

Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

The ongoing attacks Against the Federal Network of Vocational and Technological Education

Recebido: 26/02/2022 | Revisado:
12/02/2022 | Aceito: 14/02/2022 |
Publicado: 27/03/2022

Marcelo Lima
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7448-8366>
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: marcelo.lima@ufes.br

Samanta Lopes Maciel
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5913-1182>
IFES
E-mail: samanta.ifes@gmail.com

Como citar: LIMA, M.; MACIEL, S. L.; Os ataques em curso contra a Rede Federal Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13780, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabalho é licenciado sob um [Creative Commons Atribuição 4.0 Licença Não Relatada](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Neste artigo, analisamos como as reformas educacionais dos governos Temer e Bolsonaro que, em linha de continuidade e de aprofundamento, se orientam por princípios de caráter neoconservadores e ultra neoliberais, constituem-se em ameaça ao espaço público com desdobramentos de ataque à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT). Com base no delineamento do desenvolvimento histórico dos modelos de ensino profissional no Brasil, identificamos uma lógica em relação às medidas que operam na perspectiva do esgarçamento curricular da educação profissional e do ensino médio ofertado na RFEPCT e que se articulam em um duplo movimento de esvaziamento do financiamento da educação e de sua mercantilização, para fazer a formação para mercado e o mercado da educação.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Modelos formativos; Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Formação para o mercado; Mercado da educação.

Abstract: In this article, we analyze how the educational reforms of the Temer and Bolsonaro governments, which, in a continuous and deepening line, are guided by neoconservative and ultra-neoliberal principles, constitute a threat to public space with consequences of an attack on the Federal Network of Professional and Technological Education (RFEPCT). Based on the outline of the historical development of professional education models in Brazil, we identify a logic in relation to the measures that operate in the perspective of the curricular fraying of professional education and secondary education offered in the RFEPCT that are articulated in a double movement of emptying funding, of education and its commodification, to provide training for the market and the education market.

Keywords: High School Reform; Formative models; Federal Network of Vocational and Technological Education; Training for the market; Education market.

1. INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos no debate do objeto deste texto, precisamos fazer uma consideração. Partimos do entendimento de que o governo Bolsonaro representa a continuidade, piorada, do governo Temer, uma vez que ambos se forjaram na conjuntura do golpe contra a presidente Dilma em 2016. Graças à arquitetura tramada pela elite, mídia e parlamentares, e que viabilizou o golpe, Temer chegou ao governo. Esse movimento abriu brechas, ao mesmo tempo em que incentivou o ressurgimento de setores de extrema-direita fascistas no Brasil, reabrindo, por aqui, a caixa de pandora do racismo, do machismo e da homofobia, dentre outras formas de preconceito e discriminação, que havia sido fechada nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tal entendimento justifica o uso do termo “Governo Temer-Bolsonaro” que também conseguiu, em pouco tempo, recolocar o Brasil no mapa da fome, aumentar a taxa de desemprego, as desigualdades sociais e o desmatamento atuando, desde o final de 2016, em sentido de fazer regredir direitos sociais conquistados anteriormente. No campo educacional, tal governo aprovou importantes reformas que, a começar pela Emenda Constitucional (EC) nº 95, e passando pela Lei nº 13.415/2017, transformarão a universalização do ensino médio em uma meta impossível de ser alcançada.

Nesse sentido, tomamos como objetivo analisar como as reformas educacionais dos Governos Temer-Bolsonaro se constituem forte ameaça à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT). Para compreensão dessas ameaças, consideramos pertinente realizar um resgate histórico da Educação Profissional no Brasil. Para isso, retomamos de três modelos formativos: 1) o correcional assistencialista; 2) o taylorista-fordista; e 3) o tecnológico-fragmentário; trazendo os elementos que caracterizam suas trajetórias, no sentido de oferecer subsídios para entendermos a problemática e a relação dessas trajetórias com a própria Rede Federal e sua condição atual. Essas fases levam em conta o movimento histórico do desenvolvimento do trabalho no Brasil que vai, de certa maneira, estabelecendo demandas formativas que são apropriadas pelas instituições de formação profissional e que respondem conforme a correlação de forças que se estabelece entre o Estado, a economia e os trabalhadores.

