, Reagan e Thatcher foram fundamentais ao promoverem políticas que defendiam a desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social, consolidando o neoliberalismo como uma nova ortodoxia econômica. (Harvey, 2014)

A consolidação do neoliberalismo, conforme descrita por Harvey, não apenas redefiniu as relações entre Estado, mercado e sociedade, mas também instaurou novas formas de governança fundamentadas na busca pela eficiência e competitividade. No contexto contemporâneo, essa análise é importante para compreender a racionalidade neoliberal e suas implicações na formação profissional, bem como as políticas públicas derivadas que moldam este campo educacional.

O livro "A Nova Razão do Mundo" de Pierre Dardot e Christian Laval reforça a visão do trabalhador como uma "empresa de si mesmo", dessa forma, "o 'buscador de emprego deve tornar-se ator de sua empregabilidade, um ser *self-entreprising*, que se encarrega de si mesmo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p.61). Essa interpretação da lógica neoliberal na educação, mostra uma ênfase na preparação do cidadão/ aluno para o emprego, que é o campo da educação profissional, os autores ainda destacam a necessidade de adaptação contínua e o desenvolvimento de competências imediatamente utilizáveis, refletindo uma abordagem que vê a educação não apenas como uma ferramenta de formação, mas como uma estratégia individual para maximizar o "capital humano":

Ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.90)

A educação profissional, assim, é instrumentalizada dentro de uma ética empresarial que aprecia a “autovalorização constante” e a “adaptação às exigências do mercado”.

Adicionalmente, Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo e a globalização estão intrinsecamente conectados, pois o primeiro atua como a lógica ou a

racionalidade o que impulsiona e molda a globalização contemporânea. A globalização é o pano de fundo em que emerge a agenda internacional de educação para o trabalho, que por sua vez é fortemente influenciada pelo neoliberalismo, que promove a privatização, a mercantilização da educação e a eficiência econômica.

Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo não apenas se expandiu globalmente, mas também foi a força motriz por trás da própria globalização. A expansão dos mercados globais, a liberalização do comércio e das finanças, e a desregulamentação econômica são manifestações diretas da racionalidade neoliberal que visa estender a lógica do mercado a todas as esferas da vida, em escala global

Para Foucault (2004), a educação dentro do contexto neoliberal não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas um investimento na formação de "competências-máquina" que produzem rendimento. Esse conceito vai além do simples aprendizado escolar ou profissional, incorporando todos os aspectos que contribuem para a formação de um indivíduo como "capital humano", desde o tempo que os pais passam com seus filhos até os investimentos na saúde e no bem-estar desses indivíduos. A educação, portanto, é concebida como uma parte integral do desenvolvimento econômico, sendo um dos elementos fundamentais para a constituição e o aprimoramento do "capital humano".

Aqui, cabe esclarecer que Foucault (2004) conceitua a "competência-máquina" como a capacidade produtiva do trabalhador que gera fluxos de rendimento ao longo do tempo. Dessa forma, a competência-máquina não pode ser separada do trabalhador, pois é através dela que ele se torna produtivo e capaz de gerar valor econômico:

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador, [...] Deve-se considerar que a competência que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda. (Foucault, 2004, p.311)

Assim, Dardot e Laval (2016) acreditam que as instituições internacionais promovem a ideia de que a principal função da educação é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Isso leva a um foco crescente em disciplinas e habilidades que são consideradas diretamente aplicáveis no mercado, como ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), enquanto áreas como artes e humanidades podem ser desvalorizadas.

Torres (2012) corrobora com este entendimento, pois, para ele, no neoliberalismo global

a educação é vista como um investimento que deve gerar retornos econômicos, focando em: “Competências e Habilidades diretamente aplicáveis no mercado de trabalho, incluindo habilidades técnicas, digitais e de gestão, consideradas essenciais para a competitividade econômica.”

Outro ponto de destaque é que as parcerias Público-Privadas, aparecem como solução para a educação profissional, uma vez que as reformas frequentemente incentivam colaborações entre o setor público e privado. Dessa forma, empresas privadas se envolvem no desenvolvimento de currículos, treinamento e até na administração de instituições educacionais, garantindo que a educação fornecida esteja alinhada com as necessidades do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação, especialmente a educação profissional, tornou-se um terreno fértil para as metas globais impostas pelas organizações internacionais. Estas metas, estabelecidas em forma de agendas, servem como instrumentos importantes para a manutenção e desenvolvimento do neoliberalismo.

Segundo Laval (2004), o setor privado acaba influenciando os sistemas educacionais promovendo uma “tendência de reformas educacionais” que compartilham características muito semelhantes em diversos contextos globais. Essas reformas são guiadas por uma lógica neoliberal que tem como eixo central a participação crescente do setor privado nas políticas e na gestão da educação. Ele observa que há uma crescente:

Necessidade de uma maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e/ou de formação profissional e na formulação das políticas de educação e de formação, para dar conta das necessidades do mercado e das circunstâncias locais, sob forma, por exemplo, de se encorajar a colaboração das empresas com o sistema de educação e formação e a integração, pelas empresas, da formação contínua nos seus planos estratégicos. (Laval, 2004, p. 5).

Nesse sentido, a inserção do setor privado nos sistemas educacionais implica em uma série de transformações que afetam diretamente a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino. Entre os principais impactos, está a reconfiguração dos currículos escolares para atender às demandas de mercado, priorizando a formação de "capital humano" qualificado para as exigências econômicas globais. Isso ocorre em detrimento de uma educação voltada para a formação cidadã e crítica, uma vez que as instituições passam a adotar modelos de eficiência, eficácia e competitividade.

A presença crescente do setor privado nos sistemas educacionais, com sua lógica de

mercado, encontra eco em iniciativas de organismos internacionais, como a OIT/Cinterfor, que desempenham um papel estratégico na articulação de políticas de formação profissional. Na América Latina, a instituição desponta no desenvolvimento da capacitação profissional, abrangendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a OIT/Cinterfor (Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional). Entidade especializada vinculada à Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi fundada em 1963 e tem sua sede em Montevidéu, Uruguai (OIT/Cinterfor, 2024)

O Cinterfor, segundo a própria instituição, atua como uma rede de cooperação técnica entre instituições de formação profissional na América Latina e no Caribe, promovendo o desenvolvimento de competências e a inclusão social por meio do diálogo tripartite entre governos, empregadores e trabalhadores (OIT/Cinterfor, 2024). Essencialmente multilateral e internacional, a instituição apresenta características de transnacionalidade, promovendo a interligação de sistemas de formação profissional entre países. Assim, busca conectar governos, instituições e parceiros de diferentes nações, sintetizando objetivos comuns em escala regional.

Bianualmente, a OIT/Cinterfor realiza a Reunião da Comissão Técnica com seus parceiros e membros para discutir ações realizadas, definir objetivos para os próximos dois anos e promover a cooperação e a troca de experiências entre instituições associadas de países membros. A última reunião, intitulada "*46ª Reunión de la Comisión Técnica de OIT/Cinterfor: un hito en la formación profesional de la región*", ocorreu em Punta Cana, em 2023. O documento visa relatar os avanços e desafios da formação profissional na região, além de apresentar o plano de ação que norteará as atividades da OIT/Cinterfor no biênio 2024-2025, os principais objetivos discutidos incluíram:

Identificação de desequilíbrios entre oferta e demanda por competências e antecipação de necessidades futuras, utilizando tecnologias como Big Data para análise de demandas e desenvolvimento de estudos prospectivos em setores estratégicos, como economia verde e digital.

Fortalecimento de políticas de formação e aprendizado permanente, com a criação de quadros nacionais e regionais de qualificações, incentivando a participação tripartite na governança e o desenvolvimento de mecanismos de financiamento sustentáveis.

Desenvolvimento de programas inovadores, flexíveis e inclusivos, promovendo metodologias como a formação baseada em projetos e integrando competências digitais e transversais nos currículos, especialmente para populações vulneráveis.

Facilitação da transição digital e fortalecimento de competências digitais, modernizando sistemas de formação profissional com tecnologias digitais e ensino à distância, e capacitando instituições para integrar competências STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

Promoção do diálogo social e desenvolvimento de capacidades tripartites, estimulando “a cooperação entre instituições e promovendo a troca de boas práticas regionais, alinhando políticas educacionais às transformações no mercado de trabalho” (OIT/Cinterfor, 2023, p. 23).

Esses objetivos refletem uma realidade em que a EPTEC, historicamente estruturado sob uma visão positivista e tecnicista, tem sido orientada para atender exclusivamente às demandas do mercado, sem considerar de forma aprofundada as implicações sociais, políticas e culturais dessa formação. Esse modelo, herdeiro do capitalismo industrial, enfatiza a formação de mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo, tratando a tecnologia e a inovação como valores intrinsecamente positivos e incontestáveis (Freire e Batista, 2016).

Se, segundo Dardot e Laval, o neoliberalismo direciona a educação para transformar indivíduos em "agentes produtivos", moldando-a para atender às demandas do mercado global, a formação profissional, e particularmente a EPTEC, é direcionada e limitada ao desenvolvimento de habilidades voltadas exclusivamente à inserção no mercado. Essa lógica educacional prioriza a adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, sem questionar as estruturas econômicas e sociais, promovendo conformismo e subserviência ao capital. Como afirmam Dardot e Laval, "o neoliberalismo configura uma racionalidade política global [...] moldando todas as esferas da vida social e introjetando a competição na subjetividade dos indivíduos" (Dardot e Laval, p. 112).

Por outro lado, existem ações da OIT/Cinterfor que sugerem tentativas de romper parcialmente com essa lógica. O informe de 2023 aponta para esforços no desenvolvimento de políticas inclusivas e sustentáveis, como o fortalecimento de Quadros Nacionais de Qualificações (QNQs) e a governança pública da formação profissional. Além disso, destaca a promoção de competências verdes e a formação profissional para a transição digital como estratégias para alinhar as práticas educacionais às demandas contemporâneas, com vistas à inclusão social. Apesar disso, as ações voltadas para "inovação" e "empreendedorismo" frequentemente recaem em demandas mercadológicas, priorizando resultados econômicos em detrimento de soluções democráticas e sociais.

Essas iniciativas refletem as contradições inerentes à atuação da OIT/Cinterfor:

enquanto buscam responder às necessidades dos mercados, também tentam mitigar desigualdades e promover um mínimo de justiça social. Contudo, como indicam Dardot e Laval, essas estratégias frequentemente acabam reforçando a lógica neoliberal, ao incorporar as exigências do capital na estruturação das políticas de formação e capacitação profissional.

É necessário ampliar o escopo da EPT, garantindo que a formação não seja apenas um instrumento de adaptação ao mercado, mas também um meio de análise crítica e transformação social (Freire e Batista, 2016). A tecnocultura atual, marcada pela rápida evolução tecnológica e pela subordinação do trabalho às exigências do capital, exige que a educação profissional vá além da lógica da empregabilidade imediata, considerando as transformações do mundo do trabalho e as implicações dessas mudanças para a sociedade (Freire e Batista, 2016).

Seguindo a análise da atuação da OIT/ Cinterfor, a instituição realiza reuniões adicionais e publicações, para o acompanhamento das ações, a exemplo do “*X Informe al Comité de Programa y Presupuesto de OIT/Cinterfor*” que é um documento que foi produzido para ser apresentado durante a sessão anual ordinária do Comitê de Programa e Orçamento (CPP) da OIT/Cinterfor, ocorrida em outubro de 2024. Esse informe detalha os avanços na implementação do Plano de Trabalho 2024-2025, bem como apresenta informações sobre os recursos financeiros, humanos e técnicos da instituição. O CPP é o órgão responsável por orientar e acompanhar a execução das ações planejadas pela OIT/Cinterfor, assegurando o alcance de seus objetivos, inclusive de desenvolvimento de políticas de formação profissional.

O informe da OIT/Cinterfor destaca esforços para identificar e antecipar as demandas de competências do mercado de trabalho, ajustando a oferta de formação. Nesse sentido, o documento afirma que o objetivo é "identificar as demandas atuais e futuras de competências para ajustar a oferta de formação e melhorar o conhecimento sobre as competências requeridas no mercado de trabalho" (CINTERFOR, p. 12). É preciso neste ponto, questionar o uso de categorias universais e a-históricas, como inovação, competência e mercado de trabalho, que muitas vezes são apresentadas como conceitos neutros e indiscutíveis, sem considerar seus condicionantes históricos e políticos (Freire e Batista, 2016). Ao adotar essas noções sem questionamento, corre-se o risco de reforçar uma visão simplista da educação, que ignora as relações de poder envolvidas na definição dos currículos e das políticas educacionais (Freire e Batista, 2016). Diante disso, é necessário romper com essa lógica universalista e adotar uma abordagem mais crítica, que incorpore a análise tecnológica dos mecanismos de poder e o estudo da tecnocultura (Freire e Batista, 2016). Isso significa investigar como as tecnologias e as relações de produção moldam subjetividades, ou seja, influenciam a forma como os

indivíduos percebem seu papel no mundo do trabalho, muitas vezes naturalizando a submissão das políticas educacionais às demandas do mercado.

Outro ponto de destaque no informe é a ênfase em itinerários de aprendizagem flexíveis e inovadores, voltados para as transformações digitais e econômicas. O documento cita ações como o desenvolvimento de competências para empregos verdes e o fortalecimento da formação digital. Ele afirma: "A ação busca apoiar as instituições em duas dimensões: [...] avançar em seu próprio processo de transformação digital e [...] desenvolver competências necessárias para a transição digital" (CINTERFOR, p. 15-16). Essa postura reforça a lógica de eficiência e adaptação às demandas do mercado "A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um 'input' em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica" (LAVAL, p. 25).

O informe da OIT/Cinterfor também enfatiza a importância do diálogo social e da governança interinstitucional para garantir sistemas eficazes de desenvolvimento de competências. Embora apresente essa prática como positiva, Laval argumenta que, sob a ótica neoliberal, essas iniciativas tendem a priorizar os interesses econômicos em detrimento dos educacionais. O informe declara: "Governança integral baseada no diálogo social e na interinstitucionalidade" como eixo estratégico para a implementação de políticas educacionais (CINTERFOR, p. 8).

Portanto, tanto o livro de Laval quanto o informe da OIT/Cinterfor evidenciam como a educação profissional tem sido instrumentalizada para atender às demandas do mercado de trabalho, alinhando-se à lógica neoliberal que transforma a educação em uma ferramenta econômica, muitas vezes em detrimento de seus objetivos formativos mais amplos. Assim como aponta Laval (2004), a inserção desregulada do setor privado leva a uma fragmentação do sistema escolar, aumentando a desigualdade educacional. Dessa forma, o setor privado no campo educacional se articula em escala global, mas se manifesta de maneiras distintas em contextos locais, refletindo contradições entre as demandas globais por competitividade e as necessidades locais por desenvolvimento social inclusivo.

Para a inserção dessas reformas e mudanças educacionais, quase de forma orgânica e incontestável, faz-se necessário entender os conceitos de "despolitização" e "neutralidade", que segundo Chamayou (2020), surgiu como uma resposta às "crises de governabilidade" nas décadas de 1960 e 1970, que desafiaram as estruturas de poder político e empresarial. O autor explica que, diante de uma "sociedade ingovernável" e insubordinada, as elites econômicas

desenvolveram estratégias de controle para manter a ordem, o que envolveu a neutralização das resistências sociais. Segundo Chamayou:

A despolitização, ou seja, a transformação de questões sociais em questões técnicas ou de gestão, foi uma das principais ferramentas da neutralização. Isso permitiu que demandas por direitos fossem tratadas como problemas de produtividade, esvaziando o debate político e impedindo a mobilização coletiva. Movimentos sociais, trabalhistas e ambientais foram incorporados, mas de maneira superficial, sem alterar as estruturas de poder vigentes (CHAMAYOU, 2020, p. 135).

Além disso, Chamayou observa que "a gestão empresarial de instituições públicas e privadas adotou práticas de responsabilização individual, o que fragmentou a resistência e enfraqueceu a capacidade de contestação dos grupos oprimidos" (CHAMAYOU, 2020, p. 140).

O neoliberalismo, conforme discutido por Foucault, Dardot e Laval, é uma forma de governança que busca deliberadamente aplicar os princípios do mercado a diversas esferas da vida, incluindo a educação. A instrumentalização da educação profissional, voltada para a formação de "capital humano" e a preparação para o mercado de trabalho, reflete uma intenção clara de alinhar as políticas educacionais às necessidades econômicas e produtivas do sistema neoliberal. Nos discursos oficiais, a educação profissional é frequentemente apresentada como um caminho para o desenvolvimento. No entanto, esse desenvolvimento é predominantemente mensurado em termos econômicos, relegando a segundo plano aspectos sociais e humanos. Além disso, as políticas educacionais são amplamente influenciadas por organismos internacionais, como o BM e a OCDE, cujas diretrizes vinculam a educação às demandas do mercado, a educação não deve ser apenas uma resposta automática às exigências do setor produtivo, mas sim um campo de disputa em que diferentes perspectivas sobre conhecimento, inovação e trabalho possam ser debatidas e reconstruídas a partir de um olhar mais amplo, que vá além da lógica econômica dominante (Freire e Batista, 2016).

2.2 Neoliberalismo: uma agenda global para a educação profissional

Como discutido no subcapítulo 2.1, o sistema educacional vigente está fundamentado na lógica neoliberal. Esse modelo é implementado e defendido ideologicamente por organizações multilaterais internacionais, resultando em uma agenda educacional que privilegia ou impõe certas políticas. Entre essas políticas, destaca-se a adoção de modelos de gestão inspirados no setor empresarial.

Assim, cabe refletir o conceito de agenda global. No documento da UNESCO (2006) realizado a partir da Conferência Internacional intitulada *Globalization and Education for*

Sustainable Development: Sustaining the Future, Agenda global refere-se a um conjunto de objetivos e desafios que a sociedade global precisa enfrentar no contexto da globalização. Essa agenda objetiva resolver problemas que surgem da interação entre diferentes áreas, como economia, política, tecnologia, e meio ambiente. A globalização exige a cooperação internacional e a criação de novas regras e regulamentações para governar a complexidade crescente das relações humanas e atividades econômicas.

Segundo Brunsvick & Danzin (1999) a agenda global também envolve a harmonização de valores e ética em uma escala internacional, para garantir que o progresso científico e tecnológico seja acompanhado de uma responsabilidade ética, evitando assim abusos e desigualdades. Esse esforço inclui a promoção de desenvolvimento sustentável, preservação do patrimônio cultural e natural, e a adaptação das instituições sociais e políticas às novas realidades globais.

Dardot e Laval (2016) discutem o conceito de agenda no contexto do neoliberalismo, referindo-se ao conjunto de políticas e reformas que são promovidas globalmente sob a influência dessa lógica. Segundo os autores, a agenda neoliberal é guiada pela necessidade de adaptação contínua das sociedades e instituições a uma ordem econômica baseada na concorrência generalizada, " 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." (DARDOT e LAVAL, 2016, p.44). Essa agenda exige uma constante reconfiguração das normas sociais, políticas e econômicas para atender às demandas do mercado global, promovendo a flexibilização do trabalho, da educação, a privatização de serviços públicos e a desregulamentação dos mercados.

Schriewer (2003) destaca o papel significativo de organizações como o BM e a UNESCO na promoção de uma agenda educacional global. Essas organizações influenciam a formulação de políticas educacionais ao fornecer financiamento, diretrizes e recomendações que os países são incentivados a seguir.

A agenda inclui procedimentos como o Bacharelado Internacional e avaliações internacionais de rendimento escolar (por exemplo, PISA). Esses instrumentos padronizam os currículos e critérios de avaliação, criando padrões globais para a educação.

Parte dessa agenda, segundo Schriewer (2003), é a ênfase na preparação dos estudantes para competir em um mercado de trabalho globalizado. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades e competências que são valorizadas internacionalmente, muitas vezes priorizando

a eficiência econômica e a competitividade. Ainda, segundo o autor, a agenda global tende a promover modelos educacionais padronizados que podem ser aplicados em diferentes contextos nacionais. Isso pode levar a uma homogeneização das políticas educacionais, em que práticas locais são substituídas por modelos globais.

As políticas sociais, especialmente em países com altos índices de pobreza, surgem em programas focados em melhorar a empregabilidade. Essas iniciativas buscam criar "portas de saída" para as famílias pobres, oferecendo-lhes oportunidades de educação e formação que podem levar a melhores empregos e, conseqüentemente, a uma melhoria na qualidade de vida. (McGrath et al, 2019, Bunning et al, 2016)

Politicamente, a Educação Profissional é frequentemente vista como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico e social sustentável. Governos em todo o mundo têm implementado políticas para integrar educação profissional nos sistemas educativos nacionais, promovendo parcerias público-privadas para financiar e gerir programas de formação profissional. (McGrath et al, 2019, Bunning et al, 2016)

Dessa maneira, a educação profissional pode ser percebida, dentro da globalização, como instrumento que pode influenciar e ser influenciada por diferentes fatores econômicos, sociais e políticos, moldando a forma como os sistemas de educação e formação profissional se desenvolvem e operam em diferentes contextos. Segundo Lingard (2004):

A OCDE, UNESCO e APEC e outros organismos supranacionais têm sido importantes para instaurar a cultura da performatividade em sistemas educacionais reestruturados e apoiar uma escolarização baseada na concepção de capital humano em uma ideologia de mercado, à qual eles são complementares.

Essas organizações promovem o pensamento de que a educação deve ser avaliada e medida por seu desempenho, com foco em resultados quantificáveis, como testes padronizados e rankings internacionais. Neste sentido, a educação é vista como um investimento no desenvolvimento das habilidades e competências dos indivíduos, para serem mais produtivos no mercado de trabalho. Além disso, essas organizações apoiam políticas educacionais que enfatizam a eficiência e a competitividade, características centrais de uma ideologia de mercado. Elas fornecem orientações, *benchmarks* e políticas recomendadas que incentivam os países a adotarem práticas educacionais que se complementam com o neoliberalismo, promovendo a educação como um motor para o desenvolvimento econômico e a integração global. Assim, a influência desses organismos supranacionais contribui para a transformação dos sistemas educacionais em direções que favorecem a lógica do mercado e a preparação dos

indivíduos para participarem de uma economia globalizada.

A agenda global da educação profissional é instrumento direto do capitalismo e neoliberalismo, segundo McGrath (2019) A agenda global no contexto da Educação e Formação Profissional destaca a importância de preparar os trabalhadores para um mercado de trabalho globalizado. A globalização e as tecnologias emergentes têm redefinido as demandas de habilidades, este tipo de ensino é visto como ferramenta para equipar os trabalhadores com as competências necessárias para se manterem competitivos globais de VET visam alinhar os programas de treinamento com as necessidades do mercado global.

Dessa forma, a agenda global da educação profissional promove o pensamento neoliberal de que a educação deve servir diretamente às necessidades do mercado. Isso pode resultar em um currículo restrito, focado em competências técnicas e socioemocionais exclusivas às demandas capitalistas, favorecendo uma visão exclusivamente utilitária da educação.

Mas de fato, quais são essas agendas? Quais são seus objetivos? Quais são as instituições que as promovem?

Como já mencionado anteriormente, as agendas globais para a educação profissional (EP) ou do inglês "*Vocational Education and Training*" (VET) são formuladas para atender às demandas do mercado de trabalho e promover o desenvolvimento econômico. Estas agendas são articuladas por organizações internacionais e iniciativas multilaterais.

Nas décadas de 1960 e 1970, a UNESCO (1972) se utilizava de publicações com vistas a fazer recomendações de como implementar ou reformar a educação profissional, mencionava a necessidade de adaptar os sistemas educacionais para atender às características e exigências do desenvolvimento de cada país, especialmente nos países menos desenvolvidos, que enfrentavam desafios significativos em termos de infraestrutura e recursos financeiros.

Já na década de 1990, as recomendações foram mais bem estruturadas, convertidas em metas, no que hoje conhecemos como Agenda Global, dessa forma, a primeira agenda global da educação, articulada, pode ser atribuída à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Este encontro deu início a um movimento internacional visando a educação básica para todos, estabelecendo compromissos para assegurar que crianças em todo o mundo tivessem acesso à educação.

Desde então, diversas conferências e documentos têm buscado ampliar e reforçar as metas educacionais globais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, estabeleceu metas para universalizar o acesso à educação básica, promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem e ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, para isso adotou seis objetivos educacionais, em que o quinto objetivo, de certa forma, referenciava a educação profissional, conforme segue:

(v) Expansão das provisões de educação básica e treinamento em outras habilidades essenciais requeridas por jovens e adultos, com a eficácia do programa avaliada em termos de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade (Unesco, 1990).

Com base nessa meta, pode se verificar que ao enfatizar a expansão da educação básica e do treinamento em habilidades essenciais para jovens e adultos, avaliando a eficácia do programa em termos de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade, sugere uma abordagem mais ampla da educação, que não apenas prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, mas também visa melhorar suas condições de vida e bem-estar geral.

Assim, a meta da Conferência Educação para Todos de 1990 não apenas complementa, mas também reforça os objetivos da educação profissional, destacando a necessidade de uma abordagem integrada que combina habilidades básicas e técnicas para melhorar significativamente as oportunidades de vida e de trabalho dos indivíduos.

Como ferramenta mais concreta à agenda da educação, em 1996, Delors, e um grupo de especialistas, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicam o relatório "Educação: Um Tesouro a Descobrir," que aborda a importância e os desafios da educação no contexto do século XXI. Este documento é estruturado em torno de quatro pilares fundamentais da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” que apresentava a educação profissional como parte de uma estratégia mais ampla de educação ao longo da vida, visando a formação contínua e a adaptação dos indivíduos às mudanças rápidas no mercado de trabalho e na sociedade.

Este Relatório adota princípios estabelecidos durante a Conferência de Jomtien, que destacou a importância da educação básica e das necessidades educativas fundamentais, enfatizando a necessidade de garantir que todos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, neste sentido um dos objetivos era atender as necessidades de:

Instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais

(conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender. (Delors, 1996)

Neste Relatório, Delors (1996) apresenta a educação profissional como parte de uma estratégia mais ampla de educação ao longo da vida, visando a formação contínua e a adaptação dos indivíduos às mudanças rápidas no mercado de trabalho e na sociedade.

A importância deste relatório está sobretudo, como mencionado anteriormente, na definição da “educação ao longo da vida, que se baseia em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Para Delors (1996) o aprender a fazer, significa desenvolver competências que permitem à pessoa lidar com diversas situações. Esse aprendizado deve ocorrer por meio de variadas experiências sociais ou de trabalho oferecidas aos jovens e adolescentes, tanto de forma espontânea no contexto local ou nacional, quanto formalmente, através de programas de ensino que alternam entre a escola e o trabalho. Assim, aprender a fazer não se limita a obter uma qualificação profissional.

Esta meta da educação ao longo da vida reforça a necessidade de políticas para a educação profissional, Delors argumenta que a duração e o formato da educação profissional devem ser diversificados para acomodar diferentes estilos de aprendizado e necessidades dos jovens. Ele sugere a alternância entre períodos de escolaridade e de atividade profissional, permitindo que os jovens adquiram experiência prática enquanto continuam seus estudos e impulsiona uma necessidade de revisar as funções e objetivos da educação secundária para que ela possa melhor preparar os jovens para os desafios futuros, seja no mercado de trabalho ou em estudos superiores.

Por um outro lado, Delors (1996) destaca a importância de reconhecer as competências adquiridas durante a vida profissional. Delors sugere a criação de certificados pessoais de competências que permitam aos indivíduos ver reconhecidos seus conhecimentos e habilidades à medida que os adquirem, facilitando a transição entre a educação e o mercado de trabalho.

Essas reflexões, da educação ao longo da vida, trouxeram à tona assuntos que eram latentes, que ainda não haviam emergido, como “Competências”, “Ensino alternado”, “Aprendizagem contínua” e “Flexibilidade”.

Na manutenção da liderança da agenda da educação, no ano 2000 a Unesco realizou o Fórum Mundial sobre Educação em Dakar em que teve grande destaque em desenvolver metas

para educação, segundo a UNESCO (2015):

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos (EPT): Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, que lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT, para monitorar o progresso, destacar lacunas persistentes e fazer recomendações para a agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015.

As Metas de Educação para Todos (EPT) adotadas no Fórum Mundial de Educação em Dakar, consistiam em seis metas principais para serem alcançados até 2015 (Unesco, 2015):

Meta 1: Expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

Meta 2: Assegurar que todas as crianças, especialmente as meninas, as crianças em situações difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária gratuita e obrigatória de boa qualidade e que concluam esse ciclo.

Meta 3: Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio de um acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e habilidades para a vida.

Meta 4: Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

Meta 5: Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia de acesso pleno e igualitário das meninas à educação básica de boa qualidade.

Meta 6: Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir a excelência para todos, de modo que resultados de aprendizagem mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, numeração e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, 2015)

Das metas listadas, a Meta 3 é a mais diretamente relacionada à educação profissional. Ela se concentra em garantir que jovens e adultos tenham acesso a programas que desenvolvam habilidades para a vida e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, que são inerentes à educação profissional, ou seja, visa assegurar que a educação atenda às necessidades de todos os aprendizes, equipando-os com as habilidades necessárias para a vida e o trabalho.

No Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT), de 2015, elaborado pela UNESCO, ressaltam tanto os progressos alcançados quanto aos desafios remanescentes do atendimento às metas estabelecidas na agenda EPT. Ao que diz respeito à meta 3, durante o período de 2000 a 2015, segundo o relatório da Unesco, houve um aumento

expressivo na taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário, que passou de 71% em 1999 para 85% em 2012. Foi considerado que este índice refletia as melhorias nas taxas de transição e retenção de alunos. Também foi informado que países como Afeganistão, China, Equador, Mali e Marrocos registraram aumentos consideráveis, com as taxas brutas de matrícula no ensino médio elevando-se em pelo menos 25% desde 1999.

Além disso, foi relatado que a maioria dos 94 países de renda baixa e média que disponibilizam informações sobre o ensino secundário elaboraram leis para garantir a gratuidade do primeiro nível do ensino secundário desde 1999. Destes, 66 países asseguraram essa gratuidade em suas constituições, enquanto 28 adotaram outras medidas legais. Em 2015, apenas alguns países ainda cobravam taxas para o primeiro nível do ensino secundário, incluindo Botsuana, Guiné, Papua-Nova Guiné, África do Sul e Tanzânia.

Mas a meta 3 não atendia plenamente os anseios dos Estados-Membros da UNESCO, então, na 179ª sessão do Conselho Executivo da UNESCO, realizada em abril de 2008, a pedido da Alemanha e com o apoio de muitos Estados-Membros, foi decidido desenvolver uma Estratégia da UNESCO para o Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET) para o período de 2010-2015. Essa estratégia visava reforçar a relevância do TVET no contexto global, promovendo a educação e a formação técnica e profissional como ferramenta para o desenvolvimento sustentável, a empregabilidade e a inclusão social.

No documento reporte da sessão, mostra que a estratégia pretendia responder às necessidades emergentes de um mercado de trabalho em rápida evolução, além de alinhar as políticas de TVET com os objetivos mais amplos da UNESCO em termos de educação para todos e desenvolvimento humano. O desenvolvimento dessa estratégia reflete a crescente importância que os Estados-Membros, incluindo a Alemanha, atribuem ao TVET como uma ferramenta essencial para enfrentar desafios econômicos e sociais globais (UNESCO, 2008).

Os resultados apresentados, ao longo dos anos, bem como as demandas apresentadas, foram base para a constituição das metas do que viria ser a conhecida agenda 2030, ou Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

O documento *“Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development”* foi adotado em 25 de setembro de 2015, durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, na Assembleia Geral da ONU. Ele substituiu os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos em 2000, ampliando o escopo de metas para além da erradicação da pobreza e saúde, incluindo sustentabilidade ambiental e justiça

social. Sua formulação foi impulsionada por múltiplas crises enfrentadas pelo sistema internacional no início do século XXI, como a crise financeira global de 2008, que aumentou as desigualdades econômicas, o agravamento das mudanças climáticas, a crescente pressão sobre os recursos naturais e o avanço da globalização neoliberal, que exigia novos mecanismos de governança (ONU, 2015). Assim, a Agenda 2030 surge como um esforço para redefinir o desenvolvimento sustentável, enfatizando a interdependência entre suas dimensões social, econômica e ambiental.