Inicialmente faz-se necessário corrigir uma percepção fenomênica em relação à Educação Profissional e ao conhecimento tecnológico e científico, de que ambos se movimentam em função da complexificação da produção da existência material ao longo da história. Essa perspectiva centra-se na ideia de que, à medida em que as formas de produzir foram se transformando e incorporando ciência e tecnologia, teria ocorrido uma correspondente qualificação progressiva, elevada e escalonada, dos trabalhadores. Trata-se de uma visão muito comum, e ideológica, de que o desenvolvimento das forças produtivas acompanha a complexificação da produção material e que o conhecimento e a qualificação dos trabalhadores são diretamente equivalentes nesse processo.

Em sua tese de livre-docência, o Professor José Claudinei Lombardi, tratando do pensamento de Marx e de Engels sobre a educação, mostra a correlação entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das relações de trabalho e das relações sociais de produção, apontando que o desenvolvimento das forças produtivas não segue um movimento autônomo em relação às relações sociais de

produção (LOMBARDI, 2010). Desse modo, é falsa a ideia de que quanto mais complexa, quanto mais tecnológica se torna a produção capitalista, mais os trabalhadores serão qualificados.

Em seu livro clássico, Braverman (1987) explica que o capitalismo, principalmente a partir do taylorismo, ao segmentar o processo de produção, segmentou também a qualificação do trabalhador no interior do espaço produtivo, levando à desvalorização e à desqualificação. Portanto, a ideia de que a elevação da complexidade da produção corresponderia diretamente a uma elevação dos salários e do trabalho complexo não se verificou por meio da solução taylorista.

Percebemos que não há um deslocamento para cima, em média, da qualificação dos trabalhadores em função da complexificação produtiva, mas essa elevação foi permeada, e mediada, por outro processo que tem a ver com a tentativa permanente do Capital de extrair cada vez mais mais-valia absoluta e relativa dos trabalhadores sem necessariamente seguir o processo de complexificação, o processo de valorização do trabalho.

Existe uma variedade muito grande de estudos no campo da Sociologia do Trabalho que demarcam que, na verdade, o movimento que ocorre no interior da produção é um movimento de polarização das qualificações (LIMA, 2020) e que demonstram que, ao longo da história, o Ensino Profissional vai se deslocar, de forma não linear, no tempo e no espaço, conforme esse movimento, oferecendo uma qualificação que vai ora se elevando ora se reduzindo, o que não significa que quanto maior for o desenvolvimento tecnológico maior será o número de pessoas qualificadas e, tampouco, mais altos serão os salários.

2. MODELOS FORMATIVOS E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO TRABALHO NO BRASIL

O movimento histórico do desenvolvimento do trabalho no Brasil, de certa maneira, acabou estabelecendo demandas formativas que foram apropriadas pelas instituições de formação profissional, conforme a correlação de forças que se estabeleceu entre o Estado, a economia e os trabalhadores, se conformando em três modelos formativos: 1) o correcional assistencialista; 2) o taylorista-fordista; e 3) o tecnológico-fragmentário.

O primeiro modelo, correcional assistencialista, ocorreu até os meados dos anos 1940. Nessa quadra histórica, situam-se a criação da Rede Federal e da Escola de Aprendizes e Artífices (EAA), em 1909, por Nilo Peçanha, que incorporou, em seu discurso de sustentação, a tese de atendimento a uma demanda industrial generalizada. Esse discurso, quando confrontado com os dados da industrialização da época e os currículos escolares praticados nas instituições, indicam que, na verdade, as EAA serviram muito mais para o controle moral, na perspectiva de controle social e retirada das crianças das ruas.

Embora haja contradições envolvidas na justificativa para a criação das EAA, não podemos perder de vista que, naquele momento, a economia do país estava se deslocando de uma economia extremamente precária e agroexportadora em direção a um processo de industrialização capitaneado, principalmente, a partir do governo Vargas (década de 1930). No entanto, nesse momento de transição, a Rede Federal, ainda em formação, vai constituir a oferta de um modelo formativo muito mais

condicionado a uma oferta educacional assistencialista do que propriamente àquela destinada à formação de operários.