A Agenda 2030 é um dos marcos da política internacional contemporânea, conforme apontado no documento, pois introduz os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um conjunto de diretrizes abrangentes que equilibram crescimento econômico, inclusão social e preservação ambiental. Ela estabelece um compromisso global, sendo adotada por 193 países, e alinha-se a um novo modelo de governança global, no qual o setor privado desempenha um papel central na implementação das políticas de desenvolvimento. O documento enfatiza cinco dimensões fundamentais conhecidas como os "5 Ps": Pessoas, com foco na erradicação da pobreza e promoção da dignidade humana; Planeta, voltado à proteção dos recursos naturais e do clima; Prosperidade, que busca garantir uma economia sustentável e inclusiva; Paz, promovendo sociedades justas e estáveis; e Parcerias, que incentivam a cooperação global para a implementação dos ODS. (ONU, 2015)

Entre os principais objetivos estabelecidos, destacam-se a erradicação da pobreza e da fome (ODS 1 e 2), a promoção da saúde e bem-estar (ODS 3), a educação de qualidade (ODS 4), a igualdade de gênero (ODS 5), o acesso a energia limpa e acessível (ODS 7), o incentivo ao trabalho decente e ao crescimento econômico (ODS 8), a redução das desigualdades (ODS 10) e o combate às mudanças climáticas (ODS 13). A Agenda 2030 reconhece que nenhum país pode alcançar o desenvolvimento sustentável sozinho, defendendo a importância da cooperação internacional e do financiamento por meio de parcerias globais. (ONU, 2015)

Apesar de sua ambição, a Agenda 2030 apresenta contradições e desafios. Os ODS são compromissos voluntários, sem sanções para os países que não os implementam, e sua abordagem depende fortemente da participação do setor privado. A abordagem da Boa Governança, promovida no documento, reforça a lógica do mercado como regulador das políticas sociais e ambientais. Como destaca Chamayou (2020, p. 321), essa “governança não democratiza o poder econômico”, mas busca garantir que a economia permaneça sob controle das elites globais.

Isso é visível na formulação do ODS 8, que propõe crescimento econômico e emprego

decente, mas desconsidera a crescente precarização do trabalho na era digital e a informalização impulsionada pela chamada *gig economy* e pela uberização das relações laborais. Segundo Ricardo Antunes (2018, p. 89), essa reestruturação do trabalho representa “a devastação das relações laborais tradicionais” e a ascensão de um "novo proletariado de serviços", caracterizado pela fragmentação e perda de direitos.

O documento reforça a ideia de que o Estado deve desempenhar um papel regulador e facilitador da inclusão mínima dos mais vulneráveis, mas não propõe mudanças estruturais significativas para alterar as relações de poder e produção no capitalismo global. Como afirma Chamayou (2020), a governança neoliberal não é a retirada do Estado, mas sua reconfiguração para garantir que o mercado funcione sem entraves, impondo dispositivos de coerção e controle que garantam a estabilidade do sistema.

A análise do documento “*Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*” revela que, embora os ODS proponham soluções para desafios globais, sua estrutura se mantém dentro dos limites da governamentalidade neoliberal. O papel do Estado é reduzido a um facilitador da inclusão mínima dos menos favorecidos, enquanto a responsabilidade pelo desenvolvimento sustentável é descentralizada para o setor privado e os indivíduos. Como argumenta Torres (2005), as reformas promovidas pelos organismos internacionais não são neutras, mas parte de um projeto maior de reestruturação da economia global sob os princípios da eficiência, do controle e da mercantilização do conhecimento. Assim, a Agenda 2030 não representa uma ruptura com o neoliberalismo, mas sim uma adaptação do sistema às novas realidades sociais e ambientais, garantindo sua continuidade e estabilidade.

O discurso da ONU se reproduz em outras instituições multilaterais, como evidencia o documento “*Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*”, publicado pela UNESCO em 2017. Nele, são apresentadas diretrizes para integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) à educação, atribuindo-lhe um papel central na transformação social ao fornecer competências para enfrentar desafios ambientais, econômicos e sociais.

Qian Tang, no texto de apresentação da publicação, destaca que a educação ocupa um lugar estratégico na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, sendo formalmente reconhecida como o ODS 4, que visa garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos. Além disso, a educação é transversal a diversos ODS, sendo fundamental para o cumprimento de metas em diferentes

áreas do desenvolvimento sustentável. Ele reforça essa visão ao afirmar:

A educação é tanto um objetivo em si mesma quanto um meio para atingir todos os outros ODS. Ela não é apenas uma parte integral do desenvolvimento sustentável, mas também um facilitador chave para ele. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pelos ODS. (UNESCO, 2017, p.06)

No texto da UNESCO (2017), a educação é tratada como um meio de alcançar os ODS, mas sob uma perspectiva que se alinha à lógica da governamentalidade neoliberal. Esse modelo de educação transfere para os sujeitos a obrigação de se capacitarem continuamente para atender às demandas econômicas, minimizando o papel do Estado na promoção da equidade social. Esse ponto é reforçado quando a UNESCO defende que a educação para o desenvolvimento sustentável deve preparar os alunos para "oportunidades de emprego produtivo e trabalho decente" (UNESCO, 2017, p. 26). Ou seja, a sustentabilidade é vinculada à empregabilidade e à manutenção do crescimento econômico, e não à contestação dos modelos produtivos vigentes.

Foucault (2004) define governamentalidade como o conjunto de práticas e racionalidades que orientam o exercício do poder na condução das condutas sociais e individuais. A lógica apresentada no documento da UNESCO (2017) é coerente com a governamentalidade neoliberal, pois, ao mesmo tempo em que propõe medidas de proteção social e ambiental, reforça a lógica da empregabilidade, do empreendedorismo e do trabalho decente como soluções para a crise estrutural do capitalismo. Dessa forma, a Agenda 2030 não questiona o modelo capitalista, mas busca ajustá-lo para garantir sua continuidade e governabilidade.

Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo, como apontado anteriormente, não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida, transformando até mesmo valores educacionais em mecanismos de produção de capital humano. O texto da UNESCO corrobora essa visão ao propor que a educação deve desenvolver competências transversais para garantir a empregabilidade, o empreendedorismo e a inovação tecnológica, reforçando a concepção de que o sujeito deve se tornar um "empresário de si mesmo" para sobreviver na economia global.

O texto afirma que a educação deve preparar os cidadãos para se adaptarem a um mundo em constante transformação, promovendo valores como resiliência, pensamento sistêmico e resolução de problemas complexos (UNESCO, 2017). Embora esses objetivos pareçam progressistas, eles são moldados pela lógica neoliberal, que incentiva a conformidade a um

mercado altamente volátil, em vez de promover uma transformação estrutural do sistema econômico, assim, a análise do relatório Agenda 2030 da ONU pode ser entendida como um reflexo da governamentalidade neoliberal descrita por Foucault e da racionalidade neoliberal analisada por Dardot e Laval. Embora promova políticas de inclusão social e sustentabilidade, sua estrutura permanece ancorada na lógica da reprodução do capital, reafirmando a centralidade do mercado e da autorresponsabilização dos indivíduos como soluções para os desafios globais.

Ao que diz respeito à educação profissional, as metas incluem: Educação de Qualidade (ODS 4): [...] “Meta 4.4 :Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.”

Indicadores: “4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade”

Essas metas envolvem tanto o desenvolvimento de competências técnicas específicas quanto a promoção de uma mentalidade crítica e inovadora entre os alunos, preparando-os para contribuir de forma efetiva para a sustentabilidade econômica e ambiental.

É possível destacar que a educação profissional, não apenas se alinha ao neoliberalismo, mas também o reforça de maneira explícita, ao condicionar o desenvolvimento educacional à empregabilidade e à competitividade global. Embora o discurso enfatize o trabalho decente e a inclusão, a abordagem proposta mantém a centralidade do mercado como regulador da educação, priorizando a capacitação de indivíduos para o mundo do trabalho em detrimento da educação como direito universal e emancipador.

Outro ponto a ser analisado é como os organismos internacionais como UNESCO, OCDE e BM apoiam a realização de pesquisas comparatistas que são usadas para formular políticas de reforma educativa, especialmente em países considerados em desenvolvimento.

Essas instituições realizam avaliações em larga escala, criando indicadores globais de qualidade educacional que servem de referência para analisar e comparar o desempenho dos sistemas educacionais de diversos países.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve ser medida por sua eficiência e por seu impacto na produtividade econômica. Assim, instrumentos como o PISA não apenas avaliam o desempenho dos estudantes, mas também servem como ferramentas de regulação dos sistemas educacionais, orientando as reformas curriculares e pedagógicas.

O Programme for International Student Assessment (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), é frequentemente apresentado como um instrumento essencial para avaliar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas educacionais globais. No entanto, uma análise crítica revela que o PISA reforça uma lógica de padronização da educação alinhada à governamentalidade neoliberal, na qual a avaliação do aprendizado é subordinada às necessidades do mercado global (LAVAL, 2004).

A OECD promove o PISA como uma ferramenta capaz de fornecer dados comparativos sobre o desempenho dos estudantes em leitura, matemática e ciências, argumentando que seus resultados permitem a adoção de "melhores práticas" e a formulação de políticas mais eficientes (OECD, 2015).

Além disso, evidencia que a adoção do PISA pelos governos reforça o que Laval (2004) nomeia de “mercantilização da educação”, ao estabelecer critérios de desempenho baseados na lógica da competitividade e da empregabilidade. Isso significa que os sistemas educacionais passam a ser avaliados conforme sua capacidade de “formar indivíduos produtivos e economicamente eficientes”, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (LAVAL, 2004, p. 17).

O PISA também influencia diretamente as reformas educacionais em diferentes países, como no caso do Brasil, onde é utilizado para justificar políticas de avaliação e ranqueamento escolar (OECD, 2015). Esse processo insere-se na lógica da governamentalidade neoliberal, na qual a educação é vista como um meio para aprimorar a produtividade da força de trabalho, e não como um direito social fundamental (FOUCAULT, 2004 e DELGADO & GOMES, 2019).

No contexto da educação profissional, essa influência é ainda mais explícita, pois a ênfase na formação de competências técnicas e profissionais é um mecanismo que visa adequar os trabalhadores às demandas do mercado, naturalizando a precarização do trabalho e reduzindo o papel do Estado na promoção da equidade educacional (BATISTA, FREIRE & DELGADO, 2021).

Além disso, a relação entre o PISA e a Agenda da Educação 2030 reflete essa subordinação. Embora o discurso oficial destaque a busca por equidade e qualidade na educação, na prática, as políticas promovidas reforçam a lógica da "responsabilização individual", na qual o desempenho do estudante é dissociado das desigualdades estruturais e atribuído exclusivamente ao seu esforço pessoal (OECD, 2015 e LAVAL, 2004).

A adoção do PISA como referência global de qualidade educacional tem implicações

significativas para a autonomia pedagógica e para a concepção de ensino, pois a padronização imposta pelo exame, como aponta Laval (2004) reduz o espaço para “abordagens pedagógicas críticas e contextuais”, promovendo uma “visão tecnocrática da educação” (LAVALL, 2004, p. 58). Essa padronização pode levar a uma ênfase excessiva em habilidades avaliadas no exame, resultando na exclusão de dimensões essenciais da formação humana, como artes, filosofia e pensamento crítico.

A avaliação educacional tem sido instrumentalizada para atender a interesses políticos e econômicos, reforçando desigualdades ao invés de combatê-las (Batista, 2011). A formação docente, por exemplo, passa a ser moldada de acordo com as exigências desse modelo de avaliação, deslocando a ênfase da formação crítica para a capacitação técnica orientada para resultados quantitativos (Batista, 2011).

Embora o PISA seja amplamente defendido como uma ferramenta de aprimoramento educacional, sua lógica subjacente reforça a hegemonia do pensamento neoliberal e a padronização dos sistemas educacionais. Ao priorizar indicadores de desempenho alinhados à competitividade global, o exame desconsidera as desigualdades estruturais e desvaloriza abordagens pedagógicas voltadas para a formação cidadã e emancipatória (Batista, 2011). Portanto, é fundamental problematizar seu papel na formulação de políticas educacionais e questionar até que ponto ele contribui para a melhoria da educação ou apenas reforça mecanismos de controle e regulação da força de trabalho.

Além disso, as conferências internacionais organizadas ao longo das últimas décadas, como as de Jomtien (1990), Nova Délhi (1993), Dacar (2000) e por fim a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, estabeleceram metas e prioridades globais para a educação, incentivando reformas educacionais alinhadas com esses objetivos.

Assim, para esses países em desenvolvimento, o financiamento dessas reformas, em grande parte, vem de organismos multilaterais, que condicionam o fornecimento de recursos ao cumprimento dessas metas internacionais, como apresentado no capítulo 2. Enquanto seus documentos e relatórios forneceram uma base ideológica e orientações amplamente aceitas, propondo que a educação é essencial para o desenvolvimento humano. Esses marcos influenciaram diretamente as políticas e práticas educacionais em nível global, consolidando uma agenda internacional para a educação que impacta os sistemas educacionais locais e regionais.

A agenda global da educação profissional está profundamente interligada à lógica

neoliberal, promovendo uma formação voltada para a empregabilidade e para a competitividade global. Organizações como a UNESCO, a OCDE e o BM desempenham um papel central na formulação dessas políticas, estabelecendo diretrizes que influenciam diretamente os sistemas educacionais ao redor do mundo.

Embora essas iniciativas sejam apresentadas como soluções para os desafios da globalização, sua estrutura reforça a mercantilização da educação, a padronização dos currículos e a transferência da responsabilidade pela qualificação profissional para os indivíduos.

Diante desse cenário, é fundamental questionar os pressupostos da agenda global da educação profissional, o desafio consiste em construir políticas educacionais que, ao invés de simplesmente atender às demandas do mercado, sejam capazes de fomentar o desenvolvimento humano em sua plenitude.

2.3 Organizações Internacionais e sua Influência na educação profissional

A análise crítica dessas instituições permite compreender como a EPTEC tem sido instrumentalizada sob diferentes lógicas – ora como uma ferramenta para o crescimento econômico, ora como um direito humano fundamental. Essas instituições se usam dessas ferramentas para lançar o desafio, para os países do Sul Global como Brasil e Peru, de adaptar essas diretrizes às suas realidades, com o discurso de que com a aplicação dessas a educação técnica não apenas atenderá às exigências do mercado, mas também contribuirá para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

Um documento específico contribui para uma análise profícua dos objetivos dessas organizações, pois três instituições BM, UNESCO e OIT se uniram para elaborar o documento "*Building Better Formal TVET Systems: Principles and Practice in Low- and Middle-Income Countries*" com o objetivo de fornecer diretrizes estratégicas para a reforma e aprimoramento dos sistemas de Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET) em países de baixa e média renda. Foi desenvolvido por especialistas em educação, desenvolvimento e formação profissional vinculados ao BM, à UNESCO e à OIT. O texto é resultado de uma colaboração interinstitucional que busca sintetizar conhecimento global sobre o tema e oferecer diretrizes baseadas em evidências empíricas (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024).

A publicação surge em um período de intensas transformações no mercado de trabalho, impulsionadas por globalização, avanços tecnológicos, mudanças demográficas e crises

ambientais. As instituições buscam convencer que os sistemas de TVET, especialmente em países de baixa e média renda, têm dificuldade em responder às novas demandas por qualificação profissional, o que torna urgente sua reforma (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024).

A estrutura do documento inicia-se especificando o papel da Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET), ressaltando sua contribuição para a empregabilidade, produtividade e desenvolvimento sustentável. Além de capacitar jovens e adultos com habilidades práticas alinhadas às demandas do mercado de trabalho, o TVET é justificado como um instrumento essencial para o desenvolvimento socioeconômico. O Documento ainda se justifica por que em muitos países de baixa e média renda, os sistemas de TVET ainda enfrentam desafios significativos, como baixa qualidade do ensino, dificuldades de acesso e desalinhamento com as necessidades do setor produtivo, comprometendo sua eficácia e relevância (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024). Ainda é sugerido que é necessário elevar o destaque da educação profissional e são apresentadas as três prioridades políticas fundamentais que sustentam essa transformação concentram-se em quem são os principais beneficiários do TVET, quais habilidades são ensinadas e como elas são transmitidas (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024):

[...] trata de como elevar o TVET de um status de educação de segunda categoria, caracterizado por oportunidades limitadas de continuidade dos estudos e retornos altamente variáveis, para um sistema que garanta a aquisição equitativa e orientada pela demanda de habilidades relevantes. Isso deve ser alcançado por meio de instrução prática e flexível, ministrada por professores de alta qualidade e apoiada por excelentes recursos educacionais e infraestrutura. Essa transformação é sustentada por três prioridades políticas centrais, que se concentram em quem são os principais beneficiários do TVET, quais habilidades são ensinadas e como elas são transmitidas. (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024, p.22)

O documento está organizado em quatro partes:

1. A Promessa da TVET: explora como a TVET pode contribuir para o emprego e a produtividade, especialmente no contexto do desenvolvimento sustentável.
2. O Desafio da TVET: discute os principais problemas dos sistemas de TVET, incluindo acesso, equidade, qualidade e relevância dos programas.
3. O Caminho para Melhorar a TVET: apresenta seis prioridades políticas para transformar os sistemas de TVET e torná-los mais eficientes e responsivos ao mercado de trabalho, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais.

4. Implementação e Sustentabilidade: aborda estratégias para garantir a continuidade das reformas e sua adaptação às mudanças econômicas e sociais (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024).

Aqui, coloca-se em questão a efetividade das propostas do documento, em específico, quanto aos temas amplamente abordados de tecnologias digitais e desenvolvimento sustentável, à luz da obra de Jonathan Crary, *Terra Arrasada* (2023). O relatório do BM, da UNESCO e da OIT parte da premissa de que a tecnologia digital desempenha um papel essencial na modernização e expansão dos sistemas de Educação e Formação Técnica e Profissional (TVET). Entre os benefícios apontados, destacam-se a melhoria do ensino por meio de plataformas educacionais digitais, a ampliação do acesso à educação técnica para populações marginalizadas e o fortalecimento da conexão entre estudantes e o mercado de trabalho. Além disso, a digitalização é concebida como um instrumento de economia limpa, aprimoramento da governança educacional, facilitando o monitoramento de resultados e a formulação de políticas baseadas em dados (BANCO MUNDIAL; UNESCO; OIT, 2024).

No entanto, Crary (2023) questiona o pressuposto de que a digitalização possa ser utilizada como ferramenta emancipatória dentro do atual modelo econômico. Para o autor, a tecnologia digital está intrinsecamente vinculada à lógica extrativista do capitalismo tardio e não pode ser dissociada de seus impactos ambientais e sociais. Ele argumenta que a expansão das infraestruturas digitais requer um consumo crescente de recursos naturais, reforçando as desigualdades globais e aprofundando a precarização do trabalho. Segundo Crary:

O controle corporativo das redes digitais pode ser compreendido como um “monopólio do conhecimento” que está a serviço das ambições de um império ou Estado dominante [...] aparentam proporcionar acesso popular ou democrático à informação, os sistemas de comunicação têm tido como meta mais ampla, ao longo da história, dismantelar comunidades locais e regionais ao atraí-las para esferas maiores em que o monopólio do conhecimento está assegurado, de modo a garantir a subsequente dominação cultural e econômica. (2023, p. 17).

Diante dessa perspectiva, é necessário questionar se a aposta na digitalização do TVET pode, de fato, promover um desenvolvimento sustentável ou se, ao contrário, apenas reforça a dependência dos países de baixa e média renda em relação a uma economia global baseada na extração predatória de recursos e na mercantilização da educação. Crary (2023) reforça que a internet e outras tecnologias digitais não promovem inclusão ou progresso social real, mas sim aprofundam desigualdades e dissolvem laços comunitários. Segundo ele, “a onipresença da internet desfigura inexoravelmente nossa percepção e as capacidades sensoriais necessárias para que conheçamos e nos liguemos afetivamente a outras pessoas” (p. 15). Ou seja, a

digitalização não aproxima, mas distancia os indivíduos, substituindo relações sociais autênticas por interações mediadas e monetizadas.

Além disso, Crary (2023) rejeita a ideia de que a digitalização possa ser utilizada de forma emancipatória dentro do capitalismo. Ele argumenta que qualquer tentativa de integrar tecnologias digitais a projetos de desenvolvimento educacional, social ou econômico apenas fortalece a lógica extrativista e mercantilista do sistema global. Como ele enfatiza, “não é possível ser um inimigo do capitalismo e, ao mesmo tempo, validar os aparatos constitutivos de seu funcionamento” (p. 13). Isso significa que qualquer programa educacional que dependa da digitalização acaba reforçando a dependência tecnológica das corporações globais e perpetuando a concentração de poder e riqueza, em vez de promover autonomia real para os indivíduos.

Enquanto o relatório do BM, UNESCO e OIT parte de um paradigma reformista, propondo o uso da tecnologia para melhorar a eficiência e ampliar o alcance do TVET, Crary (2023) insiste que tais reformas apenas aprofundam o problema, pois a digitalização do ensino técnico não pode ser separada das dinâmicas de exploração econômica, vigilância corporativa e destruição ambiental que caracterizam o capitalismo globalizado. Em outras palavras, para Crary (2023), a digitalização não é uma ferramenta para reduzir desigualdades, mas sim um meio para reforçá-las e torná-las permanentes.

No documento anexado à "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", intitulado "Marco de Ação para Atender às Necessidades Básicas de Aprendizagem", O papel das instituições foi coordenar e apoiar ações de acompanhamento tanto em nível nacional quanto internacional. No nível nacional, os países deveriam realizar avaliações de necessidades para identificar os recursos necessários para atingir seus objetivos educacionais. Agências multilaterais, bilaterais e ONGs deveriam coordenar suas ações de forma mais eficaz no nível nacional, enquanto consultas em contextos regionais ou sub-regionais ajudaram a compartilhar preocupações e discutir formas de assistência. Em nível internacional, a ação de acompanhamento deveria apoiar e servir à ação nacional, mantendo o espírito de cooperação entre países, agências e ONGs. Organizações como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Unesco, o UNICEF e o BM se comprometeram a aumentar o apoio à educação básica e a coordenar suas atividades anualmente. A Unesco se ofereceu para facilitar o acompanhamento, promovendo um fórum consultivo para alcançar as metas da Educação para Todos (EPT).

A proposta da EPT de coordenação internacional pode ser interpretada como uma tentativa de interferência na medida em que ela sugestiona, de maneira direta ou indireta, as decisões de política educacional nos países. Embora o objetivo seja fortalecer a educação básica globalmente, essas intervenções nem sempre respeitam plenamente as especificidades e a autonomia de cada nação, gerando debates sobre a adequação e o impacto dessa influência nas políticas locais.

Para Dale (2004), no campo da educação profissional e tecnológica, algumas instituições internacionais cumprem local de destaque, são elas o BM e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ambas as instituições fornecem financiamento, recursos técnicos e aconselhamento político para países em desenvolvimento e desenvolvidos, incentivando reformas educacionais que alinhem os currículos e programas de ensino com as necessidades do mercado de trabalho global.

Para Dale (2004) o BM cria boa parte de suas iniciativas focadas em melhorar a qualidade da educação e garantir que os sistemas educacionais estejam alinhados com as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, inclui investimentos em programas de formação técnica e profissional, desenvolvimento de competências e parcerias público-privadas na educação. Já a OCDE realiza pesquisas extensas e fornece dados comparativos sobre a educação nos países membros. Ela promove políticas que buscam aumentar a empregabilidade dos graduados, enfatizando a necessidade de habilidades técnicas e vocacionais que atendam às demandas do mercado global.

Analisando documentos da própria instituição, como a publicação intitulada “*El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política.*” De 1986, o BM, no documento analisado, se posiciona como um agente que promove “reformas estruturais no financiamento da educação”, especialmente em países em desenvolvimento. Ele se coloca como uma entidade que “reconhece a importância da educação tanto para o desenvolvimento econômico quanto social”, mas que vê grandes ineficiências nos modelos atuais de financiamento, gerando desigualdades e uso inadequado de recursos.

A abordagem do BM sugere que os sistemas educacionais, não eram sustentáveis e não geravam o retorno social esperado, sobretudo devido à “centralização excessiva dos recursos” e à priorização da educação superior em detrimento da educação primária. O Banco defendia reformas que, em sua visão, aumentariam a eficiência e a equidade no acesso à educação, principalmente para os mais pobres. (Banco Mundial, 1986)

3 CONTEXTOS DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, IMPORTÂNCIA DO CINTERFOR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS: APROXIMAÇÕES AO CASO BRASILEIRO E PERUANO

A estratégia do BM para o financiamento da educação nos países latino-americanos, como Argentina, México e Brasil, é descrita por Ascolani (2008) em três principais diretrizes. Primeiramente, o BM promove a "descentralização e autonomia local" dos sistemas educacionais, incentivando a transferência de responsabilidades para estados e municípios, visando "aumentar a eficiência e permitir adaptações regionais" (ASCOLANI, 2008, p. 140). O que tem levado a desigualdades entre regiões devido às variações de recursos.

Além disso, o BM apoia a "privatização e competição" no setor educacional, promovendo parcerias público-privadas e incentivando o setor privado. Segundo o autor, o BM considera que "o envolvimento privado pode melhorar a qualidade e expandir a oferta educacional" (ASCOLANI, 2008, p. 141).

Por fim, a estratégia do BM se destaca pelo "foco em eficiência e resultados", com ênfase em avaliações de desempenho e monitoramento contínuo. Conforme Ascolani (2008), o BM visa "promover a responsabilização e a eficiência por meio de indicadores de desempenho" (p. 142), embora essa abordagem frequentemente desconsidere aspectos pedagógicos e sociais mais complexos, optando por uma visão quantitativa da educação.

No Brasil, a atuação do BM na educação tem sido marcada por um enfoque no financiamento da educação básica, especialmente nas regiões mais desfavorecidas, como o Nordeste. De acordo com Ascolani (2008), o BM direcionou suas ações para "reduzir a pobreza em áreas com baixa escolaridade, considerando que a melhoria educacional proporcionaria um retorno social mais elevado" (p. 144).

A primeira fase de atuação ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, com ênfase em áreas vocacionais e técnicas. No entanto, a estratégia foi reformulada para focar na educação primária e nas regiões mais carentes, pois, segundo o autor, "a pobreza determinava um baixo nível educativo, devido às dificuldades de permanência no sistema" (ASCOLANI, 2008, p. 150). O BM apoiou diversos projetos com empréstimos significativos, como o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, que visava "criar condições materiais e institucionais para reduzir os elevados índices de evasão e repetência escolar" (ASCOLANI, 2008, p. 150).

O Banco também promoveu a implementação de sistemas de avaliação e monitoramento, estabelecendo uma "assistência técnica, treinamento e fornecimento de equipamentos para modernizar as Secretarias de Educação" (ASCOLANI, 2008, p. 151). Essa abordagem refletia uma preocupação em "controlar estritamente o uso dos recursos e garantir a eficiência dos investimentos" (ASCOLANI, 2008, p. 151), através da introdução de um sistema informático para monitorar o progresso dos projetos.

Segundo Rahimi e Smith (2017, p.129) outra instituição multilateral de relevância no campo da educação profissional e tecnológica é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que colabora com a OECD e o BM para liderar projetos que definem os papéis e padrões globais na educação. A colaboração inclui a coleta e análise de dados para benchmarking de padrões globais. Além disso, a OECD é referenciada por seu papel na promoção da internacionalização da educação e na definição de padrões educacionais globais. A organização enfatiza a necessidade de competências globais e interculturais devido à crescente mobilidade da força de trabalho e às mudanças nos mercados de trabalho global e local.

No contexto da América Latina e Caribe (AL&C) a OIT/Cinterfor (Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional) exerce uma autoridade significativa na educação profissional, atuando como um centro técnico especializado da OIT que promove e coordena os esforços das instituições de formação profissional na região. Sua ação impacta diretamente a capacitação de trabalhadores, e busca a "melhoria da produtividade e a inclusão social" (OIT, 2014).

Assim, o Cinterfor é um serviço técnico da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que foi fundada em 1919 com o objetivo central de promover a justiça social. sendo a única agência da ONU com uma estrutura tripartite, reunindo representantes de governos, empregadores e trabalhadores de 187 Estados-membros em condições de igualdade para discutir e decidir questões relacionadas ao trabalho. (OIT, 2024) Já o Cinterfor, foi criado em 1963 e sediado em Montevideu, Uruguai e tem como objetivo responder às necessidades de pessoas, empresas e países no campo da formação profissional e desenvolvimento de recursos humanos, coordenando uma rede de instituições e organismos dedicados a esses temas.

Seu marco estratégico está alinhado ao mandato da OIT e promove o desenvolvimento de competências para aumentar a empregabilidade, a competitividade e a inclusão social. O Cinterfor "fomenta a cooperação entre países", "promove empresas sustentáveis" para gerar "trabalho decente e produtivo", fortalece o "tripartismo e o diálogo social", e busca "reduzir a

pobreza e a exclusão social”. Além disso, apoia a “formação no local de trabalho” para melhorar a segurança e saúde ocupacional, e a “aplicação de tecnologias da informação” para “aumentar a produtividade”. (OIT/Cinterfor, 2024)

O programa e o orçamento do Cinterfor são revisados a cada dois anos durante a Conferência Internacional do Trabalho, estabelecendo metas estratégicas e resultados esperados. Enquanto a UNESCO tem uma abordagem mais ampla, focada na transformação de sistemas educativos em escala global, a OIT/Cinterfor se concentra mais na qualidade e inovação da formação profissional, promovendo a colaboração regional e o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho. Ambas as organizações se alinham no discurso de prover recursos para a melhoria da educação, mas o fazem de maneiras que refletem seus objetivos específicos. No quadro 2, é possível observar como partes dos objetivos das instituições se relacionam:

Quadro 2 -Metas relativas - Unesco agenda 2030 e OIT Cinterfor Plano de ação OIT/Cinterfor biênio 2024/2025.

Ações	UNESCO	OIT Cinterfor
Foco no Desenvolvimento de Competências:	Promove o desenvolvimento de competências para o aprendizado ao longo da vida, o trabalho digno e a inclusão social, com ênfase na preparação para economias verdes e digitais.	Enfatiza o desenvolvimento de competências, especialmente aquelas relacionadas à transição para economias verdes, e apoia a formação profissional adaptada às necessidades do mercado de trabalho moderno.
Promoção da Inclusão Social e Igualdade de Gênero	Trabalha ativamente na promoção da igualdade de gênero e na inclusão de grupos marginalizados, como mulheres, pessoas com deficiência e migrantes, através de políticas educativas e formação profissional.	Apoia a inclusão social através da formação profissional, com foco em promover a igualdade de gênero no local de trabalho e garantir que a formação profissional seja acessível a todos, incluindo populações vulneráveis.

Parcerias e Cooperação Internacional	Estabelece parcerias globais e regionais para promover o reconhecimento transnacional de qualificações e o intercâmbio de práticas educativas eficazes, colaborando com diversas organizações internacionais.	Fomenta a cooperação horizontal entre instituições de formação profissional, promovendo o intercâmbio de boas práticas e a colaboração entre países, especialmente na América Latina e Caribe.
Inovação na Formação Profissional:	Incentiva a inovação na EFTP através da digitalização e do uso de novas tecnologias, além de promover currículos que integram competências digitais e ecológicas.	Enfatiza a inovação na formação profissional, promovendo a formação dual e a adaptação dos sistemas de educação profissional às exigências do século XXI, com foco na qualidade e na pertinência das competências oferecidas.

Fonte: UNESCO, 2023; OIT/Cinterfor, 2023. Compilado pela autora.

O Quadro compara as metas da UNESCO e da OIT Cinterfor em quatro áreas que possuem correlação às suas metas, da UNESCO a Agenda 2030 e da OIT Cinterfor o Plano de ação do biênio 2024/2025, que são: desenvolvimento de competências, promoção da inclusão social e igualdade de gênero, parcerias e cooperação internacional, e inovação na formação profissional. Ambas as organizações têm abordagens semelhantes, mas com algumas diferenças sutis.

Pode-se observar que tanto a UNESCO quanto a OIT Cinterfor estão alinhadas na promoção de competências adequadas às novas demandas do mercado de trabalho, enfatizando também a inclusão social e a igualdade de gênero. A principal diferença reside na escala de atuação: a UNESCO opera de forma mais global, enquanto a OIT Cinterfor adota uma abordagem regional, com foco na América Latina e Caribe.

Mas, enquanto a Unesco utiliza uma linguagem mais inclusiva e abrangente, como visto na primeira meta relacionada, destacando o "aprendizado ao longo da vida", o "trabalho digno" e a "inclusão social", que são termos frequentemente associados a políticas progressistas e de direitos humanos, além disso, o foco em "economias verdes e digitais" está alinhado com os objetivos de sustentabilidade e inovação tecnológica, sem parecer que se subordina

exclusivamente às exigências do mercado. Por outro lado, a OIT/Cinterfor foca mais diretamente na "transição para economias verdes" e na "adaptação às necessidades do mercado de trabalho moderno", o que reflete uma abordagem mais instrumental, voltada para o atendimento de demandas mercadológicas, em vez de destacar aspectos sociais como a inclusão e o trabalho digno.

E segue neste sentido, a UNESCO utiliza termos mais amplos como "promoção da igualdade de gênero", "inclusão de grupos marginalizados" (mencionando mulheres, pessoas com deficiência e migrantes), e "parcerias globais e regionais", transparecendo uma preocupação explícita com diferentes grupos vulneráveis e uma abordagem global, o que reflete maior sensibilidade social e inclusão.

Já com um foco em inovação com uma perspectiva ecológica explicito em "competências digitais e ecológicas", a OIT Cinterfor abrange tanto as demandas tecnológicas quanto as ambientais, elementos que estão alinhados com as preocupações globais contemporâneas em relação ao desenvolvimento sustentável, o que o torna mais progressista com ênfase em "formação dual" e "adaptação às exigências do século XXI" coloca mais foco no pragmatismo do mercado de trabalho, com uma abordagem mais técnica e menos expansiva em termos de inclusão social e inovação ecológica.

Cabe analisar, conforme Chamayou (2020) sugere, que as iniciativas neoliberais, frequentemente disfarçadas de políticas progressistas, “buscam despolitizar as lutas sociais e ambientais”, tornando-as “inócuas para o sistema”. Assim, ao incorporar o discurso de inclusão e igualdade de gênero, as metas da OIT Cinterfor e sobretudo da UNESCO tendem a esvaziar a capacidade de resistência das populações marginalizadas, oferecendo soluções paliativas que não desafiam as estruturas de poder subjacentes. Em vez de promoverem uma verdadeira transformação social, essas iniciativas podem funcionar como instrumentos de cooptação, garantindo a governabilidade sem uma mudança estrutural significativa. “Despolitizar significa, promover a anulação gradual da capacidade dos indivíduos de tomar as rédeas dos rumos da vida coletiva, o que guarda traços comuns a qualquer concepção autoritária de sociedade.” (Chamayou, 2020, p.5)

Os organismos internacionais têm impulsionado a integração de tecnologias emergentes no sistema educacional, reconhecendo a importância da preparação de estudantes para lidarem com inovações tecnológicas que permeiam o ambiente de trabalho. Este enfoque busca não apenas responder às exigências de um mercado de trabalho globalizado, mas também promover a inclusão digital. "A adoção de novas tecnologias é essencial, não apenas para atender às

demandas do mercado de trabalho globalizado, mas também para garantir a inclusão digital e a habilidade de utilizar ferramentas que são cada vez mais parte do cotidiano profissional." (BANCO MUNDIAL, 2006).

Além disso, há uma ênfase significativa no desenvolvimento de competências para o trabalho. Esse objetivo abrange tanto habilidades técnicas (hard skills), que são essenciais para o desempenho de funções específicas, quanto habilidades socioemocionais (soft skills), que facilitam a interação social e adaptabilidade no ambiente profissional. A OCDE e a CEPAL destacam que essas competências são fundamentais para a empregabilidade e para o desenvolvimento de carreiras mais dinâmicas e inovadoras, essenciais em um mundo de rápidas mudanças, "Essas competências são fundamentais para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento de carreiras mais flexíveis e inovadoras." (OCDE, 2023)

A avaliação da educação é outro pilar importante defendido por essas instituições, visando monitorar e medir a eficácia dos programas de formação. Essas avaliações contínuas são vistas como fundamentais para garantir que o sistema educacional esteja alinhado às necessidades do mercado e para ajustar currículos conforme necessário. A UNESCO, por exemplo, advoga que "essas avaliações são essenciais para ajustar currículos e assegurar que os programas atendam às demandas do mercado." (UNESCO, 2021)

Finalmente, a reforma da educação é um objetivo comum entre essas organizações, que advogam por transformações nas políticas educacionais. A reforma busca alinhar a educação para o trabalho com os objetivos de desenvolvimento sustentável, além de atender às demandas por flexibilidade curricular e integração de modelos de aprendizado ao longo da vida. A CEPAL defende que a "transformação das políticas educacionais busca alinhar a formação profissional às demandas de desenvolvimento sustentável e ao crescimento econômico inclusivo." (CEPAL, 2022), na mesma linha em que a CINTERFOR defende que "as reformas propostas incentivam a flexibilidade curricular e a integração de modelos de aprendizagem ao longo da vida." (OIT/CINTERFOR, 2023), para a implementação dessas reformas educacionais, o BM (2015) defende que esta "deve ser contínua e adaptável, respondendo às mudanças socioeconômicas e tecnológicas para garantir que a educação permaneça relevante e eficaz." (BANCO MUNDIAL, 2015), visto que "essas reformas são fundamentais para transformar os sistemas de educação, promovendo uma formação que seja tanto inclusiva quanto adaptável às novas realidades do mercado de trabalho." (UNESCO, 2021).

Essas metas destacadas nas publicações das instituições evidenciam o direcionamento para que educação para o trabalho que vá além do treinamento técnico, promovendo também o desenvolvimento social e humano.

Assim, houve um movimento de internacionalização da educação profissional nos países latino-americanos, incentivado pelos seminários interamericanos de educação realizados na década de 1950 e, em especial, ao que foi realizado em Washington em 1958, convocado pela Organização dos Estados Americanos e pela Unesco, para estudar o significado e o alcance do planejamento integral da educação. Este seminário considerou que a gravidade dos problemas educacionais da América Latina tornava necessário o planejamento integral da educação, definido como:

um processo contínuo e sistemático no qual são aplicados e coordenados os métodos da pesquisa social, os princípios e as técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais quanto privadas, a fim de garantir uma educação adequada à população com metas e etapas bem determinadas, facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país (1958, p.275).

Essa ênfase se acirrou com o processo de globalização e o neoliberalismo de forma a disparar reformas educacionais mediante diagnósticos de pesquisas feitas em larga escala orientadas pelos pressupostos desses mesmos processos.

A reforma educacional na América Latina evoluiu ao longo das últimas décadas, com uma série de marcos importantes que transformaram o modo como a educação é integrada ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento social.

A reforma educacional na América Latina, durante a década de 1990, trouxe transformações profundas na estrutura e gestão dos sistemas educacionais. Esses ajustes foram inspirados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, e tiveram o apoio de organizações internacionais como o BM. O objetivo principal era adaptar os sistemas educacionais aos requisitos de uma economia globalizada e ajustar as políticas educacionais a modelos neoliberais, que também buscavam a reestruturação econômica e social da região (KRAWCZYK, 2010)

Um dos elementos centrais dessas reformas foi a descentralização da gestão escolar, promovida como uma medida de autonomia, mas que, na prática, aumentou o controle central dos governos e abriu espaço para a participação do setor privado. Essa descentralização também criou uma situação em que as escolas precisavam competir entre si por recursos e parcerias para

manterem seus projetos e operações. Conseqüentemente, o papel dos diretores se tornou mais gerencial, afastando-os de questões pedagógicas e intensificando as demandas administrativas (WEILER, 1996; KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). Também nessa época a certificação de competências emergiu na região, com um movimento visava a padronizar habilidades e garantir que os trabalhadores estivessem alinhados às exigências de um mercado globalizado. (HERNÁNDEZ, 1997)

A influência do BM nas políticas de reforma foi significativa, orientando não apenas as prioridades, mas também as estratégias de execução. Contudo, a aplicação dessas reformas variou conforme as especificidades de cada país, o que levou a diferentes resultados e, em alguns casos, aprofundou as desigualdades existentes. Em vez de promover a emancipação educacional, muitas dessas reformas criaram barreiras adicionais e aumentaram a distância entre as escolas e as comunidades que deveriam atender (TIRAMONTI, 2001; KRAWCZYK, 2008)

No início dos anos 2000, a integração entre formação educacional e empregabilidade se intensificou. As reformas educacionais começaram a enfatizar a importância da formação prática para jovens e adultos, promovendo não apenas a mobilidade social, mas também o fortalecimento da empregabilidade. De acordo com Labarca (2003), essas reformas buscavam ampliar o acesso à formação profissional como ferramenta de qualificação e desenvolvimento econômico.

Assim, as reformas continuaram a buscar a adaptação das práticas educacionais ao mercado de trabalho, com um foco não só em habilidades técnicas, mas também em desenvolvimento humano e inclusão social. Labarca (2003) destaca que as reformas econômicas influenciam diretamente na estrutura da formação profissional, sendo necessário considerar as particularidades locais e fortalecer o papel do Estado na regulação e financiamento dessa formação.

Neste contexto, Latino Americano, a OIT/ Cinterfor tem papel de destaque, uma vez que um dos principais modos de atuação da instituição é o apoio na implementação de políticas públicas que buscam alinhar a formação profissional ao desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos. Essas políticas têm foco em áreas estratégicas, como a antecipação de competências, o alinhamento da formação com o desenvolvimento produtivo e o uso de tecnologias educacionais para aprimorar a formação, por meio de “diretrizes e diagnósticos que ajudam os governos a compreenderem as necessidades do mercado de trabalho e a integrarem essas demandas às políticas de formação” (OIT/CINTERFOR, 2017)

Além disso, a instituição promove o diálogo social entre governos, empregadores e trabalhadores, incentivando a cooperação entre esses setores para fortalecer a formação profissional. Essa abordagem colaborativa busca garantir que a formação profissional responda tanto às necessidades de crescimento econômico quanto às demandas sociais, como a inclusão e a equidade no acesso à educação e ao emprego (OIT, 2009)

Na região o diagnóstico realizado pela OIT/Cinterfor em 2017 reforçou a importância da formação profissional como um meio de impulsionar o crescimento econômico e enfrentar desigualdades sociais. A formação passou a ser cada vez mais direcionada para áreas de alta demanda, como tecnologia e indústria, visando a promover o alinhamento com o desenvolvimento produtivo da região (OIT/CINTERFOR, 2017)

Por meio de publicações, como relatórios e diagnósticos, a OIT/Cinterfor também dissemina conhecimentos sobre boas práticas e experiências exitosas em diferentes países, permitindo a troca de informações e o aprendizado mútuo. Essas publicações frequentemente destacam a importância de políticas inclusivas e flexíveis que possam ser adaptadas às particularidades de cada país, fortalecendo assim a capacidade de resposta das instituições de formação profissional aos desafios locais (Hern, LABARCA, 2003).

Dessa forma, a OIT/Cinterfor exerce influência ao incentivar a integração entre a educação formal e a formação profissional, promovendo uma visão de educação ao longo da vida. Isso inclui o apoio à criação de sistemas de certificação de competências e o desenvolvimento de programas que permitam aos trabalhadores adquirir habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, além de promover a melhoria contínua da qualidade da formação profissional na região (LABARCA, 2003).

Outra questão a ser analisada a respeito das influências, sobretudo em relação às instituições internacionais, é sobre as privatizações, cabe analisar de forma adjacente, as legislações da América Latina, em específico dos países estudados Brasil e Peru.

No Brasil, mecanismos como a concessão de escolas públicas à iniciativa privada, a compra de vagas no setor privado ou a transferência de subsídios públicos para a educação particular são previstos na legislação, desde que respeitem critérios específicos e tenham como objetivo suprir lacunas na oferta de educação pública. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 213, estabelece que os recursos públicos devem ser destinados prioritariamente às escolas públicas, mas podem ser direcionados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que estas atendam a requisitos como comprovar a finalidade não lucrativa,

reinvestindo seus excedentes financeiros em educação, e assegurar que, no caso de encerramento de suas atividades, seu patrimônio seja transferido a outra instituição da mesma natureza ou ao Poder Público.

Essas medidas buscam atender a população em regiões onde o Estado enfrenta dificuldades em prover infraestrutura educacional adequada, priorizando áreas desassistidas. Por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni), embora focado no ensino superior, ilustra a aplicação de subsídios públicos a instituições privadas, garantindo o acesso de estudantes de baixa renda à educação, desde que cumpridos critérios legais como a oferta de bolsas integrais ou parciais e o atendimento a alunos egressos de escolas públicas ou bolsistas integrais de escolas particulares (Lei nº 11.096/2005).

Outro exemplo é a compra de vagas em instituições privadas para suprir demandas específicas, como ocorre frequentemente na educação infantil e no ensino técnico em áreas carentes. Parcerias firmadas entre o Poder Público e organizações comunitárias, confessionais ou filantrópicas também são comuns, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que permite a articulação de esforços para ampliar a oferta educacional. A justificativa para essas iniciativas está alinhada ao princípio da garantia do direito à educação de qualidade, conforme destaca a Declaração de Salamanca (1994), que reforça a necessidade de estratégias diversificadas para incluir grupos vulneráveis no sistema educacional.

Apesar de seus benefícios, essas práticas geram debates intensos no Brasil. Seus defensores argumentam que essas parcerias ampliam o acesso à educação em áreas carentes, complementando a atuação do Estado. Por outro lado, críticos apontam riscos de privatização e questionam a fiscalização e a qualidade do serviço educacional ofertado. Essas preocupações evidenciam a importância de estabelecer critérios rigorosos e mecanismos de controle, como os previstos na Constituição, para garantir que os recursos públicos sejam utilizados de forma eficiente e ética, priorizando o interesse público e o cumprimento do direito à educação universal e gratuita.

A Constituição do Peru, promulgada em 1993, reflete uma postura mais aberta e proativa em relação ao papel do setor privado na oferta educativa e no uso de recursos públicos para apoiar instituições privadas. O artigo 17 estabelece que, com o objetivo de garantir maior pluralidade na oferta educativa e atender aqueles que não podem custear a educação, a lei define os meios para subsidiar a educação privada em suas diversas modalidades, incluindo instituições comunais e cooperativas. Isso permite ao governo alocar recursos para instituições

privadas que atuem em áreas ou populações de difícil acesso, promovendo a inclusão educacional.

Um exemplo prático desse modelo é o programa COAR (Colegios de Alto Rendimiento), que oferece educação gratuita de alta qualidade a alunos com desempenho acadêmico elevado. Embora seja uma iniciativa estatal, o COAR frequentemente envolve parcerias público-privadas para garantir infraestrutura moderna e recursos pedagógicos avançados. Além disso, em áreas rurais e remotas, é comum que escolas comunitárias, como as administradas por cooperativas locais, sejam parcialmente financiadas com recursos públicos, cumprindo o objetivo constitucional de atender populações vulneráveis.

Além disso, o Artigo 24 da Lei Geral de Educação do Peru destaca o papel das empresas no desenvolvimento educacional do país. Ele reconhece as empresas como agentes que contribuem para o progresso da educação nacional, atribuindo-lhes responsabilidades específicas, como participar na formulação de políticas educacionais, identificar demandas do mercado de trabalho e alinhar a educação com o desenvolvimento econômico e produtivo. Um exemplo notável é o papel de empresas na criação de cursos técnicos e profissionalizantes em parceria com instituições educacionais, como o projeto de formação técnica desenvolvido pelo SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial), que trabalha diretamente com indústrias para ajustar a formação profissional às necessidades do mercado. O SENATI, embora seja uma entidade privada, recebe financiamento público e coopera com empresas para atender à demanda por mão de obra qualificada, alinhando o sistema educacional às necessidades produtivas.

Outro exemplo de aplicação dessa política é o Plano Nacional de Formação Docente, que conta com o apoio financeiro e técnico de empresas privadas para a capacitação de professores em áreas estratégicas, como ciência, tecnologia e inovação. Essas parcerias ajudam a elevar a qualidade da educação pública, mas também refletem a dependência do setor privado na implementação de políticas educacionais.

Embora esse modelo integre o setor privado no planejamento e execução de políticas educacionais, também levanta questões sobre equidade e qualidade.

o caso peruano exemplifica uma integração mais estruturada entre setor público e privado, com iniciativas que buscam suprir lacunas do Estado, mas que exigem atenção em relação à regulação, para que o papel das empresas não comprometa os objetivos educacionais e sociais mais amplos.

Os desafios contemporâneos apontam para a necessidade de políticas que integrem educação e mercado de trabalho, promovendo uma governança educativa que busque a igualdade e uma formação flexível para responder às mudanças tecnológicas e sociais. A colaboração entre setores público e privado também é vista como ferramenta importante para enfrentar as limitações de financiamento e garantir uma formação profissional acessível e de qualidade (MJELDE, 2015)

3.1 Influências de Organismos Internacionais no Brasil e no Peru na educação para o trabalho

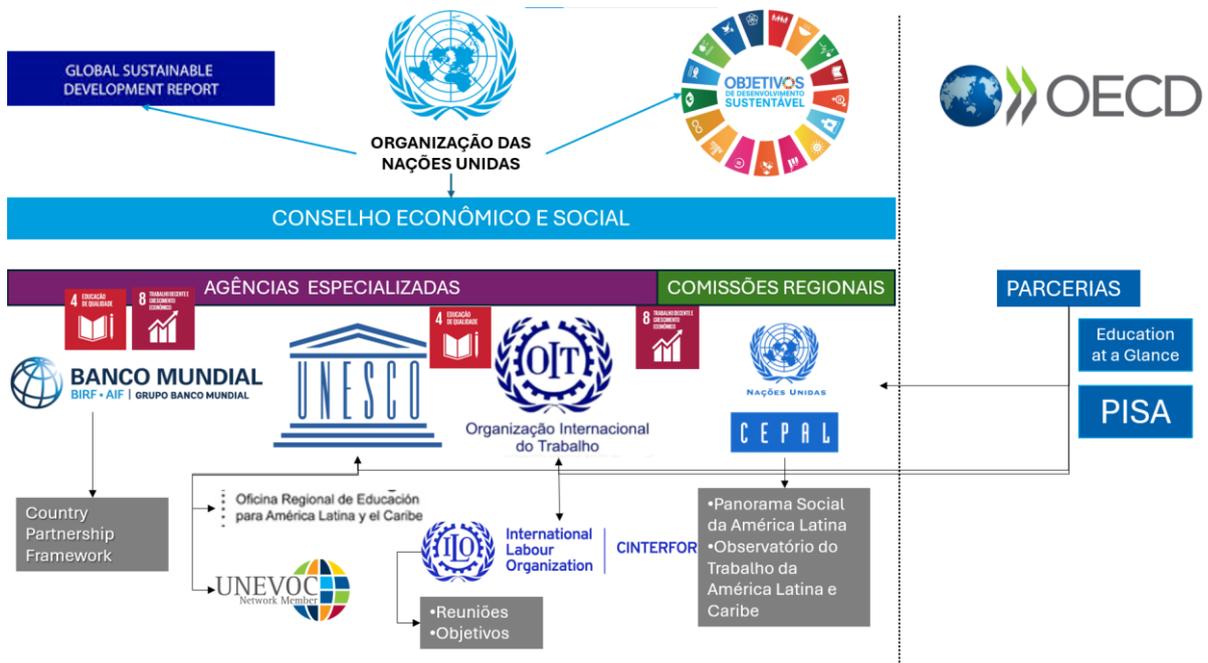
A educação profissional nos contextos do Brasil e do Peru reflete transformações estruturais influenciadas pela globalização e pelo neoliberalismo, que inserem as demandas do mercado global como eixos centrais das políticas educacionais. A análise histórica e comparativa aponta que organismos internacionais, como UNESCO, BM e OIT, têm promovido uma padronização da formação técnica e profissional, moldando currículos e práticas educacionais sob a lógica de eficiência e competitividade econômica (UNESCO, 1984; Dardot & Laval, 2016).

Sob o impacto dessas forças globais, destacam-se tendências de descentralização administrativa, parcerias público-privadas e internacionalização de currículos, com o objetivo de preparar trabalhadores para um mercado de trabalho em constante transformação. Contudo, essas reformas frequentemente exacerbam desigualdades regionais e sociais, ao alinhar a educação às demandas do mercado em detrimento das realidades locais e da formação crítica dos indivíduos (Foucault, 2004).

A análise histórica e comparativa aponta que organismos internacionais, como UNESCO, BM e OIT, têm promovido uma padronização da formação técnica e profissional, moldando currículos e práticas educacionais sob a lógica de eficiência e competitividade econômica (CEPAL, 2024).

A análise das influências das instituições internacionais na formulação das políticas educacionais no Brasil e no Peru deve considerar o escopo de atuação dessas organizações, bem como os instrumentos que utilizam para orientar e condicionar a implementação de políticas públicas nos países estudados. O estudo se concentra nas instituições envolvidas na EPTEC e incluem o BM, CEPAL, OCDE, UNESCO, OIT e CINTERFOR. Cada uma dessas organizações atua de forma distinta, conforme suas atribuições institucionais e objetivos estratégicos, mas todas convergem para a utilização da educação técnica como ferramenta de desenvolvimento econômico e social, conforme Figura 2:

Figura 2 - Instituições internacionais – Relacionamentos e estratégias para a EPTEC



Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa documental do capítulo 2 (2025)

Um exemplo bem emblemático, ocorrido no Peru, entre 1993 e 1994, foi um projeto diagnóstico realizado pelo MINEDU, PNUD, GTZ, BM e UNESCO/OREALC, que identificou a baixa qualidade como o principal desafio da educação peruana. O estudo apontou como causas a falta de um programa nacional integrado, a escassez de pesquisas na área e a ineficiência burocrática na gestão educacional. Para enfrentar esses problemas, foi proposto um amplo programa de transformação educacional focado na melhoria da qualidade (Peru, 2023). Segundo este documento este programa:

[...] ambicioso programa de transformação educativa centrado no paradigma da qualidade. Não foram intelectuais peruanos os responsáveis por articular um discurso a favor da reforma, mas sim organismos multilaterais – em um mundo cada vez mais globalizado e articulado com um sistema econômico hegemônico e estratificado – que imprimiram os sentidos das medidas neoliberais (privatização, orçamento por resultados, transferências condicionadas, aposentadoria antecipada, entre outras), aplicadas nos âmbitos econômico e político, e que essas mesmas lógicas se impuseram na educação [...]. Assim, nasce uma reforma tecnocrática [...] associada ao paradigma da qualidade, sem elementos de inclusão, pertinência e equidade (Peru, 2023, p.18)

Esta reforma educacional neoliberal começou no governo de Alberto Fujimori (1990–2000) e focou na modernização e tecnocratização do ensino, promovendo a competitividade individual. Em resposta, surgiu uma resistência em defesa da escola pública, equidade e qualidade educacional, assim, o projeto foi rejeitado e cancelado em 2001 (Peru, 2023).

Desde então diversas propostas, orientações e ferramentas institucionais dessas instituições ganharam campo no Peru, bem como no Brasil. Dessa forma, a próxima etapa da pesquisa se concentrará na análise comparativa de documentos oficiais produzidos por esses organismos internacionais de preferência com menos de 10 anos, ou seja, a partir de 2015. O objetivo será compreender como as recomendações, relatórios e políticas sugeridas por essas instituições têm impactado as reformas e estratégias educacionais adotadas pelo Brasil e pelo Peru, considerando aspectos como financiamento, currículos, inclusão social e governança educacional.

3.1.1 Banco Mundial

Os documentos analisados em relação ao BM são os relatórios estratégicos para Brasil (*Country Partnership Framework - CPF, 2024-2028*) e Peru (*Country Partnership Framework - CPF, 2023-2027*). Esses documentos delineiam as prioridades do BM para cada país, com base em diagnósticos sistemáticos do contexto social, político e econômico, estabelecendo objetivos estratégicos e programas de financiamento para a educação e outros setores. O BM opera nos dois países por meio de três principais entidades: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), que trabalham em conjunto para mobilizar investimentos e estruturar políticas públicas.

O CPF do Brasil (2018-2023) aborda o panorama educacional do país que enfrentava desafios significativos na qualidade da educação, apesar dos avanços na ampliação do acesso. O diagnóstico aponta que, embora a cobertura educacional tenha crescido nas últimas décadas, a baixa qualidade da educação básica e a desconexão entre a EPTEC e o mercado de trabalho representam entraves ao crescimento sustentável e à redução das desigualdades (Banco Mundial, 2024). A reforma do ensino médio foi identificada como uma resposta necessária para aumentar a eficiência do sistema educacional, buscando tornar o currículo mais flexível e focado no desenvolvimento de habilidades relevantes para o setor produtivo.

A desigualdade regional também foi um fator crítico apontado no diagnóstico. O Brasil possui disparidades significativas entre as regiões Sul-Sudeste e Norte-Nordeste no que se refere à oferta e qualidade da educação técnica e profissional. Enquanto estados do Sul e Sudeste contam com maior presença de instituições técnicas bem estruturadas e parcerias público-privadas, as regiões Norte e Nordeste apresentam carência de infraestrutura e menor integração com setores produtivos locais. Essa realidade reforça a necessidade de políticas educacionais diferenciadas, com foco na equidade e na inclusão social. O BM sugeriu que o

Brasil investisse em políticas de avaliação e monitoramento da educação técnica, buscando aproximar a formação profissional das demandas do mercado de trabalho e melhorar a gestão dos sistemas de ensino técnico. (Banco Mundial, 2024)

No contexto político, a fragmentação institucional e as constantes mudanças nas diretrizes educacionais foram apontadas como barreiras para a implementação de reformas estruturais. A descentralização do sistema educacional brasileiro, apesar de ser um fator positivo para a autonomia dos estados e municípios, também gera desafios na coordenação das políticas educacionais. Para superar essas dificuldades, o BM recomendou maior articulação entre os entes federativos e o fortalecimento das avaliações de impacto das políticas educacionais.

Já o CPF do Peru (2023-2027) evidencia desafios semelhantes aos do Brasil, mas com especificidades que refletem a estrutura centralizada da educação no país. Diferentemente do Brasil, em que os estados possuem autonomia na definição de políticas educacionais, no Peru a governança do setor é altamente centralizada pelo Ministério da Educação (MINEDU), o que pode representar tanto um facilitador quanto um entrave para reformas (WORLD BANK, 2022). O diagnóstico destaca a necessidade de modernizar a educação técnica e profissional para atender às exigências do mercado de trabalho e reduzir as disparidades regionais, especialmente nas áreas rurais e indígenas.

No campo social, o BM (2023) destaca que a desigualdade educacional no Peru é marcada por barreiras ao acesso à educação de qualidade nas regiões andinas e amazônicas, onde comunidades indígenas enfrentam dificuldades de infraestrutura, escassez de professores qualificados e currículos pouco adaptados às realidades locais. O BM (2023) enfatiza que o ensino técnico pode ser um vetor de desenvolvimento para essas populações, desde que sejam implementadas políticas que garantam equidade no acesso e adaptação dos currículos às especificidades regionais.

Do ponto de vista político e econômico, o documento aponta que a instabilidade política recorrente no Peru impacta a implementação de reformas de longo prazo na educação. A falta de continuidade administrativa e a alternância frequente de ministros da educação dificultam a adoção de estratégias consistentes para a modernização da EPTEC (Banco Mundial, 2023).

Os diagnósticos dos dois países revelam pontos em comum, como a necessidade de alinhar o ensino técnico às demandas do mercado de trabalho e reduzir desigualdades regionais na oferta educacional. Entretanto, a estrutura institucional e os desafios específicos diferem:

enquanto o Brasil enfrenta dificuldades de coordenação devido à descentralização, o Peru lida com desafios relacionados à centralização excessiva e à instabilidade política. Ambos os diagnósticos apontam a digitalização da educação e a ampliação da oferta de formação técnica como estratégias fundamentais para impulsionar o crescimento econômico e a inclusão social.

No Brasil, a parceria do BM tem um foco substancial na melhoria da qualidade da educação, especialmente na educação básica e no ensino técnico e profissionalizante. A cooperação tem um histórico de apoio a programas como a reforma do ensino médio, a expansão da educação integral e a melhoria da alfabetização, com forte influência em estados como Ceará e Pernambuco. O BM tem promovido instrumentos de financiamento baseados em resultados, vinculando desembolsos ao atingimento de metas educacionais específicas. O uso de avaliações de aprendizado e a modernização da gestão educacional são componentes essenciais dessa abordagem, que busca aumentar a equidade e a eficiência dos investimentos no setor educacional.

Já no Peru, o BM tem um foco mais estruturante na educação superior e na digitalização do ensino. O CPF do Peru enfatiza a ampliação da inclusão no ensino superior, com o fortalecimento do financiamento estudantil e o desenvolvimento de programas de capacitação técnica alinhados às necessidades do mercado de trabalho. O BM atua diretamente com o Ministério da Educação do Peru (MINEDU) na implementação de estratégias para melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação terciária, além de fomentar a integração de tecnologias digitais no ensino. O programa Digital for Tertiary Education Program (D4TEP) é um dos destaques dessa estratégia, visando a modernização do ensino superior por meio de plataformas digitais e novas metodologias pedagógicas

Um aspecto distintivo entre os dois países é a abordagem adotada para a governança e gestão do setor educacional. No Brasil, a atuação do BM está fortemente atrelada ao financiamento estadual e municipal, promovendo um modelo descentralizado de implementação de políticas educacionais. Isso se traduz em parcerias diretas com governos subnacionais, em que são desenvolvidos programas customizados para diferentes realidades regionais. No Peru, por outro lado, a influência do BM se dá de maneira mais centralizada, por meio de estratégias de fortalecimento do Ministério da Educação e da formulação de diretrizes nacionais de ensino.

Outro ponto de divergência significativa é a vinculação da educação às estratégias econômicas de cada país. No Brasil, o BM enfatiza o fortalecimento do capital humano como meio de aumentar a produtividade da economia, articulando reformas educacionais com

programas de empregabilidade e inovação tecnológica. No Peru, a ênfase está na integração da educação ao desenvolvimento territorial e à inclusão social, especialmente para populações indígenas e grupos vulneráveis.

Enquanto no Brasil a atuação do BM na educação tem um caráter de apoio a reformas estruturais voltadas à eficiência e competitividade, no Peru o foco está na ampliação da acessibilidade e no fortalecimento da governança do setor.

3.1.2 Comissão Econômica para a América Latina

Para a CEPAL, será realizada uma análise do documento *"El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe"*, elaborado por Mariana Huepe no âmbito do projeto da CEPAL e da Fundação Ford, com a colaboração do BM e da UNESCO.

Esse documento tem como objetivo avaliar o financiamento da educação na região, destacando desafios e oportunidades para garantir sua sustentabilidade no médio e longo prazo. A abordagem central discute a necessidade de ampliar investimentos no setor, alinhando-os às metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que versa sobre educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Estruturalmente, o texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro examina os benefícios socioeconômicos da educação, argumentando que o investimento no setor é essencial para a inclusão laboral e a redução das desigualdades. O segundo capítulo analisa a evolução do gasto público em educação nos países da região, evidenciando variações no financiamento educacional pós-pandemia. O terceiro capítulo apresenta estimativas dos recursos necessários para o cumprimento das metas educacionais estabelecidas pelos países no contexto da Agenda 2030. Por fim, o quarto capítulo discute o papel dos Ministérios da Educação na estruturação de políticas educacionais sustentáveis e na construção de pactos sociais e políticos voltados ao fortalecimento do financiamento educacional.

No Brasil, a CEPAL tem influenciado a formulação de políticas públicas educacionais por meio de diagnósticos que embasam planos nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes voltadas à educação técnica e profissionalizante. A atuação da CEPAL se dá principalmente por meio de estudos e recomendações que orientam a priorização do financiamento educacional, enfatizando a necessidade de ampliar investimentos na primeira infância, reduzir desigualdades regionais e garantir maior equidade no acesso à educação de qualidade (HUEPE, 2024). A colaboração entre a CEPAL e instituições brasileiras ocorre por meio de parcerias com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC), sobretudo na coleta e análise de dados educacionais que fundamentam políticas públicas.

Já no Peru, a influência da CEPAL se dá em um contexto marcado por uma maior ênfase na relação entre educação e desenvolvimento econômico, com um foco direcionado à qualificação da força de trabalho e ao alinhamento entre a formação técnica e as demandas do mercado. A colaboração com o SENATI e o Ministério da Educação do Peru reflete uma preocupação em estruturar políticas educacionais que promovam maior empregabilidade e crescimento econômico sustentável. De acordo com Huepe (2024), a CEPAL recomenda uma abordagem integrada ao financiamento da educação, destacando a importância da sustentabilidade fiscal para garantir a implementação de políticas de longo prazo. No Peru, essa diretriz se traduz em programas de educação técnica que buscam atender às necessidades da indústria nacional, diferenciando-se do Brasil, onde a ênfase recai sobre a universalização do ensino básico e superior.