Nas EAA, as crianças tinham acesso ao ensino primário, bem como a noções de desenho, de trabalho artesanal ligado às artes de couro, artes em madeira, artes em metais. Segundo Lima (2010), as EAA, criadas em 1909, não passavam de escolas de crianças que tinham como perspectiva a formação no trabalho artesanal, mas que, contraditoriamente, mesclavam objetivos correccionais, moralistas e assistencialistas (LIMA, 2010).

Na figura 1, podemos observar cinco pessoas em uma sala, todos homens, sendo dois deles de aparência mais adulta, estando um diante de uma mesa, com o que parecem ser moldes cortados em couro; e outro, diante de uma máquina de costura. Os outros quatro, de aparência mais jovial, aparecem em segundo plano, um pouco mais afastados dos instrumentos. A disposição da fotografia nos leva a interpretar que os homens de aparência mais adulta supramencionados sejam os instrutores, e os demais, de aparência mais jovial, os alunos. Na lateral esquerda da foto, observamos um armário com um número considerável de sandálias e sapatos já prontos. Observamos, ainda, que a única máquina presente na fotografia se trata de uma máquina de costura de acionamento por pedal. A foto 1 evidencia os elementos do tipo de ensino ofertado nas EAA na década de 1910, descritos por Lima (2010).

Figura 1: Oficina de couro da Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais (1910)



Fonte: Autor desconhecido - Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, p. 79, 2012).

As Escolas de Aprendizes e Artífices, na contradição do próprio processo histórico, vão fazer muito mais do que atender às demandas correccionais e assistencialistas, como demonstram os estudos sobre o tema.

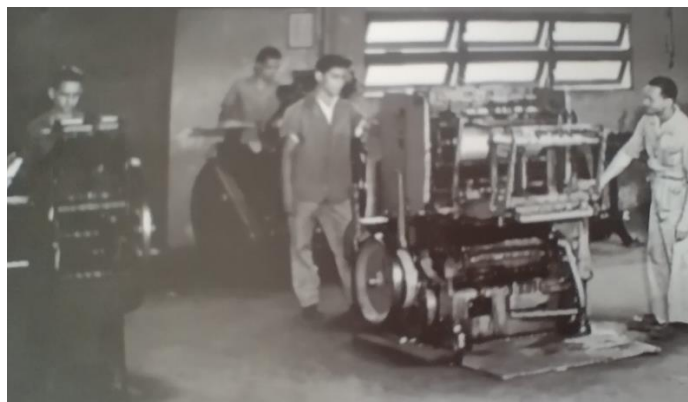
A partir dos anos 1940, com a transição do modelo correccional-assistencialista para o modelo taylorista-fordista, fortemente influenciado pela pedagogia

desenvolvida por Roberto Mange¹ que, desde os anos de 1920, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, já havia implementado os elementos de uma formação do operário, demarca-se uma virada importante tanto em relação à superação do modelo correcional-assistencialista quanto para as instituições de ensino profissional.

No ano de 1937, as EAA tornaram-se Liceus Industriais (Lei nº 378/1937) e, posteriormente, com a hegemonização do modelo taylorista-fordista, Escolas Industriais e Técnicas, por força da Lei nº 4.127/1942. Também nesse período, foi criado o Senai e, posteriormente, o Senac. Cumpre destacar que a fase correspondente ao modelo formativo taylorista-fordista se baseava nas metodologias elaboradas no final do século XIX por Vitor Della-Vos² e importadas por Roberto Mange para o Brasil. Tais metodologias vão caracterizar um ensino profissional fundamentado nas estruturas produtivas, cujos objetivos não eram produzir, mas formar. Assim, os espaços educacionais com características de espaços de processos produtivos tornaram-se uma marca dessas instituições.

Na figura 2, podemos observar a alteração da organização e disposição dos equipamentos no espaço educativo com a transição das EAA para Escolas Industriais e Técnicas. Também observamos a inserção de máquinas um pouco mais complexas, que incorporam mais tecnologias, passando a agrupar, em uma única máquina, várias ferramentas combinadas. A forma de se vestir dos estudantes passa a se assemelhar aos uniformes utilizados pelos operários nas fábricas.