A estrutura organizacional das políticas educacionais em ambos os países também reflete diferenças significativas na recepção das recomendações da CEPAL. No Brasil, o modelo federativo impõe desafios à implementação de políticas nacionais de forma uniforme, uma vez que estados e municípios possuem autonomia na execução de programas educacionais. Esse fator resulta em uma heterogeneidade no financiamento e na qualidade da educação, o que reforça a necessidade de maior planejamento estratégico e articulação entre os entes federativos para a implementação das diretrizes sugeridas pela CEPAL. No Peru, a estrutura administrativa centralizada facilita a adoção de políticas alinhadas às recomendações internacionais, permitindo uma maior uniformidade na execução de programas voltados à educação técnica e profissionalizante.

As parcerias estabelecidas com organismos internacionais também demonstram contrastes entre os dois países. No Brasil, a colaboração da CEPAL ocorre frequentemente em conjunto com a UNESCO e o BM, influenciando projetos que visam aprimorar indicadores educacionais e fortalecer a governança do setor. A CEPAL tem contribuído para a formulação de políticas que buscam reduzir desigualdades educacionais, particularmente no ensino básico, enfatizando a necessidade de investimentos mais equitativos e sustentáveis (HUEPE, 2024). No Peru, a atuação da CEPAL é mais visível na implementação de programas financiados por organismos multilaterais, incluindo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que reforçam a articulação entre educação e mercado de trabalho, evidenciando uma estratégia educacional voltada para o desenvolvimento econômico.

Dessa forma, a comparação entre Brasil e Peru revela que, embora a CEPAL exerça influência significativa sobre as políticas educacionais de ambos os países, essa influência se manifesta de maneira distinta conforme o contexto político, econômico e institucional. Enquanto no Brasil há um foco na universalização do ensino e na redução de desigualdades regionais, no Peru a ênfase recai sobre a capacitação técnica e a inserção no mercado de trabalho. Além disso, a estrutura organizacional e os modelos de parceria com organismos internacionais determinam a forma como as recomendações da CEPAL são implementadas, demonstrando que, apesar de diretrizes comuns, os impactos das políticas educacionais variam de acordo com as especificidades nacionais.

3.1.3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

O relatório "Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries", publicado pela OCDE em 2025, fornece uma visão detalhada sobre o uso da pesquisa educacional na formulação de políticas e práticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil e o Peru. A OCDE, dentro de sua abordagem para a educação profissional, enfatiza a necessidade de alinhar os sistemas de ensino técnico e vocacional às demandas do mercado de trabalho, promovendo uma governança educacional baseada em evidências e no fortalecimento das conexões entre o setor produtivo e as instituições de ensino. A partir dessa perspectiva, a organização defende que um sistema de educação profissional eficiente deve contar com um corpo docente altamente qualificado, infraestrutura moderna e políticas públicas que incentivem a empregabilidade e a inovação.

No Brasil, a OCDE identifica avanços no fortalecimento da educação profissional, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio e a introdução dos itinerários formativos voltados para o ensino técnico e profissionalizante. O relatório destaca que a organização teve um papel ativo no desenho dessa política, assessorando tecnicamente o governo brasileiro e fornecendo diretrizes para a modernização curricular. Segundo a OCDE, “a reforma do ensino médio no Brasil foi estruturada com base em estudos internacionais e melhores práticas identificadas em países da OCDE, buscando aumentar a flexibilidade curricular e melhorar a transição dos estudantes para o mercado de trabalho” (OCDE, 2025, p. 143). Além disso, a organização enfatiza a importância da integração entre ensino técnico e educação geral, argumentando que “a segmentação tradicional do ensino médio no Brasil limitava as oportunidades de inserção profissional dos jovens, o que motivou as recomendações para a ampliação do ensino técnico no Novo Ensino Médio” (OCDE, 2025, p. 145).

Apesar desses avanços, a OCDE ressalta desafios estruturais que dificultam a plena adoção de suas diretrizes no Brasil, incluindo a desigualdade regional na oferta de cursos técnicos, a precarização da infraestrutura e a escassez de professores qualificados para atuar na formação profissional. Além disso, aponta que a implementação do Novo Ensino Médio tem sido desigual entre as redes estaduais de ensino, com dificuldades na adaptação dos currículos e na articulação entre ensino técnico e acadêmico. A OCDE também destaca o papel do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como um instrumento essencial para avaliar o impacto das reformas educacionais brasileiras. Embora o país tenha utilizado os resultados do PISA para embasar mudanças como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a organização enfatiza que os avanços ainda são limitados e que políticas mais estruturadas são necessárias para garantir uma melhora substancial na educação profissional (OCDE, 2025, p. 148).

No Peru, a OCDE identifica uma trajetória de modernização da educação profissional baseada na integração entre ensino técnico e setor produtivo, exemplificada pelo SENATI. O relatório aponta que a OCDE tem colaborado diretamente com o SENATI para fortalecer a oferta de cursos técnicos alinhados às demandas da economia global, destacando que “o SENATI tem sido um parceiro essencial no desenvolvimento de competências técnicas no Peru, atuando como um modelo de ensino dual que combina formação prática e teórica, em conformidade com as recomendações da OCDE” (OCDE, 2025, p. 175). Essa parceria tem se materializado em ações como a revisão curricular de cursos técnicos, a introdução de metodologias inovadoras para o ensino profissionalizante e o estabelecimento de padrões internacionais de certificação para os estudantes peruanos. Além disso, o projeto *Tutoría Entre Pares en América* (TEPA) tem sido uma das principais iniciativas da OCDE voltadas para a inclusão e o desenvolvimento docente no Peru. O projeto, que também opera em Honduras e Nicarágua, promove metodologias de ensino baseadas em tutoria entre pares, incentivando o protagonismo dos alunos e a formação intercultural.

Diferentemente do Brasil, o Peru adota um modelo mais centralizado de governança educacional, o que facilita a implementação de políticas unificadas em todo o país. A OCDE considera essa centralização um fator positivo, pois permite maior coordenação entre governo, setor produtivo e instituições de ensino (OCDE, 2025, p. 177). Entretanto, a organização também identifica desafios importantes, como o baixo investimento em infraestrutura educacional, a falta de incentivos para a formação continuada de docentes e a necessidade de maior articulação entre ensino médio e educação técnica para garantir transições mais fluidas.

Assim como no Brasil, a OCDE sugere que o Peru utilize os resultados do PISA para embasar suas políticas educacionais. A organização reconhece que o país tem feito esforços para melhorar seus indicadores, mas ainda enfrenta dificuldades para traduzir essas avaliações em reformas eficazes que impactem diretamente a educação profissional (OCDE, 2025, p. 180).

Comparando Brasil e Peru, a OCDE (2025) destaca que ambos os países têm adotado políticas convergentes para fortalecer a educação profissional, mas enfrentam desafios distintos na implementação dessas estratégias. Enquanto o Brasil opera um modelo descentralizado de governança educacional, no qual os estados possuem autonomia na formulação de políticas, o Peru segue um modelo centralizado, permitindo maior controle federal sobre as iniciativas educacionais. Em termos de parceria com o setor produtivo, o Peru apresenta um sistema mais estruturado por meio do SENATI, enquanto o Brasil ainda enfrenta dificuldades na operacionalização do ensino técnico em larga escala. A infraestrutura educacional permanece como um obstáculo em ambos os países, com grandes disparidades regionais no Brasil e um déficit de investimento na ampliação da rede técnica no Peru.

A OCDE (2025) também observa que a formação docente é um desafio comum, pois ambos os países apresentam dificuldades para garantir um número suficiente de professores qualificados para a educação profissional. Além disso, a organização considera que o PISA tem sido subutilizado nos dois países, servindo mais como um diagnóstico do que como uma ferramenta para reformas estruturantes.

A OCDE (2025) sustenta que, para que Brasil e Peru alcancem resultados melhores na EPTEC, é necessário que haja um esforço conjunto para fortalecer a governança do setor, ampliar os investimentos em infraestrutura e aprimorar a formação docente. A organização recomenda que os países adotem uma abordagem baseada em evidências para a formulação de políticas públicas, assegurando que as iniciativas educacionais sejam monitoradas e avaliadas continuamente. O PISA, dentro dessa lógica, deve ser utilizado de maneira mais estratégica, não apenas como um indicador de desempenho, mas como um norteador de políticas voltadas à qualificação da educação profissional. A análise da OCDE (2025), portanto, enfatiza que a educação profissional deve ser vista como um pilar do desenvolvimento econômico e social, e que sua efetividade depende da capacidade dos países de integrar ensino, pesquisa e mercado de trabalho de maneira coordenada e sustentável.

3.1.4 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

O documento intitulado “E2030: *Education and Skills for the 21st Century – Regional Meeting of Ministers of Education of Latin America and the Caribbean*” sistematiza as

discussões ocorridas durante a Reunião Regional “Educação 2030: Habilidades para o século 21”, realizada em Buenos Aires nos dias 24 e 25 de janeiro de 2017. O evento foi organizado pelo Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) em parceria com o Ministério da Educação e Esporte da Argentina. Seu principal objetivo foi debater a implementação da Agenda 2030 da ONU, com ênfase no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que busca “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017b, p. 4).

A reunião se insere no contexto da governança global da educação profissional ao consolidar compromissos regionais para a implementação de políticas alinhadas ao ODS 4. Entre os principais resultados, destaca-se a Declaração de Buenos Aires, documento que formaliza o compromisso dos ministros com a educação de qualidade e a construção de mecanismos de monitoramento e coordenação para o alcance das metas educacionais regionais. Conforme o relatório, “a Declaração de Buenos Aires estabelece uma abordagem comum para o E2030 na região, garantindo um alinhamento estratégico entre os países da América Latina e Caribe” (UNESCO, 2017b, p. 5).

Os projetos desenvolvidos entre a UNESCO, Brasil e Peru estão ancorados nas diretrizes do E2030, que enfatizam a EPTEC como eixo central para o desenvolvimento sustentável. O Brasil e o Peru participaram ativamente da formulação das estratégias regionais, sendo que o então Ministro da Educação do Brasil, José Mendonça Bezerra Filho, destacou que as prioridades do país incluíam a valorização da formação técnica, o aprimoramento da formação docente e a implementação de reformas curriculares que favoreçam a aprendizagem baseada em competências (UNESCO, 2017b, p. 8). Os principais pontos foram destacados no documento da seguinte forma:

Prioridades (alinhadas com a E2030)

- Aprendizagem de qualidade
- Equidade
- Melhoria das políticas para professores e da formação docente
- Alfabetização
- Aprendizagem centrada no aluno
- Fornecimento de habilidades para os aprendizes do século XXI
- Valorização e melhoria da qualidade do ensino técnico e profissional

Reformas, estratégias e ações

- Reforma do ensino secundário
- Currículos nacionais comuns
- Currículos flexíveis e trajetórias formativas

Desafios

- Como apoiar os professores e fornecer-lhes a motivação, o conhecimento e as ferramentas necessárias para que tenham consciência de seu poder transformador
- Como capacitar melhor os professores em TICs e outros temas emergentes
- Encontrar mecanismos para trabalhar de forma próxima com países, agências e organizações (UNESCO, 2017, p. 8. Tradução nossa)

O Peru, por meio da então Ministra da Educação, Marilú Martens Cortes, apresentou avanços no desenvolvimento de políticas de formação docente e certificação profissional, destacando a necessidade de integração entre educação básica e ensino técnico-profissional (UNESCO, 2017b). Também destacados os principais pontos no relatório, conforme a seguir:

Reforma das carreiras docentes:

- Estrutura de carreira dos professores desenhadas para valorizar, motivar e profissionalizar os docentes;
- Carreira baseada na meritocracia, com avaliações contínuas;
- Flexibilidade na carreira docente, permitindo ocupação de cargos de gestão.

Desenvolvimento profissional dos professores:

- Aprimoramento dos programas de formação docente, melhorando a qualidade da educação de professores e a liderança escolar;

Qualidade docente por meio de formação de qualidade:

- Proporcionar formação contínua para os professores;
- Identificar as necessidades de formação das escolas e dos docentes, alinhando os currículos de capacitação;
- Formar professores para atuarem como educadores, internalizando comportamentos e atitudes valorizados pela sociedade e pelo desenvolvimento sustentável;
- Aproveitar as TICs de forma eficaz na formação docente.

Autonomia escolar:

- Incentivos, como bônus salariais, para o bom desempenho docente.

Desenvolvimento de padrões regionais e certificações:

- Criar uma estrutura regional de qualificação, definindo resultados de aprendizagem para todas as certificações docentes, incluindo licenças para o ensino (Comunidade do Caribe);
- Estabelecer padrões regionais para práticas de ensino, regulamentando certificações e facilitando o licenciamento para a docência (Comunidade do Caribe) (UNESCO, 2017b, p.11, Tradução nossa).

As diretrizes acordadas entre os países da América Latina e Caribe para a educação profissional incluem a promoção do aprendizado ao longo da vida, o fortalecimento da educação técnica e profissional, e o estabelecimento de padrões regionais de qualificação. Como mencionado no relatório, um dos desafios centrais é “As vozes dos jovens são importantes: uma educação de qualidade, no contexto da E2030, significa alinhar o que é ensinado com as aspirações, desejos e necessidades da juventude.” e também “educação de qualidade implica um alinhamento entre as demandas do mundo do trabalho e o conteúdo ensinado.” (UNESCO, 2017, p. 9). Além disso, enfatiza-se a necessidade de fomentar parcerias

intersetoriais, incluindo setores privados e organizações da sociedade civil, para ampliar a efetividade das políticas educacionais (UNESCO, 2017b).

No que se refere a projetos específicos entre a UNESCO e Brasil e Peru, destaca-se o fortalecimento do ensino técnico-profissional como um componente essencial do desenvolvimento socioeconômico regional. No Brasil, a UNESCO tem apoiado iniciativas para a valorização da educação profissional, especialmente por meio do aprimoramento curricular e da formação de professores, enquanto no Peru há um foco na certificação de competências e no alinhamento da educação técnica com as demandas do mercado de trabalho. Essas ações estão em conformidade com a agenda global da UNESCO (UNESCO, 2017b).

O resultado da reunião, além do relatório, foi a publicação da “Declaração de Buenos Aires”, que segundo a própria descreve, estabelece uma nova visão regional para a educação até 2030, alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4). Nessa declaração os Ministros da educação dos países presentes se comprometem com 24 pontos, divididos em 7 itens no “Preâmbulo”, 12 itens em “Acordos regionais” e 5 itens em “Para o futuro” (UNESCO, 2017c).

O “preâmbulo”, como o próprio nome diz, contextualiza a reunião, reafirma compromissos anteriores e destaca a importância da educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017c). Já nos “acordos regionais” a partir do item 10 as ações estão ligadas diretas e indiretamente à EPTEC, o item 10 em específico, discorre:

Sem prejuízo das conquistas já alcançadas na expansão e cobertura da educação primária em todos os países, declaramos a importância da educação secundária, técnica e profissional e da educação superior para a geração de novo conhecimento, para a inovação científica e tecnológica e para o avanço socioeconômico de nossas sociedades e nos comprometemos a fortalecer a sua conclusão, expansão e vínculos com o mundo laboral que resultem em um melhor acesso, melhor qualidade e maior pertinência dos conteúdos educativos para a continuação dos estudos, das carreiras e dos ofícios (UNESCO, 2017c, p.9)

As próximas assertivas de acordo regionais versam sobre a adaptação dos modelos educacionais às transformações sociais, culturais e tecnológicas, promovendo a inclusão de grupos vulneráveis e fortalecendo o vínculo entre escolas e comunidades. Compromete-se com currículos inovadores, focados no desenvolvimento de habilidades do século XXI, aprendizado ativo e integração das TICs. Apoia a implementação de programas de educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global. Reforça a necessidade de políticas educacionais para migrantes e refugiados, bem como uma educação multicultural e bilíngue para refletir a diversidade da região (UNESCO, 2017c)

Apesar de a maioria das exposições relacionadas à educação profissional, no documento, possuir um viés desenvolvimentista neoliberal, destaca-se o item 17, que, para além de considerar a relação com o mercado, aborda a necessidade de estruturação interna com a disponibilização e uso de espaços como bibliotecas, centros culturais, parques e museus, por meio do conceito de cidades da aprendizagem. Além disso, o item apresenta uma abordagem voltada para questões internas, como segue:

Valorizamos o conceito de “cidades da aprendizagem” e as práticas da aprendizagem contínua nas comunidades, levando em consideração os altos níveis de urbanização da região. Reconhecemos o seu potencial para a consecução da E2030 e do desenvolvimento sustentável por meio de ofertas educativas diversificadas que respondam aos desafios como a violência, a segregação urbana e escolar, a coesão social, a prosperidade cultural, a resiliência e a sustentabilidade (UNESCO, 2017c, p.11)

Assim, a Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e Caribe foi instrumentalizada para reafirmar o papel da UNESCO na coordenação de políticas educacionais na América Latina e Caribe, consolidando compromissos entre Brasil, Peru e demais países da região na implementação do ODS 4. Os documentos enfatizam a necessidade de colaboração internacional, investimento em educação profissional e adoção de novas estratégias para garantir um ensino de qualidade, inclusivo e orientado para as demandas do século XXI.

3.1.5 Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

A OIT/Cinterfor atua no contexto ibero-americano como um facilitador da cooperação técnica e do fortalecimento das instituições de formação profissional na região e tem como principal objetivo promover e coordenar esforços entre instituições e organismos de formação profissional, abrangendo países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Assim para entender a atuação da instituição para além de espaço de diálogo e articulação entre governos, empregadores, sindicatos e instituições de formação profissional, buscou-se analisar documentos que pudessem evidenciar as ações de fato realizadas, como o "Relatório de Gestão 2022-2023 e Plano de Ação da OIT/Cinterfor 2024-2025" e os "Principais Resultados da 46ª Reunião da Comissão Técnica", pois evidenciam as políticas formuladas pela OIT/Cinterfor e seus objetivos como os expressos de aprimorar a formação profissional na América Latina e Caribe, promovendo a empregabilidade e a inclusão socioeconômica. De acordo com a OIT/Cinterfor, “a formação profissional está no centro do desenvolvimento econômico e social” (OIT/Cinterfor, 2023, p. 6).

Essas iniciativas da OIT/Cinterfor têm por finalidade reduzir os desequilíbrios entre oferta e demanda por competências no mercado de trabalho e antecipar necessidades futuras, especialmente diante das transformações tecnológicas e econômicas globais. O relatório indica que os desafios incluem a transição digital, a necessidade de metodologias de ensino inovadoras e o fortalecimento da governança na formação profissional (OIT/Cinterfor, 2023).

Ao que se refere ao Brasil e Peru, a OIT/Cinterfor coordena ações para fortalecer a formação profissional e a integração ao mercado de trabalho. No Brasil, o Centro Paula Souza (CPS) participa ativamente em projetos relacionados à digitalização da educação profissional e ao desenvolvimento de competências digitais para jovens vulneráveis, conforme descrito no relatório "*Vulnerable Youth, Digital Skills and Vocational Training in Latin America*" (OIT, 2024, p. 5)

No Peru, o *SENATI* desempenha um papel central na adaptação de currículos às novas demandas tecnológicas e na criação de oportunidades para a juventude em setores estratégicos.

Os projetos em conjunto entre a OIT/Cinterfor, Brasil e Peru incluem:

Adoção de plataformas digitais e aprendizagem híbrida: Tanto o CPS quanto o *SENATI* estão inseridos em iniciativas da OIT/Cinterfor para ampliar o acesso à educação profissional por meio da digitalização, garantindo uma formação mais acessível e adaptada às exigências do mercado (OIT, 2023, p. 32).

Certificação de competências laborais: No contexto da mobilidade trabalhista, a certificação de competências adquiridas informalmente é uma prioridade para ambos os países, promovendo a inserção laboral e reduzindo barreiras burocráticas para trabalhadores migrantes (OIT, 2024, p. 3).

Projetos de inovação colaborativa: O Brasil e o Peru participam de programas voltados para o fortalecimento da governança e financiamento da formação profissional, alinhando-se às diretrizes da OIT para um ensino técnico de qualidade e acessível (OIT, 2023, p. 48). As diretrizes acordadas entre Brasil, Peru e OIT/Cinterfor enfatizam:

A promoção da digitalização e inovação educacional por meio de currículos que incluam competências digitais e novas tecnologias para melhorar a inserção laboral.
A equidade e inclusão na formação profissional, facilitando o acesso à educação para grupos vulneráveis, incluindo mulheres e jovens de baixa renda.
A valorização da aprendizagem baseada no trabalho por intermédio de fortalecimento das parcerias entre escolas técnicas e empresas para que os alunos tenham experiências práticas no mercado de trabalho.

A internacionalização da certificação profissional com a criação de mecanismos que permitam o reconhecimento mútuo de qualificações entre países da região.

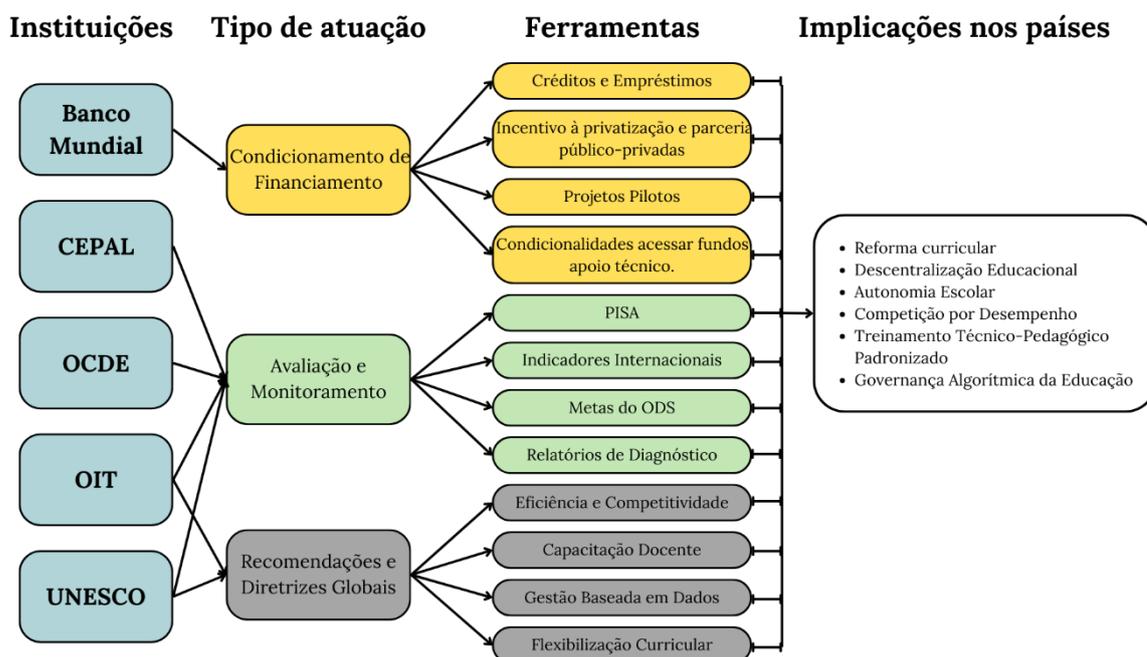
Os documentos analisados destacam que as políticas formuladas pela OIT/Cinterfor e implementadas no Brasil e no Peru têm como objetivo primordial assegurar que a formação profissional contribua de maneira efetiva para a empregabilidade e para o desenvolvimento econômico sustentável da região. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da OIT sobre “aprendizagem permanente e transições justas para um mundo do trabalho digitalizado e sustentável” (OIT, 2023).

Uma análise relevante que merece destaque é a diferença na forma como a OIT/Cinterfor atua nos dois países. No Brasil, sua atuação ocorre predominantemente por meio das instituições de ensino, incentivando parcerias diretas entre escolas técnicas e empresas para fortalecer a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Já no Peru, essa ação se dá de maneira mais triangulada, envolvendo governo, instituições de ensino e empresas, em um modelo de governança que busca alinhar as políticas públicas de qualificação profissional às demandas do setor produtivo.

3.1.6 Análise das instituições Internacionais

A globalização e o neoliberalismo, conforme apresentados nos capítulos 1 e 2, consolidam a demanda do mercado como eixo central da formação profissional, moldando as diretrizes e prioridades das políticas educacionais. Nesse contexto, os organismos internacionais impulsionam reformas educacionais pautadas na eficiência e na competitividade econômica, influenciando diretamente currículos, metodologias e a gestão educacional, como demonstrado na figura 3:

Figura 3 - Implicações das diretrizes das instituições internacionais



Fonte: autora, com base na pesquisa e documentos avaliados nos capítulos 2 e 3

A análise sintética do subtítulo 3.1 dos itens 3.1.1.ao 3.1.5 revela que, embora haja diretrizes globais comuns, a implementação das recomendações dos organismos internacionais varia conforme a estrutura política e econômica de cada país. O Brasil enfrenta dificuldades associadas à descentralização e desigualdades regionais, enquanto o Peru lida com os desafios de um modelo centralizado e instabilidade governamental. Ambos, no entanto, seguem a tendência de alinhar a educação técnica às necessidades do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e contextualizada às realidades locais (BANCO MUNDIAL, 2024, OCDE, 2019)

O uso de indicadores e ferramentas de avaliação internacional, como o PISA e as metas do ODS 4, destaca o papel central da educação como motor de desenvolvimento sustentável e inclusão social. Contudo, os indicadores expõem desafios persistentes na região. No Brasil e no Peru, a desigualdade de acesso e a baixa qualidade do ensino refletem-se nos resultados de avaliações internacionais. Por exemplo, na América Latina, cerca de 50% dos alunos de 15 anos não atingem níveis básicos de proficiência em leitura, enquanto 75% ficam abaixo do esperado em matemática (Huepe, 2024). Essas métricas revelam não apenas a desigualdade educacional, mas também as limitações das reformas impulsionadas por agentes externos.

A descentralização emerge como um componente central das reformas educacionais nos dois países. No Brasil, mecanismos como o FUNDEB garantem a redistribuição de recursos

para reduzir desigualdades regionais, embora persistam disparidades significativas. Já no Peru, a criação das Unidades de Gestão Educacional Local (UGELs) promoveu uma gestão descentralizada, mas a alocação de recursos permanece inercial, sem considerar as especificidades regionais (SITEAL, 2024) Essas estruturas são frequentemente orientadas por diretrizes neoliberais, priorizando eficiência financeira mas com o discurso de fortalecimento da equidade.

Quanto ao Pisa, este frequentemente desencadeou reformas educacionais e a implementação de programas e projetos nacionais no Brasil e no Peru. Esses esforços refletem a pressão para melhorar os desempenhos dos sistemas educacionais e atender às demandas por maior qualidade e equidade.

No Brasil, os resultados insatisfatórios do PISA têm impulsionado uma série de reformas e programas educacionais, que cabe destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi desenvolvida para alinhar os currículos escolares às competências avaliadas pelo PISA, como leitura, matemática e ciências. A proposta é promover maior coerência no ensino e melhorar as proficiências básicas dos estudantes (OCDE, 2019).

Também pode ser mencionado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado para combater os baixos níveis de alfabetização e letramento nas séries iniciais, o PNAIC é uma resposta direta aos resultados do PISA, que destacaram dificuldades dos estudantes brasileiros em alcançar níveis básicos de leitura e escrita (OCDE, 2019).

E também a reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, a reforma busca flexibilizar o currículo e oferecer itinerários formativos mais personalizados, aumentando o engajamento e a retenção escolar. Essa mudança foi motivada, em parte, pelos baixos desempenhos em matemática e ciências revelados no PISA (BRASIL, 2017; OCDE, 2019).

Já no Peru, os avanços observados no PISA vêm acompanhados de esforços para melhorar a qualidade e a equidade educacional, como o Programa de Apoio à Reforma Educativa (PARE), este programa foi projetado para melhorar a infraestrutura educacional, a formação de professores e a gestão escolar, especialmente em áreas rurais e regiões desfavorecidas, onde as desigualdades educacionais são mais marcantes (BANCO MUNDIAL, 2024).

Há também a Estratégia Nacional de Educação Intercultural Bilíngue (EIB), prevê a inclusão de populações indígenas e a promoção do bilinguismo, que visa atender comunidades

historicamente marginalizadas e reduzir desigualdades regionais. Essa iniciativa é essencial para melhorar os resultados educacionais em áreas que apresentam os piores desempenhos no PISA (UNESCO, 2023).

O Programa Nacional de Formação e Capacitação Docente, motivado pelos resultados do PISA, que destacaram a necessidade de melhor formação docente, o Peru tem investido em capacitações focadas em metodologias modernas e competências específicas (CEPAL, 2024).

É possível refletir que os resultados do PISA implicaram nos sistemas educacionais do Brasil e do Peru, levando à criação de políticas e programas. Essas iniciativas ilustram como as avaliações internacionais podem influenciar políticas nacionais e direcionar recursos para alterar os sistemas educacionais.

Em suma, as reformas educacionais no Brasil e no Peru seguem um modelo impulsionado por organismos internacionais, que impõem diretrizes baseadas na eficiência econômica, padronização curricular e controle gerencial. Essas diretrizes resultam em um processo de mercantilização da educação, onde o ensino passa a ser estruturado segundo métricas de desempenho e exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e contextualizada. O quadro 4 evidencia como esses princípios são implementados em ambos os países, destacando a padronização curricular, a gestão centralizada ou descentralizada da educação, a competição por desempenho e o adestramento docente, elementos fundamentais para a subordinação da educação às demandas neoliberais.

Quadro 4 - Controle, Padronização e Competição no Brasil e no Peru

Aspecto	Brasil	Peru
Padronização curricular	BNCC, Novo Ensino Médio	Padronização pelo MINEDU, EIB
Descentralização Educacional	Estados e municípios têm autonomia (FUNDEB)	Criadas UGELs, mas controle ainda é centralizado
Autonomia Escolar	Escolas técnicas têm maior autonomia, parceria com setor privado	Escolas técnicas (SENATI) tem muita autonomia, parceria com setor privado

Competição por Desempenho	Reformas influenciadas pelo PISA, financiamento baseado em desempenho	Competição entre escolas técnicas, uso do PISA e OCDE
Treinamento Técnico-Pedagógico Padronizado	PNAIC, formação para ensino técnico, desigualdade entre estados	Formação docente digital, EIB para professores indígenas
Governança Algorítmica da Educação	Uso de PISA e SAEB para reformas, financiamento condicionado a desempenho	Monitoramento pelo BM e OCDE, dados usados para avaliar ensino técnico

Fonte: autora, com base na pesquisa e documentos avaliados nos capítulos 2 e 3.

A análise comparativa entre Brasil e Peru revela que, apesar das diferenças estruturais, as influências dos organismos internacionais se materializam na imposição de políticas que limitam a autonomia educacional e reforçam a dependência dos países às dinâmicas do mercado global.

3.2 Marcos regulatórios da educação profissional no Brasil e no Peru: aspectos de uma Agenda Regional

Apesar da proximidade geográfica, historicamente, o desenvolvimento territorial do Brasil e do Peru priorizou o litoral, devido ao comércio marítimo e à maior concentração populacional (Prado, 2020). Somente em 2006, com a Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA), a construção de uma Rodovia Interoceânica Sul começou e concluída em 2011. O projeto teve dois principais objetivos: integrar a macrorregião sul do Peru, que apresenta baixos índices socioeconômicos, e criar um corredor logístico para o escoamento da produção brasileira pelo Pacífico (Prado, 2020).

Embora esta iniciativa não seja o foco central deste estudo, sua relevância comercial e diplomática permite compreender como fatores geográficos e econômicos influenciaram a configuração de políticas educacionais distintas nos dois países, refletindo diferenças estruturais no desenvolvimento de suas respectivas educações profissionais. A figura 4 apresenta o mapa da América do Sul, destacando a localização do Peru e do estado de São Paulo, evidenciando suas posições geográficas e relações estratégicas na região.

Figura 4 - Mapa da América do Sul - Destaque São Paulo e Peru



Fonte: Banco de imagens do Canva. Preparado pela autora.

No contexto educacional, organismos internacionais influenciam as políticas de Brasil e Peru, levando ambos os países a aderirem a compromissos globais, como a Agenda 2030, que orienta a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. No Brasil, a ratificação de tratados como a "Convenção sobre os Direitos da Criança" e a "Agenda 2030" é fundamental para definir o compromisso do país com a educação. Estes compromissos exigem que o Brasil "adeque sua normativa interna aos padrões internacionais" (BRASIL, 2023), integrando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em suas políticas nacionais. A Agenda 2030, que inclui o ODS 4, destaca a necessidade de políticas educacionais voltadas à inclusão e à equidade.

De forma similar, o Peru se compromete com objetivos globais ao ratificar tratados como a "Convenção contra Discriminações na Educação". O país se empenha em garantir o

"acesso igualitário à educação" (PERU, 2023) e utiliza a Agenda 2030 como referência estratégica para seu planejamento nacional, criando um sistema de monitoramento para avaliar o progresso na implementação dos ODS (PERU, 2023).

Nos discursos educacionais de ambos os países, o uso de tecnologias digitais é visto como essencial para alcançar uma educação inclusiva. Segundo documento sobre políticas digitais na educação, "as tecnologias da informação e comunicação se situam na interseção de políticas públicas voltadas para a inclusão, a equidade e a promoção de oportunidades ao longo da vida" (UNESCO, 2015). Essa visão reflete o compromisso compartilhado de Brasil e Peru em utilizar tecnologias para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca a importância da "superação das desigualdades educacionais" e "a promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, 2014). Essa política reafirma a educação como um direito de todos e busca ampliar o acesso e a equidade. O Peru, com sua Lei Geral de Educação, compartilha dessa perspectiva, estipulando que a educação deve garantir "a igualdade de oportunidades e a inclusão de pessoas com necessidades especiais e de grupos sociais marginalizados" (PERU, 2003).

Além de promover a inclusão, ambos os países enfatizam a formação para o trabalho. No Brasil, o PNE propõe "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos" (BRASIL, 2014), enquanto no Peru, o Projeto Educativo Nacional sublinha a importância de uma "educação técnico-produtiva" voltada para "a produtividade e a prosperidade, com foco na sustentabilidade" (PERU, 2020, p. 57).

Apesar dessas convergências, há diferenças nas abordagens de Brasil e Peru. O Brasil coloca forte ênfase na valorização dos profissionais da educação, tratando-a como uma meta central do PNE: "valorização dos(as) profissionais da educação" (BRASIL, 2014). Já no Peru, o foco recai mais sobre a inovação e a pesquisa, com o objetivo de responder às demandas do mercado e fomentar o desenvolvimento sustentável. O Projeto Educativo Nacional do Peru enfatiza que "a formação técnico-produtiva deve promover o desenvolvimento de pesquisa e inovação" (PERU, 2020, p. 61).

No que diz respeito à gestão educacional, o Brasil se distingue por uma abordagem democrática e descentralizada, incentivando "a democracia e a participação social" (BRASIL, 1996). O Peru, embora também adote a descentralização, prioriza a "eficácia e eficiência" da gestão educacional, com a Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Produtiva

ressaltando que "a gestão deve promover a eficácia e eficiência, de maneira a responder à diversidade do país" (PERU, 2020, p. 83).

Tanto o Brasil quanto o Peru seguem uma agenda que enfatiza a importância da Educação Profissional Técnica de Nível Médio como meio para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e promover o crescimento inclusivo na América Latina. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), "a educação e formação técnica e profissional (EFTP) são fundamentais para a equidade, produtividade e sustentabilidade dos países" (OIT, 2017). Essa visão compartilha-se na região, com os países buscando estratégias que promovam a inclusão social e a melhoria das condições de trabalho através da formação técnica.

Esses marcos regulatórios, portanto, buscam atender às necessidades locais e respondem a uma agenda regional que prioriza a inclusão, o desenvolvimento sustentável e a promoção de oportunidades de trabalho decente. O alinhamento com organismos como a UNESCO e a OIT evidencia uma sinergia que visa harmonizar as políticas de educação profissional na América Latina, impulsionando padrões que transcendem fronteiras nacionais com foco no desenvolvimento social e econômico integrado na região.

3.3 Regulamentação Educação Profissional do Peru

A educação técnica e profissional no Peru passou por diversas transformações ao longo do século XX, impulsionadas por reformas governamentais que buscavam estruturar o sistema educacional e adaptá-lo às necessidades econômicas e sociais do país. O governo de José Pardo (1904-1908) foi responsável pela primeira grande reforma educacional, organizando e estruturando a educação existente, além de estabelecer a gratuidade das escolas técnicas e ocupacionais noturnas, aproveitando as experiências das antigas escolas de Artes e Ofícios. Além disso, promoveu a universalização da educação primária, tornando-a gratuita e obrigatória, com a distribuição de material didático sem custos para os alunos. Essa reforma contou com o apoio de pedagogos franceses, belgas e alemães (Romero, 2016).

Durante o governo de Augusto Leguía (1908 – 1912, 1919 - 1930), foi implementada uma diferenciação entre a educação primária e secundária comum e a profissional, além da incorporação das Escolas Técnicas de Engenharia e Agricultura ao ensino superior (Romero, 2016). Em 1921, pedagogos norte-americanos assumiram cargos no Ministério da Educação, promovendo uma mudança de paradigma do modelo educacional europeu, mais intelectualista

e academicista, para um enfoque pragmático e vinculado ao desenvolvimento econômico (Romero, 2016).

Nos anos 1940, sob o governo de Manuel Prado, o ensino secundário foi reorganizado, permitindo que, após o terceiro ano, os alunos escolhessem entre as modalidades técnica, normal ou artística, mas esta reforma foi mal-recebida pela população (Romero, 2016). Em 1945, José Luis Bustamante y Rivero estabeleceu a gratuidade do ensino secundário para alunos oriundos de escolas públicas, promovendo sua expansão, embora sem estrutura e professores suficientes para atender à nova demanda (Romero, 2016).

Durante o governo de Manuel Odría, nos anos 1950, foi criado o Plano Nacional de Educação, que resultou na fundação de 55 Grandes Unidades Escolares, inspiradas no modelo norte-americano para expandir a educação técnica e científica. Além disso, foram criados colégios secundários militares para alunos do ensino médio, e diversas universidades foram reabertas ou fundadas, incluindo instituições privadas (Romero, 2016).

Na gestão de Manuel Prado (1958-1962), foi criado o SENATI (1962) com o objetivo de formar técnicos de nível médio e mão de obra qualificada, atendendo à demanda da indústria nacional em um contexto de substituição de importações e desenvolvimento da manufatura. Já no governo de Fernando Belaúnde Terry (1963-1968, 1980-1985), houve um fortalecimento da planificação educacional e valorização da carreira docente, com aumento salarial e expansão da gratuidade do ensino público, ampliando o acesso ao ensino técnico e superior (Romero, 2016).

A Reforma Educativa de Velasco Alvarado, em 1972, abordou a educação como um fator político, econômico e social, vinculando-a ao trabalho e ao desenvolvimento produtivo. A reforma propunha que a transformação da educação era essencial para a mudança da estrutura econômica, social e cultural do país (Romero, 2016). No entanto, a falta de infraestrutura impediu que a demanda crescente fosse atendida com novas escolas, o que resultou na adoção de medidas como o aumento do número de alunos por professor e a redução da jornada escolar. A estrutura da educação profissional no Peru é apoiada por diversas regulamentações e políticas que visam integrar a educação técnico-produtiva e superior (Romero, 2016).

Atualmente, na estrutura normativa do Peru, a educação é abordada com foco no desenvolvimento integral da pessoa, conforme expresso na Constituição Política. Esta estabelece que a educação visa promover o conhecimento e as habilidades nas humanidades,

ciências, técnicas e artes, e tem um papel fundamental na preparação para a vida e o trabalho, além de fomentar a solidariedade (PERU, 1993, art. 14).

Além disso, a Lei Geral de Educação N° 28044 enfatiza que a educação é um direito fundamental, universal e gratuito em todos os níveis oferecidos pelo Estado, destacando-se a obrigatoriedade dos ensinos primário e secundário. Ela assegura que o Estado deve coordenar políticas educacionais descentralizadas e garantir a qualidade, independentemente das limitações econômicas ou físicas dos cidadãos (PERU, 2003, arts. 2 e 4)

Essas leis e regulamentações são complementadas pelo Projeto Educativo Nacional ao 2036, que projeta uma educação voltada para a cidadania plena, apoiando-se em consultas amplas e promovendo políticas educacionais que visem a integração social, a sustentabilidade e a formação para o mercado de trabalho (PERU, 2020)

No contexto da educação técnico-produtiva, a Lei de Educação Técnico-Produtiva estabelece diretrizes para assegurar a qualidade e a relevância da formação técnico-profissional. As leis reconhecem a importância da educação técnico-produtiva como um mecanismo de inserção e reinserção no mercado de trabalho, especialmente para jovens e adultos que buscam formação para melhorarem suas condições de empregabilidade.

A Lei de Reforma Magisterial (Lei N° 29944) é uma peça-chave para a qualificação e valorização dos professores, essencial para a educação técnico-profissional. Ela implementa uma carreira pública baseada em meritocracia e incentiva o desenvolvimento contínuo e a especialização docente, que são fundamentais para garantir uma educação de qualidade nos institutos técnico-profissionais e de educação básica. Esta lei estabelece uma carreira pública baseada na meritocracia, por meio de um sistema de avaliações regulares para ingresso, permanência e promoção dos professores, e prevê incentivos para docentes que atuam em áreas rurais, de fronteira e em contextos de vulnerabilidade, com vistas a garantir a presença de educadores qualificados em todo o país.

Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Productiva (PNESTP): Criada em 2020, a PNESTP visa promover um sistema de educação superior e técnico-productiva inclusivo e de qualidade, com foco em equidade, qualidade e relevância para o desenvolvimento sustentável e a competitividade do país. A PNESTP enfatiza a necessidade de diversificar a oferta educacional para atender às diferentes demandas do mercado de trabalho, promovendo alternativas como a educação técnico-produtiva, superior tecnológica, pedagógica, artística e universitária.

A PNESTP também define diretrizes de qualidade e relevância, adaptando currículos para desenvolver competências práticas que atendam às demandas locais e regionais. Mecanismos de avaliação e certificação foram implementados para garantir que as instituições, tanto públicas quanto privadas, sigam elevados padrões de ensino.

Projeto Educativo Nacional ao 2036 propõe uma visão de cidadania plena e sustentável, com foco na inclusão e no desenvolvimento das capacidades dos estudantes ao longo da vida. Ele serve como base estratégica para políticas e ações voltadas à educação técnico-profissional, com objetivos de adaptação às mudanças tecnológicas e às necessidades do mercado de trabalho.

Adicionalmente, em 2018, foi publicado o *Guía de Políticas Nacionales*, aprovada pelo CEPLAN (Centro Nacional de Planejamento Estratégico), estabelece diretrizes metodológicas para o design, formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas nacionais no Peru. Ela serve como uma referência importante para alinhar as políticas com as necessidades e realidades do país, em conformidade com os objetivos de longo prazo estabelecidos pelo Estado. Em relação ao problema público, o Guia de Políticas Nacionais identifica como um dos principais desafios a "evolução do bem-estar da população nos últimos cinco anos" e destaca que, apesar dos avanços econômicos, o percentual da população em situação de pobreza permaneceu estável ou até aumentou em 2017, indicando uma incapacidade do crescimento econômico de melhorar significativamente as condições sociais do país (Peru, 2018).

A Política Nacional de Competitividade e Produtividade do Peru aborda a educação como um dos pilares essenciais para o fortalecimento do capital humano, conforme descrito nos objetivos prioritários da política. Algumas das principais soluções incluem:

O fortalecimento do capital humano como um dos pilares para o crescimento econômico. Isso inclui medidas para melhorar a formação educacional e técnica dos trabalhadores, além de aumentar a capacidade inovadora da força de trabalho peruana. “Fortalecer o capital humano é essencial para melhorar a competitividade e a produtividade. Isso inclui a melhoria da educação e da formação técnica, além do incentivo à inovação” (Peru, 2018, p. 5).

A PNCP propõe dotar o país de infraestrutura econômica e social de qualidade, reduzindo as brechas existentes em acesso e qualidade, o que é visto como fundamental para o aumento da competitividade e da produtividade. “A falta de infraestrutura adequada limita o

desenvolvimento econômico. É necessário investir em infraestrutura para melhorar a competitividade” (Peru, 2018, p. 5).

A política também foca na promoção da sustentabilidade ambiental nas atividades econômicas. O objetivo é incentivar práticas empresariais sustentáveis que criem valor e ajudem a proteger os recursos naturais do país. “Promover a sustentabilidade ambiental é crucial para garantir que o crescimento econômico seja sustentável a longo prazo” (Peru, 2018, p. 6).

A PNCP propõe a criação de capacidades para a inovação, adoção e transferência de melhorias tecnológicas como chave para aumentar a produtividade. “A inovação tecnológica é um fator-chave para aumentar a produtividade e garantir a competitividade em um cenário global” (Peru, 2018, p. 6).

A Política "adota uma concepção estruturalista do conceito de competitividade e a interpreta como a capacidade que uma nação tem de competir com sucesso nos mercados " (Peru, 2018, p. 19). Isso significa que o objetivo é formar uma força de trabalho com habilidades variadas e qualificações que possam atender às demandas de diferentes setores da economia. Ao fazer isso, a política busca aumentar a competitividade da economia nacional no cenário internacional, permitindo que o país concorra melhor em mercados globais por meio de uma mão de obra mais qualificada e preparada para desafios complexos e em constante evolução.

No quadro 5 detalha-se as principais regulamentações e políticas que norteiam a educação técnico-profissional no país, destacando seus objetivos e as referências legais correspondentes. Esse quadro visa fornecer uma visão abrangente sobre as iniciativas que moldam o sistema de educação técnico-profissional no Peru, servindo como base para uma análise crítica de seu impacto na formação de capital humano e na inserção laboral dos egressos desse sistema:

Quadro 5 - Regulamentações educação técnico-profissional no Peru

Regulamentação	Objetivos	Referência Legal
Decreto Legislativo N° 1375	Fortalecer a educação técnico-produtiva, elevando a empregabilidade e competitividade, especialmente de jovens.	Decreto Legislativo N° 1375, Art. 1 (2018)
Lei Geral de Educação (Lei N° 28044)	Estabelecer a educação técnico-produtiva como modalidade que articula o sistema educacional, promovendo competências laborais e empreendedorismo.	Lei N° 28044, Art. 40

Regulamentação	Objetivos	Referência Legal
Política Nacional de Competitividade e Produtividade (DS 345-2018-EF)	Fortalecer o capital humano através da melhoria da formação educacional e técnica, aumentando a inovação e a empregabilidade.	Decreto Supremo N° 345-2018-EF .
Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Productiva (PNESTP)	Garantir o acesso equitativo e de qualidade à educação técnico-profissional, promovendo inclusão, inovação e mobilização de recursos para o desenvolvimento sustentável.	Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU (63).
Estratégia Nacional “Mi Oportunidad Técnica”	Melhorar as habilidades de empregabilidade e empreendedorismo dos estudantes do ensino secundário, incentivando a transição para a educação técnico-productiva.	RVM N° 116-2022-MINEDU .

Fonte: Elaborado pela autora com base em regulamentações e políticas do Peru: Decreto Legislativo N° 1375 (2018), Lei Geral de Educação (Lei N° 28044), Política Nacional de Competitividade e Produtividade (DS 345-2018-EF), Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Productiva (PNESTP, Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU) e Estratégia Nacional “Mi Oportunidad Técnica” (RVM N° 116-2022-MINEDU).

A educação técnico-productiva no Peru é estruturada em dois níveis de formação:

- Auxiliar Técnico: voltado para qualificações mais básicas e operacionais.
- Técnico: destinado a formações mais complexas, com maior nível de especialização.

A principal característica dessa estrutura é que os dois ciclos não são sucessivos nem propedêuticos. Ou seja, um estudante não precisa concluir o nível de Auxiliar Técnico para ingressar na formação Técnica. Isso confere flexibilidade ao sistema, permitindo que os alunos escolham o percurso que melhor se adapte às suas necessidades e experiências profissionais (Peru, 2018)

No Peru é utilizado um sistema de créditos acadêmicos em que cada curso ou disciplina possui um valor em créditos, permitindo que os estudantes acumulem certificações ao longo do tempo. Esse modelo tem por objetivo facilitar a mobilidade acadêmica, o reconhecimento de competências adquiridas e a continuidade dos estudos sem a necessidade de repetir conteúdos já aprendidos (Peru, 2018).

As instituições responsáveis pela oferta dessa modalidade educacional são os chamados CETPROs, que possuem autonomia para definir os currículos e adequá-los às necessidades do mercado de trabalho local e regional (Peru, 2018).

Além disso, esses centros podem desenvolver atividades de produção de bens e serviços, para complementar a formação dos alunos, proporcionando experiência prática, e servem como

fonte de financiamento para as próprias instituições. Isso significa que os CETPROs podem gerar receita por meio da venda de produtos e serviços criados durante as atividades educacionais, garantindo maior sustentabilidade financeira e contribuindo para a modernização da infraestrutura e dos equipamentos utilizados na formação dos estudantes (Peru, 2018).

A formação pode ocorrer em três formatos (Peru, 2018):

Presencial: com aulas realizadas nas instituições de ensino.

Semipresencial: combinando atividades presenciais com ensino a distância.

A distância: utilizando plataformas digitais e materiais autoinstrucionais.

Essa diversidade de modalidades busca ampliar o acesso ao ensino técnico, possibilitando que trabalhadores e pessoas que vivem em áreas distantes das instituições de ensino também tenham acesso à qualificação profissional (Peru, 2018).

Dessa forma, a educação profissional no Peru apresenta características bem definidas, orientadas por regulamentações e políticas que buscam integrar a formação técnico-produtiva às necessidades sociais e econômicas do país. Um dos principais focos da educação técnico-profissional peruana é a inserção e a relevância para o mercado de trabalho. Ela é vista como um mecanismo importante para a inserção e reinserção de jovens e adultos, orientada para formar trabalhadores com habilidades práticas que atendam às exigências de empregabilidade e desenvolvimento econômico local e regional.

3.4 Regulamentação Educação Profissional Brasil

No contexto da formação para o trabalho no Brasil, suas origens remontam ao período colonial, quando foram estabelecidas as Casas de Fundição e os Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais. Durante o período imperial, as Casas de Educandos Artífices surgiram como precursoras. Já na República, em 1909, as "Escolas de Aprendizes Artífices" marcaram o início da educação profissional (EP) como política pública. Em 1927, tornou-se obrigatória a oferta de ensino profissional nas escolas primárias. A Constituição de 1937 reforçou o papel do Estado, incentivando a criação de instituições como o SENAI (1942) e o SENAC (1946). Em 1959, foram estabelecidas as escolas técnicas federais, que viriam a formar a Rede Federal de Educação Profissional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 passou a permitir a progressão dos estudantes da EP para o ensino superior (MEC Brasil, 2023).

A educação profissional no Brasil é voltada para preparar indivíduos tanto para o trabalho quanto para o convívio social, conforme a LDB. A modalidade inclui cursos de qualificação, habilitação técnica, tecnológica e pós-graduação, promovendo uma continuidade e articulação entre os estudos, com respaldo em um conjunto de leis e normas que orientam sua implementação (MEC, 2023). Dentre as legislações relevantes, algumas desempenham um papel central na estruturação e orientação dessa área.

O Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias estaduais e municipais, gerencia as políticas públicas de educação, pautadas pela LDB. A LDB detalha as funções de cada esfera de governo, estabelecendo, inclusive, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar os currículos da educação básica (MEC, 2023).

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, define a educação como um direito universal e um dever do Estado e da família. Ela também destaca a necessidade da participação da sociedade para promover e incentivar a educação, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo, sua cidadania e qualificação profissional: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

As políticas federais foram moldadas de modo a ajustar o sistema de ensino às demandas econômicas, com foco na qualificação da força de trabalho e no fortalecimento do sistema produtivo. A LDB de 1996 reconhece a educação profissional e tecnológica como uma das modalidades do sistema educacional, estabelecendo normas para sua oferta, visando à formação de cidadãos preparados para o trabalho e a sociedade. Nesse contexto, a LDB vê a EP como um ponto de conexão entre o direito à educação e o direito ao trabalho, reforçando o Art. 227 da Constituição, que prioriza "educação" e "profissionalização" como direitos essenciais (MEC Brasil, 2023).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 define metas e estratégias específicas para a EP, buscando ampliar o acesso e melhorar a qualidade e a relevância desse ensino para o mercado de trabalho atual. O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, por sua vez, regulamenta a LDB em relação à EP, estabelecendo diretrizes para organização dos cursos, certificação e articulação com o ensino regular.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e o Ministério do Trabalho são os órgãos responsáveis pela formulação e implementação das políticas da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.

A SETEC tem como função planejar e coordenar ações relacionadas ao ensino técnico e tecnológico, enquanto o Ministério do Trabalho contribui com diretrizes voltadas à qualificação da mão de obra e às necessidades do mercado de trabalho. Essa articulação busca garantir que os cursos oferecidos estejam alinhados com as demandas do setor produtivo.

A Educação Profissional no Brasil é estruturada em três níveis: Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, Educação Técnica de Nível Médio, Educação Técnica de Nível Médio (EPTEC) e Educação Profissional Técnica de Nível Superior

A FIC é formada por cursos de curta duração, voltados ao aprendizado de habilidades específicas. Normalmente destinada a trabalhadores, estudantes do ensino médio e adultos que buscam atualização profissional.

A EPTEC é voltada para estudantes do ensino médio ou que já o concluíram. Organizada em três formas:

- Integrada: realizada junto ao ensino médio regular.
- Concomitante: cursada ao mesmo tempo que o ensino médio, mas em instituições diferentes.
- Subsequente: destinada a quem já concluiu o ensino médio.

Os cursos superiores de tecnologia, que conferem o título de tecnólogo. De curta duração (2 a 3 anos), são voltados para áreas aplicadas ao mercado de trabalho. São oferecidos por Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Podem prosseguir para pós-graduação, incluindo especializações e mestrado profissional.

A Educação Profissional e Tecnológica é ofertada por diferentes tipos de instituições, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: composta pelos Institutos Federais (IFs), CEFETs e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Escolas Técnicas Estaduais e Municipais, como as Etecs (Centro Paula Souza) em São Paulo. Sistema S: composto por SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SEBRAE e outros, que oferecem cursos técnicos e FIC e Instituições Privadas. Assim como no Peru, no Brasil a formação pode ocorrer em três formatos: presencial, semipresencial e a distância.

3.5 Política e Regulamentação na Educação profissional, Análise entre Brasil e Peru sob Influência Internacional

No contexto da América Latina, a globalização também pressiona os sistemas educacionais a se alinharem com padrões globais, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios locais. Segundo relatório da CEPAL, "a globalização impôs uma necessidade de ajustes nos currículos e nas estratégias de ensino", adaptando-os para formar indivíduos capazes de competir em um mercado de trabalho globalizado (CEPAL, 2019, p. 15).

Ao analisar as políticas educacionais de Brasil e Peru sob a perspectiva da globalização e das influências de instituições como CEPAL, OIT/CINTERFOR e SITEAL, observa-se que ambos os países compartilham semelhanças significativas em suas abordagens. Tanto Brasil quanto Peru enfrentam o desafio de adaptar seus sistemas educacionais para atender às exigências do mercado global, enquanto buscam preservar suas identidades culturais e promover a inclusão social. Este alinhamento implica em transformar currículos para formar trabalhadores que sejam competitivos globalmente, um movimento observado nos dois países.

Assim, as identidades educacionais na América Latina são moldadas por uma tensão entre a adoção de modelos educacionais internacionais e a preservação das características culturais locais. Conforme apontado por Treviño et al., "os sistemas educacionais latino-americanos devem lidar com a diversidade cultural e as desigualdades socioeconômicas" (UNESCO, 2020, p. 5). Essa diversidade gera debates internos sobre a necessidade de currículos universais versus específicos e sobre a valorização de formação técnica em oposição ao modelo acadêmico tradicional.

Uma diferença significativa é observada na governança e descentralização dos sistemas educacionais. O Brasil, com seu sistema federal, tem um modelo de governança mais descentralizado, onde estados e municípios possuem autonomia para gerir a educação local. Como apontado pela UNESCO, "a descentralização educacional no Brasil permite que cada estado e município adapte políticas conforme suas necessidades locais" (UNESCO, 2020, p. 7). Já no Peru, embora haja uma tendência de descentralização, o controle ainda é amplamente centralizado, especialmente no que diz respeito ao currículo nacional e às diretrizes gerais, o que limita a autonomia local comparado ao Brasil.

As políticas educacionais regionais, influenciadas por instituições como a CEPAL, a OIT/CINTERFOR e o SITEAL, focam-se, segundo as próprias instituições, na "inclusão social e na redução das desigualdades". Segundo a CEPAL, "os sistemas de financiamento e os mecanismos de controle são essenciais para garantir a sustentabilidade da educação técnica e

profissional na região" (CEPAL, 2019, p. 27). Já o SITEAL destaca que a educação deve ser vista como "um direito humano fundamental", priorizando políticas que reduzam as desigualdades e promovam a equidade (UNESCO, 2013, p. 10). Tais discursos são organizados em torno de "racionalidades" que buscam promover o desenvolvimento social e econômico da região, alinhando-se a práticas discursivas globais de competitividade e eficiência. No entanto, essas políticas se diferem na forma e nos objetivos, no Brasil, programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e cotas raciais para o acesso ao ensino superior mostram uma abordagem mais agressiva para promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Já no Peru, as políticas de inclusão, embora presentes, tendem a focar mais em aspectos econômicos e regionais, sem o mesmo nível de ação afirmativa que se vê no Brasil. Segundo o relatório da CEPAL, "as políticas peruanas de inclusão são mais direcionadas ao desenvolvimento econômico e à equidade regional" (CEPAL, 2019, p. 19).

Dessa forma, tanto o Brasil quanto o Peru têm priorizado políticas que buscam a redução das desigualdades e a promoção de uma educação mais acessível. Segundo o relatório da SITEAL, "os sistemas educacionais na América Latina, incluindo Brasil e Peru, enfrentam desafios para garantir a equidade e a qualidade, especialmente para os grupos mais vulneráveis" (UNESCO, 2013, p. 10). Essa prioridade está alinhada com os objetivos da CEPAL, que enfatiza a necessidade de "promover um acesso mais equitativo à educação, com ênfase na formação técnica e profissional" (CEPAL, 2019, p. 27).

Estes dois países têm valorizado a educação profissional técnica de nível médio como uma forma de inclusão social e resposta às demandas do mercado de trabalho. A OIT/CINTERFOR reforça que, na América Latina, "há um reconhecimento crescente da importância da educação técnica para o desenvolvimento econômico e social" (UNESCO, 2020, p. 5). Em ambos os países, a formação técnica é vista como uma ferramenta estratégica para melhorar a empregabilidade e atender às necessidades locais, ao mesmo tempo em que responde às exigências globais.

As diferenças culturais entre Brasil e Peru também impactam a forma como a educação é estruturada e aplicada. O Brasil possui uma forte influência multicultural, que é refletida no currículo escolar, incluindo a valorização de culturas indígenas e afro-brasileiras. Como destaca a UNESCO, "o currículo brasileiro inclui diretrizes que promovem a diversidade e a valorização de diferentes culturas, especialmente indígenas e afrodescendentes" (UNESCO, 2020, p. 10). No Peru, há uma valorização das culturas indígenas, especialmente nas regiões andinas, mas o

foco é mais regionalizado, refletindo as necessidades específicas das comunidades locais em áreas rurais e de alta vulnerabilidade.

Quanto à análise comparativa entre as regulamentações de educação profissional no Brasil e no Peru revela diferenças significativas nos enfoques, com implicações para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a formação técnica e profissional, conforme Quadro 3:

Quadro 4 - Quadro comparativo entre as regulamentações de educação profissional no Brasil e no Peru

Aspectos	Brasil	Peru
Fundamentos Legais	Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Constituição Política (1993), Lei Geral de Educação (Nº 28044, 2003), Lei de Reforma Magisterial (Nº 29944)
Enfoque Geral	Educação como direito universal, com forte ênfase na formação para o trabalho e cidadania. Sistema mais centralizado com influência histórica no desenvolvimento industrial.	Educação voltada para o desenvolvimento integral do cidadão, com enfoque na descentralização e inclusão social. Integração da sustentabilidade e cidadania plena como princípios.
Objetivo da Educação Profissional	Preparação para o mercado de trabalho e para o convívio social, com formação técnica, tecnológica e pós-graduação.	Formação técnico-profissional para inserção e reinserção no mercado de trabalho, com atenção a demandas regionais e desenvolvimento sustentável.
Descentralização	Governança centralizada, com definições de políticas nacionais (LDB e BNCC).	Política descentralizada, com o Estado coordenando políticas que permitem a adaptação a contextos locais e regionais.

Valorização Docente	Formação continuada e qualificação docente são prioridades, mas ainda há desafios em termos de remuneração e condições de trabalho.	Meritocracia na carreira docente, com incentivos para qualificação e especialização, especialmente em áreas rurais e de vulnerabilidade social.
Adaptação Curricular	Uniformidade curricular com base no BNCC. Início de integração de temas como sustentabilidade.	Currículos adaptados às demandas locais e regionais, com ênfase na inclusão e desenvolvimento de competências práticas.
Políticas de Sustentabilidade	Enfoque crescente em sustentabilidade, com inserção de educação ambiental em algumas iniciativas.	Sustentabilidade como pilar estratégico no Projeto Educativo Nacional ao 2036, incluindo adaptações às mudanças tecnológicas e demandas de mercado.
Certificação e Avaliação	Certificação técnica e avaliação de competências técnicas, mas menos detalhada para contextos regionais.	Mecanismos de avaliação e certificação adaptados às necessidades regionais, garantindo a qualidade tanto em instituições públicas quanto privadas.
Políticas de Inclusão Social	Constituição e LDB garantem o acesso universal à educação, mas enfrentam desafios na inclusão efetiva de populações vulneráveis.	Enfoque explícito em inclusão social e equidade, com políticas voltadas à integração de grupos vulneráveis no sistema educacional e mercado de trabalho.
Sustentabilidade e Desenvolvimento	Foco econômico, voltado para atender às necessidades produtivas do país, com avanços para integrar a sustentabilidade.	Desenvolvimento sustentável é fundamental, com a PNESTP promovendo educação técnica que apoia o desenvolvimento social, econômico e ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Constituição Federal do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Constituição Política do Peru (1993), Lei Geral de Educação do Peru (Nº 28044, 2003) e Lei de Reforma Magisterial do Peru (Nº 29944).

Em resumo, enquanto o Peru apresenta um sistema de educação profissional que enfatiza a cidadania e a relevância social, com um forte enfoque em sustentabilidade e desenvolvimento regional, o Brasil foca na qualificação profissional de forma mais uniforme e centralizada, porém ambos possuem políticas que se alinham às demandas econômicas nacionais.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS LEIS DE CRIAÇÃO E HISTÓRICOS DO CEETEPS E DO SENATI

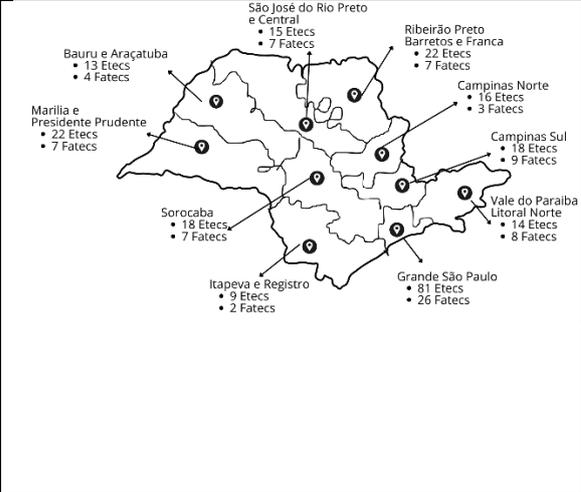
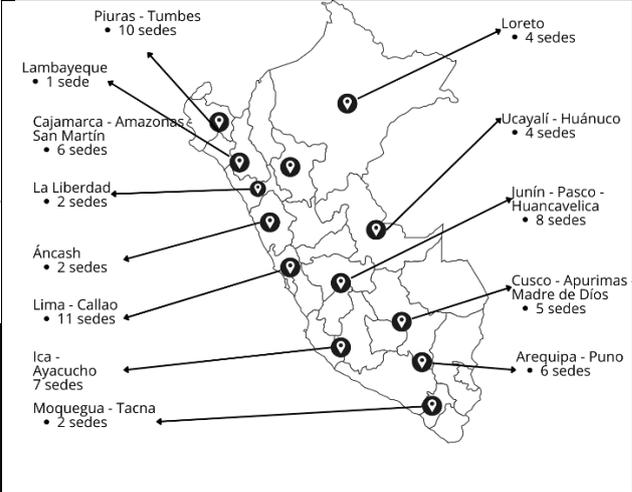
No final da década de 1950, os países sul-americanos enfrentavam desafios econômicos e políticos, mas ainda assim experimentaram um crescimento econômico significativo. Esse crescimento foi impulsionado por políticas de industrialização, nacionalização de empresas e investimentos em setores estratégicos. No entanto, a rápida expansão econômica foi seguida por crises e pela adoção de políticas desenvolvimentistas em alguns países. Nesse período, a Revolução Cubana também impactou a região e o cenário mundial.

Durante os anos 1960, a América do Sul passou por mudanças econômicas, com industrialização acelerada. Nesse contexto, a UNESCO discutiu a necessidade de um instrumento internacional para a educação técnica e vocacional na 11ª Conferência Geral de 1960. Sob a liderança de H. Bekkari e Oscar Mendez Napoles, a comissão ressaltou a importância e os desafios dessa modalidade educacional, especialmente para os países em desenvolvimento. Foi destacada a necessidade de alinhar a educação profissional técnica de nível médio à educação geral para assegurar oportunidades igualitárias para todos os estudantes, superando a percepção de que a educação técnica era destinada apenas a quem tinha "menos aptidão".

Essas discussões resultaram em duas conclusões principais: a demanda por uma educação profissional técnica de nível médio mais especializada para apoiar a industrialização e a criação de um instrumento internacional que legitime essa forma de ensino.

No cenário atual, como apresentado no capítulo 3, o modelo peruano de educação técnico-produtiva se caracteriza pela flexibilidade curricular, pelo reconhecimento de competências por meio de créditos acadêmicos e pela oferta em múltiplas modalidades de ensino. Já a educação profissional no Brasil adota um modelo descentralizado e diversificado, integrando instituições públicas e privadas e proporcionando diferentes trajetórias formativas. Para compreender como essas diretrizes se aplicam na prática, é importante considerar a posição atual dessas instituições estudadas, bem como sua capacidade de atendimento, desafios e oportunidades em distintos contextos, a Figura 5 apresenta os mapas de unidades do CEETEPS por região administrativa e as sedes do SENATI, também por região e mais uma série de dados:

Figura 5 – Mapas das Unidades do CEETEPS e do SENATI e dados institucionais e geográficos

 <p>Map of São Paulo state showing CEETEPS units and Fatecs distribution. Units include: Bauru e Araçatuba (13 Etecs, 4 Fatecs), São José do Rio Preto e Central (15 Etecs, 7 Fatecs), Ribeirão Preto Barretos e Franca (22 Etecs, 7 Fatecs), Campinas Norte (16 Etecs, 3 Fatecs), Campinas Sul (18 Etecs, 9 Fatecs), Marília e Presidente Prudente (22 Etecs, 7 Fatecs), Sorocaba (18 Etecs, 7 Fatecs), Vale do Paraíba Litoral Norte (14 Etecs, 8 Fatecs), Itapeva e Registro (9 Etecs, 2 Fatecs), and Grande São Paulo (81 Etecs, 26 Fatecs).</p>	 <p>Map of Peru showing SENATI sedes distribution. Sedes include: Piuras - Tumbes (10 sedes), Loreto (4 sedes), Lambayeque (1 sede), Ucajalí - Huánuco (4 sedes), Cajamarca - Amazonas - San Martín (6 sedes), Junín - Pasco - Huancavelica (8 sedes), La Libertad (2 sedes), Áncash (2 sedes), Cusco - Apurímas - Madre de Dios (5 sedes), Lima - Callao (11 sedes), Ica - Ayacucho (7 sedes), and Moquegua - Tacna (2 sedes).</p>
Unidades: 228 Etecs e 80 Fatecs	Unidades: 68 sedes
<p>Estado de São Paulo</p> <p>População: 44,41 milhões (2022)</p> <p>Área: 248.219 km²</p>	<p>Peru</p> <p>População: 33,85 milhões (2023)</p> <p>Área: 1.285.000 km²</p>
Produto Interno Bruto: 470 bilhões USD (2024)	Produto Interno Bruto: 267,6 bilhões USD (2023)
Matrículas em EPTEC (2023): 226.330	Matrículas Formação Profissional (2023): 136.474

Fontes: CEETEPS, 2024; SENATI, 2024, IBGE, 2023 e 2025; Tranding Economics, 2025. Compilado pela autora.

A partir dos Mapas é possível perceber que o CEETEPS é mais capilarizado, em termos de núcleos que o SENATI, quanto aos dados apresentados é possível verificar que apesar do estado de São Paulo ter uma população maior que a do Peru, a diferença no número de matrículas (226.330 no CEETEPS vs. 136.474 no SENATI) indica que o CEETEPS tem uma maior representação no estado brasileiro, uma vez que tem uma taxa de atendimento mais alta em educação profissional, pois considerando a população, cerca de 0,51% da população de São Paulo está matriculada no CEETEPS, enquanto 0,40% da população peruana está matriculada no SENATI.

O PIB de São Paulo (470 bilhões USD) é muito superior ao PIB do Peru (267,6 bilhões USD), o que reflete a maior capacidade econômica do estado brasileiro, o que pode influenciar o investimento e a estrutura da educação profissional.

4.1 Lei de Criação e Histórico do SENATI

No final dos anos 1950 e meados dos anos 1960, o Peru passou por uma Revolução Peruana, com o objetivo de promover mudanças sociais e econômicas significativas, buscando reduzir desigualdades e desenvolver o país. Durante esse período, o país adotou políticas de substituição de importações, investindo em setores como têxtil, alimentos e petróleo, o que dobrou o PIB per capita de 256 dólares para 495 dólares entre o início e o final da década (HUNT, 2020; LUST, 2013).

Nesse cenário, a Lei Nº 13771 foi promulgada em 1961, criando o SENATI como uma entidade pública autônoma, focada na formação profissional e treinamento para o setor produtivo. Essa legislação tinha como objetivo otimizar recursos nacionais para aumentar a produtividade e fomentar o desenvolvimento econômico por meio de uma parceria harmoniosa entre empresários e trabalhadores. Em 1962, a Lei Nº 14000 estabeleceu o Instituto Nacional do Trabalho, que focava na formação de mão de obra qualificada para a indústria, com ênfase em uma formação técnica progressiva sob a supervisão do Ministério do Trabalho.

A Lei de Criação do SENATI foi atualizada em 1994, através da Lei Nº 26272, que formalizou as atribuições da instituição, incluindo o desenvolvimento de programas de formação, pesquisa e assessoria técnica. O financiamento da instituição vem de recursos estatais e contribuições de empresas industriais. O SENATI é hoje uma das principais entidades peruanas de educação técnica, com unidades em todo o país.

4.2 Lei de Criação e Histórico do CEETEPS

O Brasil passou por um regime militar entre 1964 e 1985, com um modelo econômico desenvolvimentista que investiu na indústria e infraestrutura. Em São Paulo, um estado-chave para a economia brasileira, o crescimento industrial exigia mão de obra qualificada. Em 1969, o governo paulista estabeleceu o CEETEPS para promover educação técnica, preparando trabalhadores para o mercado industrial.

O CEETEPS foi criado por meio do Decreto-Lei Estadual de 6 de outubro de 1969, assinado pelo então governador de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré. Seu objetivo era desenvolver e estruturar a formação de tecnólogos, acompanhando as necessidades da crescente industrialização do estado e preparando mão de obra qualificada para o setor produtivo (CEETEPS, 2009).

A aula inaugural do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo ocorreu em 3 de agosto de 1970, no auditório da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Na ocasião, Abreu Sodré destacou que a criação do CEETEPS era um passo fundamental para consolidar o ensino tecnológico no estado e garantir uma educação voltada à qualificação profissional, ressaltando que "a formação de tecnólogos será indispensável para o desenvolvimento econômico e social de São Paulo" (CEETEPS, 2019, p. 2).

O CEETEPS tinha o objetivo de oferecer cursos de tecnologia de nível médio e superior para atender às demandas de setores estratégicos. Em 1973, a instituição passou a ser chamada de CEETEPS, ganhando autonomia em 1976 ao ser vinculada à UNESP.

A partir da década de 1980, o CEETEPS passou por um intenso processo de expansão, incorporando as primeiras Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), que até então faziam parte de um convênio entre os governos federal, estadual e municipal (CEETEPS, 2014). Essa ampliação consolidou a instituição como a maior rede estadual de educação profissional gratuita da América Latina.

Nas décadas seguintes, a rede de ensino técnico e tecnológico do CEETEPS continuou a crescer, acompanhando as demandas do mercado de trabalho e as inovações nos setores produtivos.

Em 2021, o CEETEPS foi reconhecido como um Instituto de Ciência e Tecnologia, expandindo suas funções e impacto. Atualmente, a instituição oferece mais de 200 programas técnicos e tecnológicos através das Etecs e Fatecs, atendendo a mais de 300 mil estudantes em São Paulo.

4.2.1 Análise das Instituições

Há duas pesquisas principais, *Stricto Sensu*, desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS, que desenvolvem temáticas na análise internacional entre Brasil e Peru, especificamente entre SENATI, Peru e CEETEPS, São Paulo, Brasil. A relevância dos estudos se dá em princípio pela proximidade das duas instituições congêneres que data desde 2011, renovada em 2017 e que viabiliza a troca de conhecimentos técnicos e científicos por meio da participação dos alunos do SENATI nas Feiras Tecnológicas do CEETEPS e na capacitação dos instrutores da instituição peruana, ministrada por docentes brasileiros. Também cabe ressaltar o entendimento de políticas, programas e projetos de internacionalização das instituições no campo da educação profissional.

A primeira dissertação de Rede (2018), intitulada Políticas de Internacionalização de Currículos dos Cursos Técnicos do Centro Paula Souza e do SENATI: Desafios e Limites, foi apresentada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em 2018. Tem como objetivo descrever as políticas de internacionalização dos cursos técnicos do CEETEPS e do SENATI, explorando como essas políticas contribuem para a construção curricular em ambos os contextos. O estudo busca compreender as práticas curriculares e as trocas de experiências entre essas instituições educacionais, localizadas em países da América do Sul com forte demanda por mão-de-obra qualificada.

A segunda dissertação de Mendes (2019) é estruturada em quatro capítulos, cada um abordando diferentes aspectos da educação profissional e tecnológica, com foco na gestão participativa e na internacionalização. A dissertação de Mendes (2019) defende que a internacionalização da educação profissional e tecnológica é essencial para a formação de profissionais qualificados e adaptáveis às demandas do mercado global. A gestão participativa é apresentada como elemento central para o sucesso das políticas educacionais, promovendo a inclusão e a transparência nas decisões escolares. A obra destaca a importância da colaboração entre diferentes atores da comunidade escolar e a necessidade de uma abordagem que respeite as especificidades locais, ao mesmo tempo em que busca uma formação alinhada com as exigências internacionais. A análise comparativa entre os sistemas educacionais do Peru e do Brasil revela tanto as semelhanças quanto as diferenças, enfatizando a relevância de parcerias estratégicas para o fortalecimento da educação profissional.

Enquanto a dissertação de Rede (2018) se organiza em torno da análise comparativa das políticas de internacionalização do CEETEPS e do SENATI. Ele explora o contexto de globalização que impõe a necessidade de adaptar currículos de modo a garantir não só a capacitação técnica, mas também a formação cidadã dos alunos. Segundo o autor, a globalização requer trocas de práticas e metodologias educacionais entre diferentes países, com foco no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Rede (2018) observa que, embora existam ações de intercâmbio e cooperação entre o CEETEPS e o SENATI, essas ainda são limitadas, não consolidando uma política pública de longo prazo, mas ações pontuais que ocorrem de maneira isolada. A metodologia usada é um estudo de caso múltiplo, com coleta de dados bibliográficos e documentais sobre as legislações e currículos das instituições analisadas. Rede (2018) destaca, por exemplo, as matrizes curriculares dos cursos técnicos de administração de ambas as instituições, mostrando como essas instituições buscam atender tanto às demandas do mercado de trabalho quanto ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Um dos pontos centrais da dissertação é que os currículos das duas instituições apresentam convergências importantes, indicando que o foco na prática profissional é uma prioridade comum. No entanto, ele também aponta limitações na forma como o intercâmbio internacional é realizado.

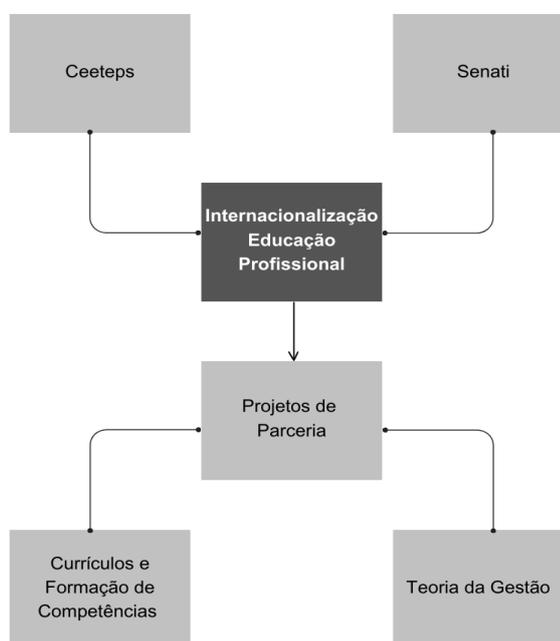
Já a pesquisa de Mendes (2019) aborda as políticas de internacionalização e a gestão participativa na educação profissional e tecnológica, oferece uma contribuição significativa para o campo da educação, especialmente no contexto latino-americano. A obra se destaca por sua abordagem qualitativa e pela análise comparativa entre o Brasil e o Peru, o que enriquece a discussão sobre a democratização da gestão escolar e a importância da participação da comunidade.

Um dos pontos fortes do estudo de Mendes (2019) é a ênfase na gestão participativa como um meio de promover a inclusão e a transparência nas decisões educacionais. Mendes fundamenta sua argumentação em teorias contemporâneas de gestão escolar, alinhando-se a autores como Paulo Freire, que defende a educação como um ato de liberdade e participação. A obra sugere que a gestão participativa não é apenas uma questão de estrutura organizacional, mas um princípio ético que deve guiar as práticas educacionais. Essa perspectiva é corroborada por outros estudos, como os de Gatti e Silva (2014), que discutem a importância da participação ativa dos alunos e da comunidade na construção de um ambiente escolar mais democrático.

Destaca-se, na dissertação de Rede (2018) a relevância do tema no contexto da globalização e da necessidade de internacionalizar as práticas educacionais para atender às demandas globais. Rede (2018) aborda a internacionalização não como um simples processo de importação de modelos estrangeiros, mas como um intercâmbio cultural e técnico que deve ser contextualizado nas realidades locais. O estudo apresenta uma análise das legislações e dos currículos de Brasil e Peru que fornece um apoio para as comparações entre os modelos de educação profissional das duas nações. A escolha de comparar o CEETEPS com o SENATI também é pertinente, uma vez que ambos desempenham papéis importantes na formação técnica na América Latina.

Desta forma, pode-se observar o campo de atuação das pesquisas desenvolvidas conforme Figura 6 :

Figura 6 - Estudos anteriores sobre SENATI e CEETEPEPS no âmbito Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPEPS



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a pesquisa de Rede (2018) contribuiu para uma análise clara e fundamentada das políticas de internacionalização, sobretudo do arcabouço de estudos do Mestrado Profissional do CEETEPEPS usando exemplos concretos do CEETEPEPS e do SENATI para ilustrar as potencialidades e os desafios desse processo. O trabalho destaca a necessidade de integrar mais fortemente essas políticas no contexto educacional, propondo que a internacionalização seja vista como uma oportunidade para repensar os currículos e adaptar a educação profissional técnica de nível médio às exigências do século XXI. Enquanto a dissertação de Mendes (2019) não apenas contribuiu para o campo da educação, mas também provoca uma reflexão necessária sobre como podemos construir instituições mais democráticas e participativas, que atendam às necessidades de todos os seus *stakeholders*, trazendo um convite à ação e à reflexão, essencial para qualquer pessoa envolvida no processo educativo.

4.2.2 Análise comparada institucional educação profissional de nível médio do CEETEPEPS e do SENATI

O CEETEPEPS e o SENATI apresentam modelos de ensino voltados à formação profissional e tecnológica, mas com características distintas em relação à governança e à vinculação com o mercado

Nesta esteira, cabe primeiramente refletir que embora em países distintos e com contextos sociais e econômicos diferentes, ambas instituições compartilham a missão de formar

jovens para o mercado de trabalho com habilidades técnicas e competências alinhadas às demandas da indústria. Ambos os sistemas educacionais respondem a pressões semelhantes para incorporar princípios globais de sustentabilidade, inclusão e inovação tecnológica, que são centrais para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que foca na educação inclusiva e de qualidade.

Também é necessário analisar que as instituições estudadas possuem uma relação de cooperação e alinhamento com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), especialmente por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (Cinterfor), que é uma entidade técnica da OIT focada em promover e fortalecer a educação e a formação profissional na América Latina e Caribe. Tanto CEETEPS quanto SENATI fazem parte do quadro de instituições integrantes da Rede Institucional, composta por membros da OIT/Cinterfor, essa “Rede Institucional” é conceituada pela própria instituição em seu portal (2024), como:

A OIT/Cinterfor, por meio da cooperação Sul-Sul, tem promovido a construção coletiva de conhecimento, o intercâmbio de recursos tecnológicos e o fortalecimento das capacidades existentes nos países. Isso permitiu formar uma rede de suporte técnico, baseada na solidariedade de múltiplas instituições, que dissemina informações e apoia os processos de integração regional na América Latina e no Caribe. (OIT/Cinterfor, 2024)

Por meio dessa análise será possível desvelar, apesar de suas diferenças culturais e socioeconômicas, de que forma o CEETEPS e o SENATI estão sendo guiados por uma agenda comum que prioriza a formação de profissionais para uma economia globalizada, com forte ênfase na inovação, sustentabilidade e inclusão, e quem sabe mostrar como a agenda internacional da educação pode unificar padrões educacionais e promover resultados semelhantes em locais distintos.

A Educação Comparada busca analisar e compreender as diferenças e semelhanças entre sistemas educacionais em distintos contextos históricos, políticos e econômicos. Neste estudo, os autores António Gomes Ferreira, Pedro Goergen e Luis Enrique Aguilar foram escolhidos com base em uma perspectiva voltada para o Sul Global, privilegiando abordagens que consideram a especificidade da América Latina e seus desafios na formulação de políticas educacionais. Esse recorte permite uma análise que não reproduz simplesmente modelos eurocêntricos, mas que leva em conta a singularidade dos Estados latino-americanos, suas interações com o setor produtivo e suas relações com o mercado global. Descolonização na perspectiva de Quijano Segundo ele: “A descolonização cultural e epistêmica, que significa a

libertação do ser social da ideia de raça como princípio de classificação social e da eurocentração do conhecimento [...]." (QUIJANO, 2005, p. 133).

Para a compreensão dos aspectos institucionais do CEETEPS e do SENATI serão examinadas a missão e visão institucional, investigando como essas diretrizes definem seus objetivos e se priorizam a adaptação ao mercado de trabalho ou uma formação crítica dos estudantes.

A comparação entre a missão, visão e valores do CEETEPS e do SENATI revela diferenças significativas na forma como essas instituições concebem a educação profissional e tecnológica. Enquanto o CEETEPS enfatiza sua atuação como uma instituição pública vinculada ao desenvolvimento socioeconômico do Estado de São Paulo, o SENATI adota uma abordagem mais alinhada à lógica empresarial, focando a formação de profissionais altamente produtivos e inovadores para a América Latina.

O CEETEPS (2024) define sua missão como a de “promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo”. Essa formulação destaca o caráter público da instituição, sua responsabilidade em atender às demandas do Estado e sua preocupação com um desenvolvimento amplo que inclui aspectos tecnológicos, econômicos e sociais. A referência a "referenciais de excelência" sugere um compromisso com qualidade educacional e padrões elevados de ensino.

Por outro lado, a missão do SENATI (2024) é mais concisa e direta: “*Formar profesionales técnicos innovadores y altamente productivos*”. O foco está claramente na capacitação técnica e na produtividade dos formandos, o que evidencia uma vinculação mais explícita com a eficiência econômica e a empregabilidade no setor industrial. Diferentemente do CEETEPS, o SENATI não menciona um compromisso com o desenvolvimento social amplo, priorizando a inovação e a produtividade como pilares da formação.

Segundo Goergen, a educação tem sido progressivamente instrumentalizada, tornando-se cada vez mais aderente ao discurso do "conhecimento instrumental, útil e mercadológico, sem considerar seu lado controverso e obscuro, em termos sociais e históricos" (2014, p. 561). SENATI se aproxima mais da lógica da instrumentalização da educação, uma vez que sua missão se restringe à formação de mão de obra técnica qualificada para o setor produtivo. Já o CEETEPS, ao incorporar elementos de desenvolvimento social, mantém uma perspectiva mais

ampla, mas ainda assim alinha-se à lógica do mercado ao enfatizar a competitividade e a produtividade da economia paulista.

O CEETEPS (2024) apresenta uma visão que reforça sua busca por reconhecimento nacional: “Consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”. A ênfase na formação e capacitação profissional e na gestão educacional indica que a instituição não apenas quer preparar profissionais, mas também se consolidar como um modelo de administração educacional. Entretanto, ao destacar que deseja estimular a “produtividade e competitividade da economia paulista”, deixa evidente sua vinculação com os interesses econômicos e industriais do Estado, sugerindo que a empregabilidade e a adequação ao mercado são fatores centrais em sua estratégia.

Já o SENATI (2024) projeta uma visão de alcance continental: “*Liderar en América Latina la excelencia en formación profesional tecnológica*”. A instituição busca não apenas ser referência nacional, mas também se destacar como líder regional na América Latina no campo da educação profissional. Ao centrar sua visão na excelência em formação tecnológica, o SENATI reafirma seu compromisso com o aprimoramento técnico e a competitividade de seus formandos no cenário industrial. Sua visão é mais focada na qualificação e na hegemonia educacional dentro do setor produtivo, sem menção à gestão educacional como um diferencial estratégico, ao contrário do CEETEPS.

Ambas as instituições reforçam a ideia de que as duas estão inseridas dentro de um modelo que Goergen conceitua como prioriza a funcionalidade do ensino para atender às exigências do mercado. O CEETEPS, por ser uma autarquia pública, incorpora um viés administrativo e social, enquanto o SENATI, vinculado ao setor empresarial, se posiciona como um centro de referência para a capacitação industrial.

Quanto aos valores institucionais, o do CEETEPS incluem elementos que equilibram aspectos humanos e administrativos. A instituição menciona a “valorização e desenvolvimento humano”, a “postura ética e comprometimento”, o “respeito à diversidade e pluralidade”, a “gestão democrática e transparente” e a “responsabilidade e sustentabilidade”. Esses princípios indicam uma preocupação com a equidade, a participação coletiva e a formação integral dos alunos, além de demonstrar um compromisso com a ética e a inovação. A presença da “criatividade e inovação” como um valor reforça a ideia de que a instituição busca estimular novas abordagens educacionais e tecnológicas.

O SENATI, por sua vez, adota valores mais orientados à lógica empresarial e produtiva. Seus valores incluem "integridade", "disciplina", "compromisso", "inovação e criatividade", "serviço", "honestidade" e "segurança e responsabilidade ambiental". A disciplina e o compromisso evidenciam uma cultura organizacional que valoriza a eficiência e a responsabilidade no cumprimento de metas. A inclusão do "serviço" como um valor demonstra um alinhamento com a necessidade de atender às demandas do mercado e de seus clientes internos e externos, o que reflete uma abordagem pragmática da educação. A "segurança e responsabilidade ambiental" destaca a preocupação com boas práticas industriais e ambientais, o que faz sentido dentro de um modelo educacional vinculado ao setor produtivo.

A comparação entre os valores das duas instituições mostra que o CEETEPS mantém uma abordagem um pouco mais equilibrada entre aspectos sociais, humanos e educacionais, enquanto o SENATI adota um conjunto de princípios mais compatível com uma cultura organizacional empresarial e industrial. A ênfase na disciplina, compromisso e serviço no SENATI sugere um treinamento rigoroso e voltado à adaptação dos alunos às demandas do setor produtivo. Já o CEETEPS, ao incluir valores como gestão democrática e respeito à pluralidade, demonstra um esforço para incluir aspectos de cidadania e governança em sua missão educacional.

Já a comparação entre os objetivos estratégicos do Centro Paula Souza (CEETEPS) e o propósito estratégico do SENATI revela diferenças fundamentais na maneira como cada instituição concebe sua missão dentro da educação profissional. Enquanto o CEETEPS detalha um conjunto abrangente de metas que incluem tanto o atendimento ao mercado de trabalho quanto a busca por excelência acadêmica e crescimento institucional, o SENATI adota uma formulação mais concisa e direta, concentrando-se na transformação das expectativas de vida dos jovens por meio de uma formação profissional de classe mundial.

A principal diferença entre as abordagens do CEETEPS e do SENATI está na complexidade e na amplitude de seus objetivos estratégicos. O CEETEPS apresenta uma estratégia abrangente e estruturada, considerando desde aspectos administrativos e financeiros até o compromisso com a inovação e a empregabilidade. Seus objetivos demonstram uma visão institucional integrada, que engloba stakeholders, eficiência, sustentabilidade e impacto econômico. No entanto, essa abordagem também reflete uma forte vinculação ao mercado e à lógica produtivista, o que pode ser interpretado, sob a perspectiva de Goergen (2014), como um afastamento da função crítica da educação superior. Objetivos estratégicos do CEETEPS (2024):

- Atender às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza (stakeholders);
- Alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem;
- Assegurar a perenidade do crescimento da instituição com recursos financeiros disponíveis;
- Celeridade e efetividade na prestação de serviços;
- Formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, capazes de atuar no desenvolvimento tecnológico e inovação;
- Promover a cultura de inovação e empreendedorismo;
- Aumentar a eficiência, produtividade e competitividade da instituição;
- Ampliar a oferta da educação profissional. (CEETEPS, 2024)

O SENATI, por outro lado, adota uma abordagem mais direta e voltada ao indivíduo, enfatizando a transformação dos estudantes por meio da qualidade da formação técnica. Seu propósito estratégico, ao ser mais sucinto, não detalha processos institucionais nem aspectos de crescimento organizacional, mas reforça sua ambição de ser uma referência internacional na formação profissional, seu propósito estratégico é o seguinte: “*Transformar las expectativas de vida de los jóvenes, vía una formación profesional de clase mundial*” (SENATI, 2024). Essa visão mais enxuta pode indicar um foco mais pragmático, priorizando o impacto imediato na vida dos alunos em detrimento de preocupações administrativas.

Ambas as instituições, no entanto, compartilham um forte alinhamento com a formação voltada ao mercado de trabalho, com o CEETEPS priorizando gestão, expansão e inovação, e o SENATI destacando qualidade e impacto direto na vida dos jovens. Se aplicarmos a crítica de Goergen, ambas as abordagens refletem a tendência da educação profissional de se tornar cada vez mais instrumentalizada, respondendo a demandas do setor produtivo e reforçando o modelo tecnicista. Para Goergen, essa tendência significa que a educação perde seu potencial crítico e reflexivo, sendo reduzida a um "aparelho de reprodução da racionalidade econômico-mercadológica" (2014, p. 567), em que o conhecimento passa a ter valor apenas dentro da lógica produtiva.

Quanto a estrutura organizacional, o CEETEPS é uma autarquia pública do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. A instituição administra um extenso sistema educacional, atendendo a um contingente superior a 317 mil alunos matriculados. Essa estrutura abarca desde a formação técnica de nível médio até a graduação tecnológica e a pós-graduação, além de cursos de formação continuada.

Já o SENATI, diferentemente do CEETEPS, não é uma instituição pública, mas sim uma entidade privada sem fins lucrativos, financiada majoritariamente pelo setor industrial

peruano. Sua atuação é estritamente voltada à capacitação profissional para o setor industrial, com foco em atividades manufatureiras, instalação, reparação e manutenção. Embora o SENATI também possua um sistema de ensino bem estruturado, ele é muito mais especializado e diretamente vinculado ao setor produtivo.

A diferença estrutural entre as duas instituições reflete modelos distintos de governança e financiamento. O CEETEPS, sendo uma entidade pública, tem uma gestão baseada em políticas educacionais estaduais, enquanto o SENATI, por contar com a participação ativa de aproximadamente 250 empresários em seus órgãos de direção, opera como uma organização altamente conectada às demandas da indústria, o que o aproxima de um modelo corporativo de educação profissional.

O CEETEPS oferece uma formação diversificada, que vai além da educação técnica de nível médio e inclui graduação tecnológica e pós-graduação. Suas Etecs disponibilizam 256 cursos em setores diversos, atendendo tanto o setor público quanto o privado. As Fatecs, por sua vez, oferecem 96 cursos superiores tecnológicos em áreas como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação e Turismo. Além disso, a instituição atua na pesquisa científica e tecnológica, sendo reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), o que fortalece sua conexão com a inovação.

Por outro lado, o SENATI adota um modelo de ensino voltado exclusivamente para o setor industrial, estruturando sua formação por meio de competências laborais concretas. Seu currículo e suas metodologias são desenvolvidos diretamente com a participação da indústria, garantindo que os cursos estejam alinhados às necessidades produtivas do país. A formação no SENATI enfatiza a capacitação prática, utilizando centros de formação equipados com tecnologia de ponta e um corpo docente com experiência direta na indústria, treinado em países altamente desenvolvidos da América, Europa e Ásia.

A diferença fundamental entre os modelos educacionais reside na abordagem formativa:

O CEETEPS busca uma formação mais ampla, que combina ensino técnico com qualificação acadêmica e oportunidades de pesquisa e inovação, permitindo mobilidade educacional e progressão de carreira.

O SENATI, por sua vez, adota uma formação altamente especializada e pragmática, visando a imediata inserção no mercado de trabalho, com menor ênfase na educação acadêmica e na pesquisa científica.

Estas características institucionais são ainda mais evidentes, ao se comparar os portais institucionais do CEETEPS (cps.sp.gov.br) e do SENATI (SENATI.edu.pe) que revela diferenças significativas na forma como essas instituições se apresentam, tanto em estrutura e conteúdo quanto em objetivos, refletindo abordagens distintas na educação profissional e tecnológica, conforme quadro 6:

Quadro 6 - Portais Institucionais - CEETEPS x SENATI

Aspecto	CEETEPS	SENATI
Design e Estrutura	Design institucional robusto, menus organizados para acesso à informação pública.	Estrutura comercial e dinâmica, voltada para captação de alunos e divulgação de cursos.
Foco Principal	Divulgação de informações institucionais, oferta educacional e ações acadêmicas.	Facilitação do acesso a cursos técnicos e serviços empresariais.
Público-Alvo	Alunos do ensino técnico e superior tecnológico, professores, gestores e sociedade.	Estudantes e empresas, com forte vínculo ao setor produtivo.
Organização dos Cursos	Cursos diversificados: ensino técnico, graduação tecnológica, pós-graduação, FIC e EAD.	Foco em capacitação técnica e profissional para a indústria, com especialização setorial.
Transparência Institucional	Alta transparência: relatórios administrativos, gestão, eventos e atualizações frequentes.	Menor ênfase na transparência administrativa, abordagem mais comercial.
Integração com o Mercado	Parcerias institucionais e estágios, sem seção específica voltada para empresas.	Seção exclusiva para empresas: consultoria, capacitação e desenvolvimento de projetos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O site do CEETEPS adota um design institucional robusto, organizado em menus principais que incluem informações sobre a instituição, cursos oferecidos, vestibulares, notícias e contatos. Seguindo um padrão de portal público, prioriza a transparência e o acesso à informação sobre suas atividades, regulamentos e projetos. Além disso, há forte ênfase na divulgação de notícias institucionais, reforçando seu papel como canal de comunicação com a comunidade acadêmica e o público externo.

Por outro lado, o SENATI apresenta um site com estrutura mais comercial e dinâmica, voltado principalmente para a captação de novos alunos e a divulgação de seus cursos e serviços. Destacam-se seções dedicadas às especialidades técnicas, ao processo de admissão e às unidades regionais. Além disso, há um espaço expressivo para serviços destinados às empresas, evidenciando sua forte conexão com o setor produtivo.

O CEETEPS tem como público-alvo alunos do ensino técnico e superior tecnológico, professores, gestores educacionais e a sociedade em geral. Seu site visa divulgar as ações da autarquia, apresentar sua oferta educacional e promover suas atividades de pesquisa e extensão. Como instituição pública, também funciona como um canal de transparência e prestação de contas sobre sua atuação no Estado de São Paulo. A diversidade de cursos é um aspecto central, abrangendo formação técnica, graduação tecnológica e pós-graduação, além de programas de formação inicial e continuada (FIC) e educação a distância.

O SENATI, por sua vez, direciona seu foco para estudantes e empresas, adotando um modelo mais pragmático. Seu site busca facilitar o acesso a informações sobre cursos técnicos e serviços empresariais, além de otimizar o processo de admissão. Embora ofereça diferentes níveis de formação, seu eixo central está na capacitação técnica e profissional para a indústria, com destaque para especialidades como Mecânica Automotiva, Metalmeccânica, Eletrônica, Indústrias Alimentares e Tecnologia Têxtil. A organização dos cursos por áreas de interesse e a digitalização do processo seletivo garantem um sistema mais ágil de matrícula.

Uma distinção relevante entre os portais é a integração com o mercado. O site do SENATI dispõe de uma seção exclusiva para empresas, oferecendo consultoria, capacitação e desenvolvimento de projetos personalizados para o setor industrial, o que reflete sua governança e modelo de financiamento privado. No CEETEPS, embora existam programas de estágio e parcerias institucionais para favorecer a inserção dos alunos no mercado, não há uma seção específica voltada ao atendimento empresarial, pois a instituição tem um foco mais acadêmico e voltado para a educação pública.

Outro aspecto de diferenciação é a transparência institucional. Como órgão público, o CEETEPS disponibiliza em seu portal informações detalhadas sobre gestão, relatórios administrativos, parcerias e eventos institucionais, além de atualizações frequentes sobre projetos, premiações e ações educacionais. Já o SENATI, por ser uma instituição privada sem fins lucrativos, adota uma comunicação mais comercial e voltada à captação de alunos e empresas, com menor ênfase na transparência administrativa.

Essas diferenças refletem não apenas as distinções em suas estruturas organizacionais, mas também suas estratégias de atuação na educação profissional e tecnológica.

4.3 Estudo de caso: Capacitação de Instrutores SENATI

O acordo entre o CEETEPS e o SENATI foi formalizado pela primeira vez em 2011, como parte de uma estratégia de cooperação sul-sul, promovendo o desenvolvimento de ambas

as instituições em termos de educação profissional. Desde então, diversas ações foram realizadas, como a participação de alunos do SENATI em Feiras Tecnológicas organizadas pelo CEETEPS e a realização de capacitações técnicas ministradas por professores brasileiros.

Essa cooperação faz parte de uma estratégia mais ampla de internacionalização adotada pelo CEETEPS, que busca promover a mobilidade acadêmica e o intercâmbio de experiências técnico-científicas entre diferentes países. Por meio dessa parceria, docentes do CEETEPS foram enviados ao Peru para capacitar instrutores do SENATI em áreas técnicas específicas, com o objetivo de fortalecer o conhecimento e as práticas educacionais dos instrutores peruanos.

Até dezembro de 2016, as capacitações técnicas entre o CEETEPS e o SENATI eram coordenadas pela área de língua espanhola da Cetec. A partir desta data, a Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) assumiu essa responsabilidade, continuando a coordenação das capacitações com o SENATI.

O estudo abordado foi conduzido a partir de dados obtidos dos editais publicados pela Assessoria de Relações Internacionais (ARInter), relatórios de resultados da ARInter do Centro Paula Souza (CEETEPS) e do segundo acordo de cooperação internacional firmado entre CEETEPS e SENATI, disponível no Anexo A.

A metodologia aplicada consistiu em uma análise documental dos editais e relatórios relacionados aos programas de capacitação oferecidos em 2017, 2018 e 2019, além da análise da aplicação de questionários, coletados na época, dos professores que participaram das iniciativas, assim, os dados foram analisados qualitativamente.

O acordo de cooperação internacional, disponível no anexo A, firmado entre CEETEPS e SENATI, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) em 14 de julho de 2017, é composto por 17 cláusulas, as quais cabe destacar, para este estudo 3 cláusulas, sendo a primeira a cláusula terceira que enfatiza que o objetivo é:

Contribuir à promoção, desenvolvimento e à capacitação técnica e científica dos recursos humanos do CEETEPS e do SENATI, através do intercâmbio e a transferência de conhecimentos e tecnologia, assim como do intercâmbio de material bibliográfico e didático de interesse assim como a execução dos projetos de interesse para ambas as instituições, que permitam aperfeiçoar os programas curriculares de suas áreas técnicas, a planificação estratégica e a gestão da qualidade.

Na cláusula quarta, intitulado “Dos compromissos das partes” entre as ações previstas, destacam-se o fortalecimento dos programas acadêmicos, a qualificação contínua de

funcionários e alunos por meio de cursos, congressos e estágios, e o intercâmbio de especialistas, todos configurados para atender às necessidades globais e promover a integração com os padrões internacionais. A mobilidade estudantil é também incentivada, permitindo uma troca tecnológica e cultural que contribui para a formação de profissionais aptos a operar em contextos globais. A participação conjunta em fóruns, feiras e olimpíadas representa um esforço para fortalecer os setores econômicos e industriais.

A cláusula quinta estrutura as atividades em Planos Operativos ou Projetos Específicos, em que são definidos objetivos, justificativas e recursos, garantindo que as ações estejam claramente direcionadas e alinhadas aos padrões globais. A possibilidade de criação de Convênios Específicos, refletindo um modelo flexível e colaborativo que possibilita a integração contínua com políticas globais.

No campo das ações realizadas, o SENATI, promoveu em parceria com o CEETEPS um curso de capacitação para seus professores, convidando especialistas da instituição brasileira, com a gestão da ARInter (Assessoria de Relações Internacionais), composta por três turmas realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Os três editais relacionados ao programa de capacitação técnica do Centro Paula Souza (CEETEPS) em parceria com o SENATI, no Peru, são detalhados a seguir:

O Edital ARInter N° 01/2017 abriu inscrições para selecionar um professor das áreas de Mecânica e Mecânica Automobilística das ETECs e FATECs para ministrar uma capacitação técnica no SENATI, em Lima, de 10 a 14 de julho de 2017. O curso, com carga horária de 40 horas, teve como foco temas como: eletrônica automotiva e sistemas de injeção diesel, oferecendo uma abordagem prática e teórica.

O Edital ARInter N° 05/2018 visava selecionar docentes para capacitação nas áreas de Mecânica Automotiva e Mecatrônica, ocorrida entre 16 e 20 de julho de 2018. Com o mesmo formato de 40 horas, o curso incluía módulos teórico-práticos sobre diagnóstico de transmissões automáticas, sendo projetado para fornecer uma atualização técnica abrangente aos instrutores do SENATI.

O Edital ARInter N° 06/2019 selecionou até 13 professores de diversas áreas técnicas, como Confecção de Vestuário, Eletrotécnica, Mecânica Automotiva, Metalurgia, Química e Tecnologia da Informação, para ministrar capacitações no SENATI, de 15 a 19 de julho de 2019, conforme informativo do programa disponíveis nos anexos A e B. O curso de 40 horas,

composto por atividades teóricas e práticas, exigiu a tradução dos materiais didáticos para o espanhol, reforçando a adaptação linguística e cultural.

Em todos os editais, o SENATI ofereceu suporte financeiro para despesas de viagem e hospedagem, além de certificação internacional para os professores participantes. O processo seletivo consistiu em análise documental e entrevista, com a exigência de que os candidatos demonstrassem domínio técnico e compromisso em fornecer materiais em espanhol, promovendo assim a excelência e acessibilidade das capacitações oferecidas.

O programa de capacitação visava introduzir metodologias modernas e práticas de ensino, com vistas a aumentar a eficiência e a produtividade nas indústrias. Os especialistas do CEETEPS levavam suas experiências e conhecimentos para compartilhar com os professores do SENATI, permitindo que eles implementem essas práticas em suas aulas e, conseqüentemente, melhorem a formação dos alunos.

De modo geral, as capacitações incluíam atividades práticas, discussões teóricas e a aplicação de ferramentas específicas, de acordo com a temática. A iniciativa era vista como uma oportunidade para fortalecer a formação técnica no Peru e alinhar os métodos de ensino às demandas do mercado de trabalho.

No primeiro ano do estudo, 2017, foram realizadas duas capacitações a primeira de 10 a 14 de junho e a segunda de 30 de julho a 6 de agosto, em seis unidades do SENATI, com carga horária semanal de 40 horas. Sete professores do CEETEPS ministraram cursos, capacitando um total de 100 instrutores peruanos.

Na época foi aplicada uma pesquisa online de um questionário estruturado em perguntas objetivas sobre a atuação da ARInter e a estrutura oferecida pelo SENATI, em que seis dos sete professores participantes responderam. Foi realizado um total de 16 questões.

O intuito das questões da pesquisa institucional era avaliar a eficácia e a qualidade do apoio e dos serviços prestados pela ARInter durante o processo de organização da viagem e do treinamento no SENATI, Peru. Especificamente, as questões buscavam:

Avaliar a Satisfação dos Participantes;

Identificar Áreas de Melhoria;

Garantir a Qualidade do Programa; e

Fomentar a Cooperação Futura.

Os professores em sua totalidade avaliaram de forma positiva a comunicação que obtiveram com a ARInter e expressaram que esta foi realizada de forma adequada e eficiente, as dúvidas foram esclarecidas dentro do tempo hábil durante o processo de pré-embarque. Além disso, a ARInter se posicionou de forma eficiente na mediação e resolução de problemas encontrados, no período pré-embarque, junto ao SENATI.

Os professores afirmaram que tiveram contato com o SENATI no período pré-embarque e a maior parte dos professores que responderam à pesquisa, isto é, cinco professores, acreditam que a comunicação com a instituição peruana foi adequada e eficiente. O contato prévio com a unidade que o professor lecionou o curso teve como objetivo promover o diálogo quanto ao material do curso e a estrutura dos laboratórios para o bom desenvolvimento da capacitação.

As considerações sobre a estrutura de sala de aula e laboratório foram positivas, avaliaram que os equipamentos e os laboratórios eram adequados para o bom desenvolvimento da capacitação.

Quanto a recepção do SENATI foi avaliada de forma positiva, uma vez que a instituição ofereceu alojamento confortável, seguro e alimentação adequada, bem como conferiu as orientações necessárias para o deslocamento dentro do território peruano.

Na avaliação do domínio do conteúdo dos instrutores peruanos, dois professores responderam que o público do curso possuía domínio parcial do conteúdo para o bom aproveitamento da capacitação, os demais informaram que o público tinha o conhecimento necessário para o bom acompanhamento das atividades do curso. Entretanto, todos os professores tiveram que fazer adequação nas suas aulas, para atender as demandas dos professores peruanos.

Desta forma, esses dados apresentam a necessidade de realizar maior aproximação do SENATI com os coordenadores peruanos, bem como realizar avaliação diagnóstica com os instrutores para que as informações coletadas norteiem as ações do curso.

Na segunda capacitação realizada de 16 a 20 de julho de 2018, com docentes das ETECs e FATECs, como na primeira capacitação, também foi realizada uma “pesquisa institucional”, por meio de questionário on-line, desta vez com 21 questões, para avaliar o programa, mais uma vez, respondida por todos os professores que conduziram a capacitação. A pesquisa consistiu em perguntas objetivas, com opções de resposta “Sim”, “Não” e “Parcialmente”, e em questões dissertativas, para que os professores pudessem registrar feedbacks detalhados sobre a experiência. As indagações foram divididas em temas, incluindo a avaliação do processo de

seleção dos docentes; a atuação da ARInter como organizadora e mediadora no processo de mobilidade; a recepção e a infraestrutura disponibilizadas pelo SENATI; a elaboração dos materiais de ensino; o nível de domínio dos conteúdos pelos instrutores peruanos; e a relevância da capacitação para o desenvolvimento profissional dos participantes. A avaliação dos professores foi unanimemente positiva, evidenciando o sucesso da atividade.

Na última capacitação aqui analisada, foi realizada após o retorno dos professores brasileiros, foram conduzidas avaliações para analisar o impacto do programa de capacitação técnica entre o CEETEPS e o SENATI. A pesquisa foi aplicada aos 133 instrutores peruanos que participaram das capacitações e abordou temáticas-chave, como: qualidade e aproveitamento da capacitação; clareza dos objetivos e sua aplicação prática; relevância para a prática docente; e o intercâmbio teórico e cultural promovido.

Os resultados indicaram um impacto significativo da capacitação: 119 instrutores (89,5%) relataram que a experiência contribuiu substancialmente para a atualização de seus conhecimentos técnicos, enquanto apenas 4 (3%) responderam negativamente e 10 (7,5%) indicaram aproveitamento parcial. A didática dos professores do CEETEPS também foi positivamente avaliada, com 117 instrutores (88%) destacando sua contribuição para o sucesso do curso, enquanto 16 (12%) avaliaram como "parcial". A expectativa dos instrutores foi atendida para 113 respondentes (77,3%), enquanto apenas 2 (1,5%) avaliaram negativamente e 28 (21%) expressaram aproveitamento parcial. Além disso, 122 instrutores (91,7%) indicaram que houve uma excelente interação com os professores brasileiros, e 115 (86,5%) reconheceram a riqueza do intercâmbio técnico entre docentes dos dois países.

As respostas dissertativas revelaram algumas sugestões para futuras capacitações, como o aumento da carga horária dos cursos e o retorno dos professores brasileiros para aprofundamento dos conteúdos. Esses dados enfatizam a importância de ajustes no planejamento das capacitações para maximizar o impacto educacional e a efetividade do intercâmbio técnico-científico, atendendo melhor às expectativas dos instrutores locais e contribuindo para o fortalecimento contínuo da cooperação internacional.

A agenda da educação profissional promovida OIT/CINTERFOR, no contexto da América Latina e Caribe, têm influenciado significativamente a formação técnica e profissional regional, de forma a impulsionar políticas e práticas que incentivam a mobilidade acadêmica e a troca de conhecimentos para a formação de uma mão de obra qualificada, adaptável e com habilidades transversais necessárias para o mercado global. A instituição incentiva a implementação de currículos que integrem habilidades técnicas e cidadãs, um esforço para

assegurar que a formação profissional atenda tanto às” necessidades econômicas quanto sociais”. Esses princípios também fundamentam o acordo de cooperação entre o CEETEPS e o SENATI, que reflete essa perspectiva de desenvolvimento inclusivo, priorizando a criação de parcerias que promovam tanto a capacitação técnica quanto o intercâmbio cultural.

O CEETEPS, em São Paulo/Brasil, e o SENATI, no Peru, vêm construindo, desde 2011, uma parceria estratégica voltada para o intercâmbio técnico e científico no âmbito da educação profissional. Esse esforço se fortaleceu em 2017 e foi analisado por meio de estudos que resultaram em dissertações do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. Essas pesquisas, entre as quais se destacam as de Rede (2018) e Mendes (2019), examinam as políticas de internacionalização e a gestão participativa nas duas instituições, ampliando a compreensão sobre a importância da cooperação internacional no contexto da educação profissional técnica de nível médio na América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as dinâmicas que impactam a Educação Profissional, a partir de sua internacionalização no começo do século XX, das influências da globalização, do neoliberalismo, e sobretudo, na formação de Agenda para educação no contexto global e seu desdobramento no Sul Global, especialmente em relação à internacionalização e aos desafios decorrentes das transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

Os primeiros movimentos para a internacionalização da educação profissional surgem nesse contexto, como uma necessidade de troca e colaboração intelectual e de experiências internacionais. A colaboração internacional, o reconhecimento de qualificações e a adaptação às necessidades do mercado de trabalho global tem sido consideradas fundamentais para maximizar o potencial da educação profissional em contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Contextualizar a evolução do internacionalismo e o que influenciou a padronização, colaboração e reformas educacionais em diversos países foi uma tarefa inicial para compreendermos esse processo. Buscou-se abordar como a educação profissional se moldou a esses movimentos, adaptando-se às demandas globais e se integrando a um sistema educacional mais amplo. Ao traçar essa trajetória, a intenção foi demonstrar como esses processos históricos estabeleceram as bases para a internacionalização da educação profissional contemporânea, a partir da colaboração internacional e da padronização para o desenvolvimento econômico e social.

Num cenário de longa duração que abarca o entre-guerras e o pós-segunda guerra mundial foi apresentada a influência de organizações como a UNESCO, OCDE e o BM na formulação de agendas educacionais, destacando metas atuais como as da Agenda 2030 e suas implicações para a EPTEC. Historicizar nosso objeto de estudo não basta. A análise desse percurso histórico foi realizada em três frentes principais. o neoliberalismo e globalização, educação profissional na agenda global e impactos da lógica neoliberal na educação. O primeiro segmento, apresentou os fundamentos teóricos do neoliberalismo para descrever as relações entre Estado, mercado e indivíduos, impactando diretamente a educação.

O percurso crítico aqui esboçado busca compreender como a educação profissional, sob a lógica do neoliberalismo e da globalização, torna-se simultaneamente uma ferramenta de controle social e um mecanismo para atender às demandas econômicas globais, revelando as

tensões e contradições dessa abordagem. A análise dos desdobramentos desse modelo permitirá compreender, nos limites deste estudo, em que medida essas influências moldam as práticas pedagógicas, as relações institucionais e os objetivos estratégicos dessas instituições, contribuindo para a consolidação de uma lógica educacional alicerçada nos princípios do neoliberalismo global.

Com uma análise mais abrangente das metas e agendas de instituições internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEPAL e OIT/Cinterfor, percebe-se que estas promovem objetivos claros para a educação para o trabalho, que podem ser agrupados em quatro principais: o uso e aprendizado de tecnologias emergentes, o desenvolvimento de competências para o trabalho (soft e hard skills), a avaliação contínua da educação e a reforma da educação.

O Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, na linha de pesquisa “Políticas, Gestão e Avaliação”, focaliza temas que vão além do espaço formativo, explorando como políticas públicas, planejamento e supervisão afetam a prática educacional e o desenvolvimento de competências. Estudos específicos realizados por docentes e pesquisadores desse programa, e suas respectivas repercussões, como o livro intitulado “Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação”, financiado pela FAPESP, bem como as ações realizadas no âmbito do acordo de cooperação do CEETEPS e SENATI, evidenciam a importância de uma abordagem crítica e contextualizada para avaliar o impacto dessas mudanças globais na Educação Profissional. Assim, considerando os alcances possíveis deste estudo, a presente pesquisa é relevante por contribuir para o entendimento de como esses processos influenciam a gestão e o desenvolvimento de programas de formação.

A análise apresenta que os dois estudos, realizados anteriormente por Rede (2018) e Mendes (2019) se conectam a este trabalho ao abordar a internacionalização da educação profissional, focando na análise dos projetos de parceria entre as instituições SENATI e CEETEPS. Enquanto a pesquisa de Rede (2018) se concentrou nos aspectos curriculares e na formação de competências, e o estudo de Mendes (2019) investigou a gestão participativa na educação profissional e tecnológica, este trabalho tem como objetivo compreender a influência da agenda internacional na educação profissional nos contextos do Brasil e do Peru. Destacando, dessa forma, as políticas, programas e reformas que moldam esses sistemas educacionais, adotando uma perspectiva externa. Diferentemente das pesquisas anteriores, que se concentraram nas dinâmicas internas, este novo enfoque busca evidenciar as influências

externas que impactam esses processos, buscando, por consequência, contribuir na elucidação das relações adjacentes da educação profissional no cone Sul, nos limites deste estudo, na perspectiva de duas instituições congêneres do Brasil e Peru.

Os objetivos específicos delineados foram, nos limites do estudo, atingidos. Inicialmente, a trajetória da educação profissional no Brasil e no Peru foi analisada, destacando-se como políticas, programas e reformas estruturaram os sistemas educacionais desses países. A pesquisa permitiu compreender a evolução histórica dessas instituições e a maneira como cada nação respondeu às demandas internas e às influências internacionais ao longo do tempo. A análise documental revelou que, enquanto o Brasil consolidou um modelo híbrido de educação técnica e tecnológica sob forte influência estatal, o Peru adotou uma abordagem mais voltada para o setor produtivo e a parceria com empresas.

O impacto dos organismos internacionais na formação da educação profissional e tecnológica nos dois países foi igualmente examinado, evidenciando como diretrizes, financiamentos e colaborações internacionais moldaram práticas educacionais. A pesquisa identificou que a atuação dessas instituições se dá por meio de recomendações, programas de cooperação e financiamento de projetos que induzem mudanças nos currículos e na organização dos sistemas educacionais. No Brasil, essa influência se manifesta na adoção de modelos alinhados às diretrizes da OCDE e da OIT, enquanto no Peru a cooperação internacional teve um papel determinante na construção da estrutura do SENATI.

A comparação entre os sistemas de educação profissional do Brasil e do Peru permitiu evidenciar tanto semelhanças quanto divergências na organização dos currículos, nas relações público-privadas e nas formas de gestão institucional. O estudo demonstrou que, apesar das diferenças, ambos os países enfrentam desafios comuns, como a necessidade de equilibrar a formação voltada ao mercado de trabalho com a construção de um ensino que considere as especificidades locais e regionais. No CEETEPS, a forte presença estatal e a articulação com setores produtivos regionais garantem um modelo robusto de formação técnica, enquanto o SENATI opera com um modelo mais flexível, diretamente vinculado às necessidades da indústria peruana.

Ao investigar as experiências e desafios enfrentados pelo CEETEPS e pelo SENATI na implementação de políticas e programas de educação profissional e tecnológica alinhados às agendas globais, a pesquisa evidenciou como essas instituições lidam com os dilemas impostos pela internacionalização da educação. O CEETEPS se destaca pela tentativa de equilibrar as exigências do mercado global com diretrizes nacionais, enquanto o SENATI opera dentro de

um modelo que responde diretamente às demandas empresariais, tornando-se um caso emblemático da influência da globalização na estruturação da educação profissional no Sul Global.

Este estudo contribui significativamente para o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional ao aprofundar o debate sobre a internacionalização da educação profissional e oferecer uma análise crítica do impacto dos organismos internacionais nesse processo, explorando as influências desses organismos na educação profissional de países latino-americanos, a pesquisa fornece subsídios para gestores e formuladores de políticas educacionais ao apresentar um diagnóstico comparativo.

Embora o estudo tenha buscado atingir seus objetivos, alguns aspectos poderiam ser aprimorados, a análise crítica das políticas educacionais poderia ser aprofundada, explorando com mais detalhes as contradições entre os interesses globais e as necessidades locais.

A partir dos achados desta pesquisa, algumas direções para futuras pesquisas podem ser exploradas. Como, por exemplo, uma análise mais detalhada das políticas de internacionalização adotadas e possíveis alternativas e estratégias de adaptação ou resistência a essas diretrizes globais.

Dessa forma, este estudo oferece uma contribuição relevante para o entendimento da internacionalização da educação profissional no Brasil e no Peru. Ao evidenciar o papel dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais e seus impactos na organização dos sistemas educacionais, o estudo não apenas amplia o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também fornece elementos para reflexões e futuras pesquisas sobre os desafios e oportunidades da internacionalização da educação profissional no Sul Global.

Para concluir, considera-se pertinente registrar algumas reflexões que acompanharam o percurso desta pesquisa e que podem servir como subsídios para investigações futuras. A educação profissional, embora revestida de indiscutível relevância, não deve ser concebida exclusivamente a partir das exigências do mercado de trabalho. Ao contrário, conforme sugerem Freire e Batista, ela pode — e deve — ser orientada pelas demandas da vida, no sentido de formar sujeitos autônomos, capazes de produzir e criar para além das lógicas mercadológicas.

Nessa perspectiva, é plenamente viável a oferta de cursos que privilegiem a produção independente e a formação para o trabalho em suas múltiplas dimensões — não apenas como força de trabalho disponível ao mercado, mas como sujeitos

sociais aptos a intervir e transformar suas realidades. Contudo, tal abordagem não deve se limitar às iniciativas tradicionais de empreendedorismo, as quais, em muitos casos, resultam em formas de inserção precária, caracterizadas pela ausência de vínculo empregatício e pelo estímulo à informalidade, como amplamente analisado por Ricardo Antunes em diversas de suas obras.

A construção de alternativas concretas requer, portanto, vontade política e o desenvolvimento de estratégias institucionais que compreendam a educação profissional como um direito fundamental, que transcende a lógica da empregabilidade imediata. Trata-se de promover formas de trabalho que assegurem dignidade, autonomia e participação ativa dos sujeitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

AFP. OCDE aprova roteiro para adesão do Brasil e Peru, mas não da Argentina. **CartaCapital**, Caderno Economia, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/ocde-aprova-roteiro-para-adesao-do-brasil-e-peru-mas-nao-da-argentina/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

AGUILAR, L. E. Educação comparada e políticas públicas na América Latina. São Paulo: Editora Universidade, 2013.

ASSOCIAÇÃO FRANCESA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO TÉCNICO (AFDET). **Congrès international de l'enseignement technique 1931**. Paris: s.n., 1931.

ASCOLANI, Adrián. **Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos**. Educação, v. 31, n. 2, p. 139-156, 2008.

ASSIS, Sandra Maria de; COSTA, Karoline Louise Silva da; NETO, Olívia Morais de Medeiros. **Roberto Mange, a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e a formação para o trabalho nas décadas de 1930 e 1940**. Research, Society and Development, v. 10, n. 13, e249101321383, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i13.21383.

BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1986. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/614071468163754682/el-financiamiento-de-la-educacion-en-los-paises-en-desarrollo-opciones-de-politica>. Acesso em: 04 out. 2024.

_____. **Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2006. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7274>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. **Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21st Century**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1993. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5969>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. **Basic Education Project: Loan 8226-PE."** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2015. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/691381468076765229/pdf/Restructuring-Paper-Finalized-P123151-2015-09-10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. **Finance and Prosperity 2024: Sovereign-Bank Nexus and Climate Impact on Banking Sector**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/39194>. Acesso em: 10 out. 2024.

_____. **Peru: Informe sobre o sistema educacional e seus desafios**. Lima, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em: 10 nov 2024.

_____. **Secondary Vocational Education: International Experience**. World Bank, Washington, DC, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/24084>. Acesso em: 10 nov

2024.

BANCO MUNDIAL; UNESCO e OIT. **Building Better Formal TVET Systems: Principles and Practice in Low- and Middle-Income Countries**. Washington, D.C.: World Bank, 2024.

BATISTA, S. S. do S.; FREIRE, E. **Concepções e políticas para a formação profissional: graduação tecnológica frente às reformas educacionais pós 2017**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 17, p. e6128049, 2023. DOI: 10.14244/198271996128. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6128>. Acesso em: 8 set. 2023.

BATISTA, S. S. do S. **Experiência e observação: de Rousseau ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 779-792, dez. 2011.

BATISTA, S. S. do S.; FREIRE, E.; DELGADO, D. M. **Elementos do fascismo brasileiro: limites e possibilidades da educação para a democracia e emancipação**. Revista Fim do Mundo, n. 11, jan./jun. 2024.

BATISTA, S. S. do S.; AGUILAR, L.E.; FREIRE, E. **Políticas de formação técnica e tecnológica no contexto da internacionalização da educação**. 1. ed. São Carlos. EDUFSCAR. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov 2024.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Educação é a Base**. Brasília, Ministério da Educação [MEC]/ Conselho Nacional da Educação [CONSED]. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

_____, **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre; et al. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BÜNNING, Frank; SPÖTTL, Georg; STOLTE, Harry. **Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation**.2016.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: uma introdução**. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) Globalização e educação – perspectivas críticas. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. BIE. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 1, 1933. Genève: Bureau International d'Éducation, 1933. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 2, 1934. Genève: Bureau International d'Éducation, 1934. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 3, 1935. Genève: Bureau International d'Éducation, 1935. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 4, 1936. Genève: Bureau International d'Éducation, 1936. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 5, 1937. Genève: Bureau International d'Éducation, 1937. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 6, 1938. Genève: Bureau International d'Éducation, 1938. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement.** v. 7, 1939. Genève: Bureau International d'Éducation, 1939. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

Bryan, N. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico:** contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

CEETEPS; SENATI. **Acordo de cooperação internacional entre CEETEPS e SENATI.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 14 jul. 2017, Seção I, p.34

CEETEPS. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** Educação Profissional em São Paulo. São Paulo: CEETEPS, 2000.

_____. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Relatório de Gestão 2016–2020.** São Paulo: CEETEPS, 2021.

_____. **Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** Disponível em: <https://www.CEETEPS.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

_____. **Livro comemorativo: 55 anos do Centro Paula Souza.** São Paulo: CPS, 2024.

_____. **Livro comemorativo: 50 anos do Centro Paula Souza.** São Paulo: CPS, 2019.

_____. Página institucional. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2024.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina e do Caribe 2022: Resumo Executivo.** Santiago: CEPAL, 2022. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47744>. Acesso em: 10 out. 2024.

CEPAL. *El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL, 2024. Disponível em: <https://www.cepal.org>. Acesso em: 10 nov 2024.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Ed. Cortez. 2016.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista**. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 set. 2024

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, António Gomes. **O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade**. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alcía (org.) Educação comparada: rotas de além-mar. São Paulo: 2009, p.137-166.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France (1978-1979)**. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris: Gallimard/Seuil, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Emerson; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Fundamentos e práticas da educação profissional e tecnológica: reflexões e propostas de estudo a partir de um mestrado profissional**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 105-118, set./dez. 2016.

FRIJHOFF, W. T. M. Da educação para uma educação formativa. Linhas de desenvolvimento da educação e instrução no Norte dos Países Baixos no século XVIII. In Grupo de Trabalho Século XVIII - **Educação e instrução no século XVIII** (pp. 3-39). Holland University Press. 1983.

GOERGEN, P. **Educação comparada: crise e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 45-60, 2017.

GOERGEN, P. **Tecnociência, pensamento e formação na educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

GEYER, Martin H.; PAULMANN, Johannes (eds.). **The Mechanics of Internationalism:**

Culture, Society, and Politics from the 1840s to the First World War. Oxford University Press, 2001.

GESSLER, Michael; BOHLINGER, Sandra; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga. **International vocational education and training research: an introduction to the special issue.** International Journal for Research in Vocational Education and Training, v.8, n.4, p.1-15, 2021.DOI: 10.25656/01:23759.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERREN, Madeleine. *Governmental Internationalism and the Beginning of a New World Order in the Late Nineteenth Century.* In: GEYER, Martin H.; PAULMANN, Johannes (orgs.). **The Mechanics of Internationalism: Culture, Society, and Politics from the 1840s to the First World War.** Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 121-144.

IANNI, Octavio. **As ciências sociais na época da globalização.** Estudos de Sociologia, Araraquara, v.3, n.4, 2008.Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/901>. Acesso em: 28 jul.2024.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022: Resultados Gerais da Amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores econômicos: variação do PIB.** 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#variacao-do-pib>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PRADO, C. Filho. Os primeiros impactos da rodovia interoceânica sul na amazônia peruana: entre a expectativa de desenvolvimento e integração regional e a realidade da mineração ilegal de ouro em Madre de Dios. Em: Jesus, S.(Org.) **A Integração Sul-Americana: O Caso de Brasil e Peru.** Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3539/6/A%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20Sul-Americana%20-%20O%20Caso%20de%20Brasil%20e%20Peru%20-%20WEB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

JIMÉNEZ, E.; MORDUCHOWICZ, A.; ASTORGA, L. **Panorama Educação América Latina.** Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). OEI.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, N. R. Reforma educacional na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LABARCA, Guillermo. **Reformas econômicas e formação: políticas e estratégias de formação profissional na América Latina e no Caribe.** Montevideu: Cinterfor/OIT, 2003. ISBN 92-9088-153-4.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M.de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINGARD, Bob. *Globalisation and educational policy: A critical perspective*. In: Burbules, Nicholas C.; Torres, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. New York: Routledge, 2004. p. 19-40.

LOPEZ, Néstor; OPERTTI, Renato; VARGAS TAMEZ, Carlos (Coord.). **Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina**. Paris: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-300055-1. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>. Acesso em: 29 ago 2024.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. 2004. 365 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2004. b

MARX, Karl. Maquinaria e trabalho vivo (os efeitos da mecanização sobre o trabalhador). *Crítica Marxista*, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.1, 1994, p.103-110.

MATASCI, Damiano. *L'éducation, terrain d'action internationale: le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930*. *Relations Internationales*, Paris, n. 149, p. 87-99, 2012.

MAURER, Markus; ALLAIS, Stephanie; KHAMMOUNTY, Bounpaseuth; VEN, Sambath. Editorial Issue 22: **Skills for Industry: The Role of Vocational Skills Development in the Context of Industrial Transformation**. In: TVET@Asia, issue 22, 1-3, 2024. Disponível em: <https://tvvet-online.asia/startseite/editorial-issue-21>. Acesso em: 5 ago.2024.

MACHADO, M. M.; TEIXEIRA, M. L. M. *Mackenzie Management Review* (Rev. de Adm. Mackenzie – RAM), 18(2), 80-103. 2017.

MCGRATH, Simon; MULDER, Martin; PAPIER, Joy; SUART, Rebecca. **Handbook of Vocational Education and Training**. 2019.

MAROPE, P. T., M. Setting. **Education on the global agenda: A historical perspective**. *Prospects* 45, 1–3 (2015). DOI: 10.1007/s11125-015-9349-y.

OCDE. Relatório PISA 2018: **Resultados principais**. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 15 jan. 2025.

_____. *The benefits of international large-scale assessment: the case of PISA*. Paris: OECD, 2015.

_____. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018.

_____. *Everybody Cares About Using Education Research Sometimes: Perspectives of Knowledge Intermediaries*. Paris: OECD Publishing, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em:

<https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 10 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Conheça a OIT no Brasil**. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/americas/brasil/conheca-oit>. Acesso em: 25 set. 2024

_____. **Relatório de gestão 2022-2023 e plano de ação da OIT/Cinterfor 2024-2025**. Montevideu: OIT/Cinterfor, 2023.

_____. **Nota técnica: a formação profissional e a certificação de competências laborais como ferramentas para lograr uma migração laboral segura, ordenada e regular, assim como uma integração socioeconômica sustentável**. Montevideu: OIT/Cinterfor, 2024.

_____. Principais Resultados da 46ª Reunião da Comissão Técnica. Montevideu: OIT/Cinterfor, 2024. Disponível em: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Principalesresultados_46RCT.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. *Vulnerable youth, digital skills and vocational training in Latin America*. *Genebra*: OIT, 2024.

_____. *La formación profesional en América y los problemas del desarrollo económico*. 2 mar. 1962. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/17802>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PERU. **Decreto Legislativo nº 1.375, de 2018**. 2018. Disponível em: <<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-modifica-diversos-articulos-de-la-le-decreto-legislativo-n-1.375-1680011-3/>>. Acesso em: 21 ago 2023.

_____. **Decreto Lei nº. 19326/72. 1972**. Disponível em: <<https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/19326-mar-21-1972.pdf>>. Acesso em: 21 ago 2023.

_____. **Lei nº. 23.384/82. 1982**. Disponível em: <<https://peru.justia.com/federales/leyes/23384-may-18-1982/gdoc/>>. Acesso em: 21 ago 2024.

_____. **Lei nº. 28.044/03**. 2003. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acesso em: 21 ago 2023.

_____. **Lei nº. 29.672/11**. 2011. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/>. Acesso em: 21 ago 2023.

_____. **Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú**. Disponível em: www.minedu.gob.pe. Acesso em: 21. Ago. 2023

_____. Ministerio de Educación. **Reformas y cambios normativos en la educación secundaria en los siglos XX y XXI**. Lima: Ministerio de Educación, 2023. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10362>. Acesso em: 1 mar. 2025.

_____. **Decreto Legislativo 1375/2018. Sobre Educación Técnico-Productiva.** 2018. Disponível em: <<https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes>>. Acesso em: 21 ago 2024.

QUIJANO, A. *Colonialidade del poder, eurocentrismo e América Latina.* In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAGIN, Charles C. **Comparative sociology and the comparative method.** In: SICA, Alan (Ed.). *Comparative Methods in the Social Sciences.* London: SAGE, 2006. p. 159-178.

RAHIMI, Mark; SMITH, Helen. **Management of Knowledge in International VET: Diversity of Practice from Laos, Kuwait, and China.** 2017

RASMUSSEN, Anne. **Les classifications d'exposition universelle.**In: SCHROEDER-GUDEHUS, Brigitte; RASMUSSEN, Anne. *Les fastes du progrès: le guide des expositions universelles, 1851-1992.* Paris: Flammarion, 1992.p.21-38.

REDE, G. **Políticas de internacionalização de currículos dos cursos técnicos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e do SENATI: desafios e limites.** Dissertação de Mestrado. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza . São Paulo. 2018.

ROMERO, Abel A. *Breve historia de la educación en el Perú.* Revista Apuntes Universitarios, v. 6, n. 2, p. 111-124, 2016.

SANTIAGO, Claudia; MACHADO, Michel Mott. (2015). Implicações da globalização no saber e na prática de gestão: algumas reflexões. **REGIT – Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia,** v. 2, p. 13-33.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. X. **Educação profissional e mobilidade internacional: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira.** São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.**7.ed. São Paulo: EdUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.**10.ed.Rio de Janeiro: Record, 2003.

SÃO PAULO. **Resolução SP 2.001, de 15 de janeiro de 1968.** DOE de 16/1/1968, Seção I, p. 3.

_____. **Resolução SP 2.227, de 9 de abril de 1969.** DOE de 10/1/1969, Seção I, p. 5.

_____. **Decreto-Lei nº 913, de 6 de outubro de 1969.** DOE de 7/10/1969, Seção 1 - Página 8441.

SENATI. Acuerdo N° 110-CN-2022: **POLITICA INSTITUCIONAL. 2022**. Disponível em: <https://www.SENATI.edu.pe/nosotros/politica-institucional>. Acesso em 18 ago 2023.

_____. **Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial**. Disponível em: <http://www.SENATI.edu.pe/web/institucional/politica-institucional>. SENATI – Serviço Nacional de Adestramento em Trabalho Industrial. Memória Anual 2016. Recuperado de: http://www.SENATI.edu.pe/sites/default/files/archivos/2017/publicaciones/09/SENATI_memoria_2016.pdf.

_____. **Formación y capacitación para la inclusión social, la productividad de las empresas y la competitividad del país**. Lima: SENATI, 2016.

_____. Página institucional. Disponível em: <https://www.SENATI.edu.pe/>. Acesso em: 25 out. 2024.

SCHRIEWER, Jürgen. Globalisation in **Education: Process and Discourse**. Policy Futures in Education, v.1, n.2, p.271-283, 2003.

SILVA, M.A.da; PIMENTA, A.M. **Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica**. Revista Educação e Políticas em Debate, v.13, n.2, p.1-19, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-70561. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70561>. Acesso em: 9 jul.2024.

SITEAL. Panorama Regional: Financiamento educacional. SITEAL UNESCO. 2024.

TRAN, Ly Thi; DEMPSEY, Kate (eds.). *Internationalization in Vocational Education and Training: Transnational Perspectives*. Cham: Springer, 2017.

TRADING ECONOMICS. **Peru GDP. 2025**. Disponível em: <https://pt.tradingeconomics.com/peru/gdp>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. **General Conference, 11th, 1960**. *Recomendaciones del Consejo Ejecutivo sobre la admisión en la 11ª reunión de observadores de organizaciones internacionales no gubernamentales*. 11 C/6 + ADD.1 & 2. 1960. 13 p.

_____. INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION. UNESCO **International Bureau of Education, 7th session**, Geneva, 1972 [14]. UNESCO/BIE/C.VII/4, ED.72/CONF.12/4.

_____. *The Need for Vocational and Technical Education*. UNESCO, 1960. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 25 de Jan de 2024

UNESCO. *Recomendación sobre enseñanza técnica y profesional*. 12th General Conference. Paris: UNESCO, 1962. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11362/17802>. Acesso em: 11 mar. 2025.

_____. **Relatório Global de Monitoramento da Educação 2023: Educação Intercultural no Peru**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 10 nov 2024.

_____. *Revisión de la Recomendación relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional: informe definitivo*. Paris: UNESCO, 1974. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000007905_spa. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. **A UNESCO e os desafios do novo século. Director-General, 1999-2009 (Matsuura, K.)**. Brasília: UNESCO Office in Brasilia, 2002. 252 p.

_____. **Gênero e Educação para Todos: O Salto Rumo à Igualdade, Relatório de Acompanhamento Global de Educação para Todos, 2003/4; Relatório Conciso**. Paris: UNESCO, 2003.

_____. **Executive Board; 179th; Focal points for questions concerning the documents of the 179th session of the Executive Board; 2008**. Paris: UNESCO, 31 March 2008. Disponível em: https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000153421_eng. Acesso em: 24 ago 2024.

_____. **Globalization and Education for Sustainable Development: Sustaining the Future. International Conference, 28-29 June 2005, Nagoya, Japan**. Edited by Laura Wong. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000153421_eng. Acesso em: 24 ago 2024.

_____. <https://www.ibe.Unesco.org/en>. Acesso em: 27 jun.2024.

_____. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. Acesso em: 25 ago 2024.

_____. *International Conference On Technical And Vocational Education And Training: Skills on the Move: Global Trends, Local Resonances, 2017*, Tangshan, China. *Conference report*. Tangshan: UNESCO, 2017. 32 p. (ED-2017/WS/32). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 28 jul.2024

_____. *General Conference; 30th. Establishment of an international long-term programme for the development of technical and vocational education following the Second International Congress on Technical and Vocational Education*, Seoul, Republic of Korea, 26–30 April 1999. Paris: UNESCO, 1999. 30 C/17, 23 set. 1999. Original: English. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116683_eng. Acesso em: 25 ago 2024.

_____. **Relatório Global de Monitoramento da Educação 2023: Educação Intercultural no Peru**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 28 jul.2024

_____. *Policy, planning and management in technical and vocational education: a comparative study. Trends and issues in technical and vocational education*, v. 3. Paris: UNESCO, 1984. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 30 jul.2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 8, 1946. Genève: Bureau International d'Éducation, 1946. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 9, 1947. Genève: Bureau International d'Éducation, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 10, 1948. Genève: Bureau International d'Éducation, 1949. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 11, 1949. Genève: Bureau International d'Éducation, 1949. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement**. v. 12, 1950. Genève: Bureau International d'Éducation, 1950. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **International Yearbook of Education**. v. 13, 1951. Genève: UNESCO, International Bureau of Education, 1951. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **International Yearbook of Education**. v. 15, 1952. Genève: UNESCO, International Bureau of Education, 1953. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **International Yearbook of Education**. v. 15, 1953. Genève: UNESCO, International Bureau of Education, 1954. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> . Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **E2030: Education and skills for the 21st century – Regional Meeting of Ministers of Education of Latin America and the Caribbean**. Buenos Aires: OREALC/UNESCO Santiago, 2017b. Disponível em: <https://www.unesco.org/open-access>. Acesso em: 25 de Jan de 2024

_____. **Declaração de Buenos Aires – E2030: Habilidades para o século 21**. Buenos Aires: OREALC/UNESCO Santiago, 2017c. Disponível em: <https://www.unesco.org/open-access>. Acesso em: 25 de Jan de 2024

World Bank; UNESCO. **Education Finance Watch 2023**. Washington DC, Paris. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/40610>. Licença: CC BY-NC 3.0 IGO.

World Bank. **Learning to Realize Education's Promise**. Washington, D.C.: The World Bank, 2018.

YVES, Brunsvick; DANZIN, André. **Birth of a civilization: The shock of globalization**. UNESCO, 1999.

ANEXO A - PESQUISAS

Acordo de Cooperação CEETEPS e SENATI

CONVÊNIO MARCO DE COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL ENTRE O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – EM TRABALHO INDUSTRIAL – SENATI DE LIMA - PERÚ

Consta pelo presente documento, o Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional (a diante, o “Convênio”), que subscrevem de uma parte o CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA – CEETEPS, autoridade estadual de um regime especial em virtude do artigo 15 da Lei Nº 952, do dia 30 de janeiro de 1976, associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, criado pelo Decreto Lei do dia 6 de outubro de 1969, com sede na Praça Fernando Prestes, 74 – São Paulo, Brasil, CNPJ/MF Nº 62.823.257/0001-09 a quem doravante se denominará **CEETEPS**, devidamente representado por sua Diretora Superintendente, senhora LAURA MARGARIDA JOSEFINA LAGANÁ, identificada com cédula de identidade RG Nº 7.715.675-4 e CPF/MF Nº 005.923.818-62 e da outra parte, o SERVIÇO NACIONAL DE TREINAMENTO EM TRABALHO INDUSTRIAL – SENATI, com CNPJ Nº 20131376503, com domicílio na Avenida Alfredo Mendiola Nº 3520, distrito da Independência, província e departamento de Lima, devidamente representado por seu Diretor Nacional, senhor GUSTAVO ADOLFO ALVA GUSTAVSON, identificado com o RG Nº 08720663, com faculdades devidamente inscritas no Registro Nº A00073 da Partida Eletrônica Nº 11013715 do Registro de Pessoas Jurídicas de Lima, a quem doravante se denominará **SENATI**; nos termos e condições estabelecidos nas seguintes cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA.- MARCO E FINS INSTITUCIONAIS DAS PARTES

1.1 **CEETEPS** é uma autarquia do governo do estado de São Paulo que administra cerca de 220 Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e 66 Faculdades de Tecnologia (FATEC) do mesmo estado. As ETECs atendem mais de 208 mil estudantes nos níveis de Ensino Médio e Ensino Técnico, para os setores industrial, agropecuário e de serviços, cerca de 138 especialidades. Nas FATECs, mais de 80 mil alunos estão distribuídos em 72 cursos superiores de graduação.

2 A partir de 2003 passou a oferecer também cursos de pós-graduação, principalmente o curso de

Mestrado Profissional em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação, nas linhas de pesquisa em Formação Tecnológica, Tecnologia da Informação Aplicadas e Tecnologias Ambientais.

2.1 **O SENATI** em conformidade com a Lei Nº 26272, Lei do Serviço Nacional de Treinamento em Trabalho Industrial – SENATI, modificada pela Lei Nº 29672, é uma pessoa jurídica de direito público, de gestão privada, com autonomia técnica, pedagógica, administrativa e econômica, e com patrimônio próprio, que tem por finalidade proporcionar formação profissional e capacitação para a atividade industrial manufatureira e para os trabalhos de instalação, reparação e manutenção realizadas nas demais atividades econômicas.

Adicionalmente, **SENATI** desenvolve atividades de capacitação iguais ou diferentes às compreendidas anteriormente e participa em programas de pesquisa científica e tecnológica relacionadas com o trabalho industrial e temas relacionados.

Quando se faça menção do termo AS PARTES, este se referirá tanto ao **CEETEPS** como ao **SENATI** em conjunto.

CLÁUSULA SEGUNDA.- DECLARAÇÃO DAS PARTES

O CEETEPS e **O SENATI** declaram sua vontade de participar de forma conjunta em atividades, projetos e programas no marco do presente Convênio, orientados à geração e transferência de conhecimentos e tecnologias necessários para o desenvolvimento econômico e social e para o aumento da capacidade do país no uso e aplicação da ciência e a tecnologia à atividade produtiva.

As missões de ambas instituições coincidem em quanto se propõem contribuir ao desenvolvimento econômico e social mediante a formação, a capacitação e atualização tecnológica de recursos humanos e o fomento ao desenvolvimento tecnológico e a pesquisa aplicada.

CLÁUSULA TERCEIRA.- OBJETO DO CONVÊNIO

O presente Convênio Marco tem por objeto contribuir à promoção, desenvolvimento e à capacitação técnica e científica dos recursos humanos do **CEETEPS** e do **SENATI**, através do intercâmbio e a transferência de conhecimentos e tecnologia, assim como do intercâmbio de material bibliográfico e didático de interesse assim como a execução dos projetos de interesse para ambas instituições, que permitam aperfeiçoar os programas curriculares de

suas áreas técnicas, a planificação estratégica e a gestão da qualidade.

CLÁUSULA QUARTA.- COMPROMISSOS DAS PARTES

As ações de cooperação técnica internacional previstas neste Convênio serão desenvolvidas por iniciativas **DO CEETEPS** e/ou **DO SENATI** dentro de suas possibilidades institucionais e pressupostas, mediante as seguintes modalidades:

4.1 Fortalecimento acadêmico e operativo dos programas de formação de ambas instituições.

4.2 Capacitação e aperfeiçoamento de funcionários, diretivos, assessores, alunos, profissionais instrutores e pessoal administrativo de ambas instituições, através de cursos, seminários, congressos, estágios técnicos ou empresariais, seja de forma presencial e/ou virtual.

4.3 Intercâmbio e envio de especialistas para o desenvolvimento de ações e trabalhos em áreas de interesse institucional

4.4 Intercâmbio de estudantes com o fim de realizar transferência tecnológica em temas de interesse conjunto assim como de intercâmbio cultural.

4.5 Participação conjunta em fóruns, seminários e demais atividades informativas e de divulgação das atividades que impactem o fortalecimento dos setores econômicos e industriais relacionados com cada instituição.

4.6 Promover outras atividades e/ou projetos que resultem de interesse para AS PARTES, de acordo a seus fins institucionais.

4.7 Fomentar a participação de ambas instituições em feiras e olimpíadas de interesse conjunto.

4.8 Manter permanente comunicação entre AS PARTES, que permita identificar oportunidades para gerar novos serviços de formação e/ou capacitação profissional e serviços técnicos segundo demanda detectada, e que sejam de interesse de ambas instituições.

CLÁUSULA QUINTA.- DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades de implementação deste Convênio Marco e os compromissos estabelecidos PELAS PARTES na Cláusula Quarta deste Convênio, serão desenvolvidos através de Planos Operativos e/ou Projetos Específicos, nos quais se incluirão como mínimo, os objetivos, a justificação, os participantes, os recursos financeiros, humanos, técnicos e suas fontes, o cronograma de atividades e lugar onde se realizarão as atividades, publicações de resultados, atividades de difusão, responsáveis e responsabilidades e outros que acordem AS PARTES.

Porém, a requerimento e consideração de alguma DAS PARTES se poderão elaborar Convênios Específicos. Neste caso, AS PARTES definirão

como mínimo, o objeto de cada Convênio Específico, as atividades a realizar, os recursos econômicos a ser utilizados para seu financiamento, as obrigações específicas de cada uma DAS PARTES e as causas de resolução correspondentes.

Os Convênios Específicos se regerão por suas próprias cláusulas, respeitando as disposições do presente Convênio, pelo que serão desenvolvidos em documento separado e assinado por ambas as Partes.

CLÁUSULA SEXTA.- COORDENAÇÃO DO CONVÊNIO

A coordenação do presente Convênio Marco será responsabilidade do Comitê de Coordenação integrado pela Assessora de Relações Internacionais do **CEETEPS** ou a pessoa que se designe; e o Gerente de Desenvolvimento, o Gerente Acadêmico e o Diretor Zonal do **SENATI** da sede onde se desenvolvem as atividades, ou o delegado que se designe, quem se reunirão presencial ou virtualmente, mínimo dois (2) vezes ao ano ou quando AS PARTES o considerem necessário, para o projeto e implementação da proposta referida na Cláusula Terceira.

As atividades, projetos e programas técnicos e os correspondentes planos operativos e/ou projetos específicos serão analisados e aprovados pelo Comitê de Coordenação e quando sua natureza o exija serão coordenados por uma equipe de trabalho especializado designado de comum acordo.

Cada ano se definirão os programas técnicos e os temas específicos prioritários que serão objeto dos projetos e ações de cooperação e constituirão a base para o projeto e formulação dos planos operativos e/ou projetos específicos correspondentes. Assim mesmo, o Comitê de Coordenação verificará a execução das diferentes atividades, projetos e programas e fará o seguimento e evolução necessários com a periodicidade que se acorde em cada caso.

Os integrantes do Comitê de Coordenação poderão ser substituídos pelas partes segundo suas necessidades. A tal efeito, bastará uma comunicação simples dirigida ao domicilio da contrapartida apontando a substituição.

CLÁUSULA SÉTIMA.- RELAÇÃO LABORAL

As partes reconhecem que o presente convênio marco é de natureza civil. Por tanto, fica estabelecido que o pessoal comissionado por cada uma DAS PARTES não estará sujeito a relação de dependência frente à outra parte, e continuará baixo a direção e dependência da instituição à que pertença. Fica expressamente estabelecido que o pessoal que eventualmente seja deslocado ou enviado por uma DAS PARTES manterá em todo o momento uma relação laboral (vínculo de subordinação) com seu empregador e se submeterá, no lugar de sua ocupação, às disposições, normas e regulamentos da instituição na qual se ocupe.

Cada uma das instituições garantirá as melhores condições possíveis para o cumprimento das funções e atividades do pessoal de especialistas e técnicos que receba durante o desenvolvimento do presente Convênio.

CLÁUSULA OITAVA.- REGIME DE COLABORAÇÃO E FINANCIAMENTO

AS PARTES concordam em precisar que tratando-se de um Convênio Marco de Cooperação Interinstitucional, o mesmo não supõe nem implica transferência de recursos econômicos nem pagar qualquer compensação entre as duas instituições.

As atividades que se executem no marco deste Convênio Marco de Cooperação se realizarão sem atribuir maior gasto que o previsto para as tarefas que institucionalmente tem tanto **O CEETEPS** como **O SENATI**, conforme a suas competências e a seus respectivos orçamentos.

O financiamento das ações, projetos e programas específicos se definirá conjuntamente entre AS PARTES, podendo-se utilizar recursos próprios **DO CEETEPS** e/ou **DO SENATI** ou bem das agencias de cooperação internacional ou de entidades nacionais ou internacionais que não imponham ou representem compromissos institucionais que estejam fora de seus alcances. Ambas partes estarão sujeitas a suas disponibilidades orçamentárias existentes.

CLÁUSULA NONA.- PROPRIEDADE INTELECTUAL

Os direitos sobre a propriedade intelectual ou industrial que se possam derivar ou gerar como consequência ou em virtude dos trabalhos realizados baixo a vigência do presente Convênio e que se encontrem, direta ou indiretamente, vinculados ou relacionados às atividades próprias DAS PARTES e ao desenvolvimento de seu objeto social serão de titularidade exclusiva de cada uma DAS PARTES, sujeito ao regulamento nas disposições legais aplicáveis sobre a matéria.

Qualquer outro direito de propriedade intelectual ou industrial que se possa derivar ou gerar da relação entre AS PARTES em virtude deste Convênio Marco se gerará outorgando o reconhecimento correspondente a quem tenham intervindo na execução dos trabalhos respectivos, na proporcionalidade e equidade que AS PARTES estabeleçam para cada caso.

Em todos aqueles casos que, como consequência e em aplicação dos acordos aqui estabelecidos, O CEETEPS e/ou O SENATI considerem necessário fazer uso dos logotipos ou marcas de sua contrapartida deverão contar previamente com autorização escrita, especificando a aplicação correspondente (seja gráfica ou eletrônica e sobre qualquer suporte) e o tipo de uso solicitado.

CLÁUSULA DÉCIMA.- CONFIDENCIALIDADE

AS PARTES se obrigam a manter em estrita reserva e absoluta confidencialidade qualquer informação intercambiada, facilitada ou criada entre elas no cumprimento de suas obrigações, assim como toda classe de documentos, informes emitidos, base de dados e informações aos que, em execução do presente Convênio Marco, tenham acesso.

Esta obrigação está referida mas não limitada aos documentos, listados e informação contida em qualquer tipo de suporte, de titularidade de cada uma DAS PARTES, que não sejam de conhecimento público, e qualquer outra informação à que por necessidade do Convênio Marco se tenha acesso, a qual não poderá ser utilizada para fins distintos dos conducentes ao objeto do Convênio Marco.

AS PARTES se comprometem a informar a cada um de seus trabalhadores que guardem relação com Convênio Marco, sobre a confidencialidade da informação que lhe foi revelada, obrigando-se a tomar todas as medidas e precauções razoáveis que garanta sua não divulgação por parte de seu pessoal, responsabilizando-se pelo não cumprimento de seus dependentes e os danos que isso possa resultar.

No caso de algumas DAS PARTES forem requeridas por alguma autoridade administrativa ou judicial para revelar a informação e/ou documentação à que se refere a presente cláusula, deverá notificar à brevidade possível à outra parte, para que adote as medidas que considere necessárias. Esta revelação não se considerará como causal de não cumprimento ao pacto de confidencialidade descrita na presente cláusula.

AS PARTES não poderão manter copia da informação confidencial que tiverem recebido durante a execução do Convênio Marco, salvo que isso derive de uma obrigação legal estabelecida pela legislação peruana.

Se isenta da obrigação de confidencialidade que se refere a presente cláusula, os seguintes casos:

- a. No caso de que a informação seja de conhecimento público ao momento celebrado do Convênio Marco ou em caso se converta em informação de conhecimento público.
- b. No caso de que a informação seja requerida pelas autoridades administrativas ou judiciais.

O não cumprimento do estabelecido na presente cláusula por uma das parte, dará a faculdade à outra parte a resolver automaticamente o Convênio Marco e a exigir a indenização dos danos e prejuízos aos que houver lugar.

10.1 As obrigações de confidencialidade contidas na presente cláusula subsistirão indefinidamente com força e vigor ainda depois de terminado ou vencido o prazo do presente Convênio Marco.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA.- PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS

AS PARTES se obrigam a realizar a recopilação e tratamento dos dados pessoais e/ou as bases de dados pessoais aos que possam ter acesso em virtude das obrigações do Convênio Marco, conforme o estabelecido na Lei N° 29733 – Lei de Proteção de Dados Pessoais e seu Regulamento aprovado por Decreto Supremo N° 003-2013-JUS, e se for o caso, suas normas modificações ou esclarecimentos, e qualquer outra norma que seja de cumprimento obrigatório relacionada à proteção de dados pessoais, assumindo cada uma sua responsabilidade em caso de não cumprimento da normatividade referida.

AS PARTES se obrigam a tratar os dados pessoais e/ou bases de dados pessoais aos que tenham acesso em virtude do Convênio Marco seguindo as medidas de segurança de índole técnica e organização prevista e exigíveis pela normatividade referida no parágrafo precedente, a fim de garantir a segurança dos dados pessoais e/ou bases de dados pessoais, evitando sua alteração, perda, tratamento ou acesso não autorizado.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA.- ALCANCE, PRAZO E VIGÊNCIA DO CONVÊNIO

O presente Convênio Marco, de cobertura a nível nacional, entrará em vigor a partir da data de sua assinatura e terá uma vigência de cinco (5) anos, e se prorrogará automaticamente por períodos iguais, salvo que alguma DAS PARTES comunique decisão contrária, com uma antecipação de ao menos, trinta (30) dias prévios à data de finalização do Convênio.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA.- CESSÃO

AS PARTES não poderão ceder, total ou parcialmente, os direitos e obrigações derivadas do presente Convênio a pessoa alguma, natural ou jurídica, salvo autorização prévia, expressa e escrita da outra parte.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA.- ASPECTOS NÃO PREVISTOS

Os aspectos não previstos no presente Convênio e as modificações que AS PARTES estimem convenientes introduzir se determinarão de comum acordo via a assinatura de uma adenda.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA.- RESOLUÇÃO DO CONVÊNIO

AS PARTES poderão resolver o presente Convênio nos seguintes casos:

- a. Por mútuo acordo DAS PARTES.

Para o qual será necessária a assinatura do documento no qual conste a resolução contratual.

- b. Para caso fortuito ou força maior devidamente comprovada.
- c. Pela impossibilidade devidamente comprovada de executar o objeto do

Convênio devido a causas não imputáveis DAS PARTES.

Nos supostos citados nos literais b e c será necessária a assinatura do documento no qual conste a resolução contratual, ou em sua falta, a resolução se comunicará à outra parte, mediante carta notarial e surtirá efeitos a partir do dia seguinte de sua recepção.

d. Por não cumprimento das seguintes obrigações no presente Convênio. Para tal efeito, a parte afetada solicitará à outra, mediante carta notarial, o cumprimento da obrigação não cumprida, outorgando-lhe um prazo não menor de quinze (15) dias calendário. Vencido dito prazo sem que se haja cumprido a obrigação requerida, o Convênio ficará resolvido de pleno direito.

Em caso de não existir prorrogação ou de proceder à resolução antecipada do presente Convênio Marco, não se afetará a conclusão das ações de cooperação que tiverem sido formalizadas durante sua vigência.

Sem prejuízo das disposições na presente Cláusula, qualquer DAS PARTES poderá dar por terminado o presente Convênio, prévia notificação por escrito à outra com antecipação de sessenta (60) dias garantindo a conclusão das atividades que se encontrem em execução.

A recisão e/ou resolução do presente Convênio procederá de acordo às normas do Código Civil.

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA.- SOLUÇÃO DE CONTROVERSSAS

Pela presente cláusula, AS PARTES acordam que qualquer controvérsia ou reivindicação que surja de, ou se relacione com, a execução e/ou interpretação do presente convênio, será resolvido em primeiro prazo, mediante o trato direto.

Unicamente no caso de não alcançar uma solução mediante esta via, a controvérsia ou litígio derivado ou relacionado com este ato jurídico será resolvido mediante arbitragem de direito, a cargo de um tribunal arbitral, de conformidade com as normas contidas no Regulamento de Arbitragem do Centro de Arbitragem da Câmara de Comércio de Lima, a cujas normas, administração e decisão se submetem AS PARTES em forma incondicional, declarando conhecê-las e aceitá-las em sua integridade.

O tribunal estará composto por três (3) membros, dois designados por cada uma DAS PARTES, os que a sua vez designará ao terceiro, quem presidirá o tribunal arbitral. No caso DAS PARTES não se colocar de acordo e/ou não estiver conformado o tribunal, a designação do (ou dos) árbitro(s) faltante(s) será realizada pelo Centro de Treinamento da Câmara de Comércio de Lima. O laudo arbitral será irrecorrível, definitivo e obrigatório para AS PARTES, não podendo ser recorrido ante o Poder Judicial ou ante qualquer instancia administrativa.

CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA.- DOMICILIO E NOTIFICAÇÕES

Para os efeitos do presente Convênio Marco, AS PARTES apontam as direções consignadas na parte introdutória do presente Convênio, como seus domicílios legais, onde deverão efetuar-se todas as notificações. A mudança de domicilio de qualquer DAS PARTES surtirá efeito desde o dia útil seguinte à data de comunicação escrita de dita mudança à outra parte.

CLÁUSULA DÉCIMA OITAVA.- CONFORMIDADE

Em sinal de conformidade e aceitação do conteúdo do presente Convênio, AS PARTES assinam em dois (2) exemplares originais e igualmente válidos na cidade de Lima, aos 26 dias do mês de maio de 2017.

ANEXO B – CHAMADA PARA O PROCESSO SELETIVO CAPACITAÇÃO DO SENATI PARA PROFESSORES DO CEETEPS

Institucional ▾

Programas ▾

Editais ▾

Intercâmbio Cultural ▾

Notícias

Nova chamada para Professores CPS

A Assessoria de Relações Internacionais informa abertura de Edital 014/2019, que tem por objetivo selecionar servidor (docente ou administrativo) para elaborar e ministrar curso na área de Design Thinking, na instituição peruana SENATI, de 24 [...]

30 de abril de 2019 2:40 pm Notícias



A Assessoria de Relações Internacionais informa abertura de **Edital 014/2019**, que tem por objetivo selecionar servidor (docente ou administrativo) para elaborar e ministrar curso na área de Design Thinking, na instituição peruana SENATI, de 24 a 28 de junho de 2019, no Peru.

O interessado deverá atender aos critérios do edital e preencher o formulário do link: <https://forms.gle/g2AVph88Dv6kkVFv5>. As inscrições encerram em 06/05/2019.

Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/nova-chamada-para-professores-cps/>

ANEXO C – NOTÍCIAS DA CAPACITAÇÃO NO SENATI

Professores do CPS no Peru

Esta semana (15 a 18 de julho de 2019), os professores do CPS selecionados para treinarem os docentes e instrutores do SENATI – Peru deram início nas atividades de capacitação, nas áreas de química, soldagem, [...]

16 de julho de 2019 4:41 pm Notícias



Esta semana (15 a 18 de julho de 2019), os professores do CPS selecionados para treinarem os docentes e instrutores do SENATI – Peru deram início nas atividades de capacitação, nas áreas de química, soldagem, tecnologia da informação, eletrotécnica e confecção e vestuário.

Objetivo deste projeto visa contribuir com a capacitação técnica e científica dos recursos humanos do SENATI realizando o intercâmbio e a transferência de conhecimento tecnológico, que permita aperfeiçoar os seus docentes. Tal projeto de capacitação internacional é resultado do acordo de cooperação com a Instituição Peruana e já está na sua 3ª edição e já foram capacitados mais de 220 professores peruanos.

Disponível em: <https://arinter.cps.sp.gov.br/professores-do-cps-no-peru/>