Figura 2: Oficina de tipografia - Escola Técnica de Vitória (1948/1950)



Fonte: Autor desconhecido - Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, p. 74, 2012).

Importante destacarmos que a mudança do modelo correcional-assistencialista para o modelo taylorista-fordista representou um grande salto no ensino ofertado pela

¹ Roberto Mange foi diretor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo na década de 1920. Ele era intelectual orgânico da burguesia, ideólogo da indústria e defensor da formação de um trabalhador disciplinado e adaptável. Pensava o ensino profissional a partir da racionalização do trabalho e foi responsável por implementar o ensino metódico na seleção e formação de aprendizes (TEIXEIRA, 2018).

² Vitor Della-Voz era Diretor Escola Técnica Imperial de Moscou em 1868. Foi responsável pelo desenvolvimento de um método para o ensino de ofícios para a formação de artífices e engenheiros. Seus métodos eram difundidos em feiras de Mecânica pelo mundo, o que possibilitou o acesso de outros países (TEIXEIRA, 2018).

Rede Federal que, até a década de 1940, pautava-se em objetivos correccionais, assistencialistas e de cunho moralista, que tinham em vista o controle das populações urbanas, sobretudo dos menores, configurando um modelo de ensino primário e frágil no sentido da densidade tecnológica.

Em torno das demandas do desenvolvimento tecnológico, principalmente a partir do projeto nacional industrialista assumido por Vargas, ocorreu um salto qualitativo importante que resultou em uma nova configuração do Ensino Profissional, que assume um viés industrialista e economicista, ao passo que promove uma certa elevação no seu padrão, consolidado com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias: as Escolas Técnicas Federais.

A figura 3 é esclarecedora nesse sentido, pois nela observamos a introdução de máquinas com incorporação de tecnologia mais sofisticada por meio das máquinas de soldagem. Retrata a resposta ao processo de industrialização, principalmente em relação ao incentivo ao desenvolvimento da indústria automobilística por intermédio de políticas específicas para o setor, desenvolvidas por Juscelino Kubitschek.

Figura 3: Oficina de soldagem. Escola Técnica de Salvador (1960)



Fonte: Autor desconhecido - Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, p. 92, 2012)

No início da década de 1960, com a promulgação da Lei nº 4.024 /1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Profissional passou a ser equiparado ao ensino acadêmico. Posteriormente, as Escolas Técnicas Federais ensejaram outro tipo de mudança ao incluir a oferta dos cursos conhecidos, à época, como segundo grau profissionalizante, pautados na reforma promovida pela Lei nº 5.692/1971, que alicerçou a ideia de que os cursos técnicos deveriam ter uma conexão necessária com o chamado ensino de segundo grau.

A implantação desse modelo acabou não sendo viável em todo o território nacional no âmbito da oferta educacional realizada pelos Estados, a não ser naqueles que investiram nesse sentido e que já tinham uma economia industrial forte, como o Estado de São Paulo, e de outros que anteriormente já haviam constituído redes estaduais de Educação Profissional. Foi nas Escolas Técnicas Federais que o modelo

educacional proposto na Lei nº 5.692/1971 seria viabilizado e instaurado de forma mais efetiva. As Escolas Técnicas Industriais, que antes possuíam um modelo híbrido de oferta educacional situado nos vários níveis e etapas, passaram, em sua conformação de Escola Técnica e a partir da Lei de 1974, por uma homogeneização dos cursos ofertados que, por sua vez, assumiram o modelo de ensino técnico.

Percebemos que o ensino técnico, que tem a ver com o tecnicismo, passou a ter forte influência da teoria do capital humano quando as instituições assumiram a ideia de que a formação deveria ser para o emprego e que, com essa formação, o indivíduo seria capaz de entrar no mercado de trabalho. Assim, nesse momento, as Escolas Técnicas Federais assumem o modelo de formação para o mercado, que deveria responder as demandas de uma economia crescente dos anos 1970.

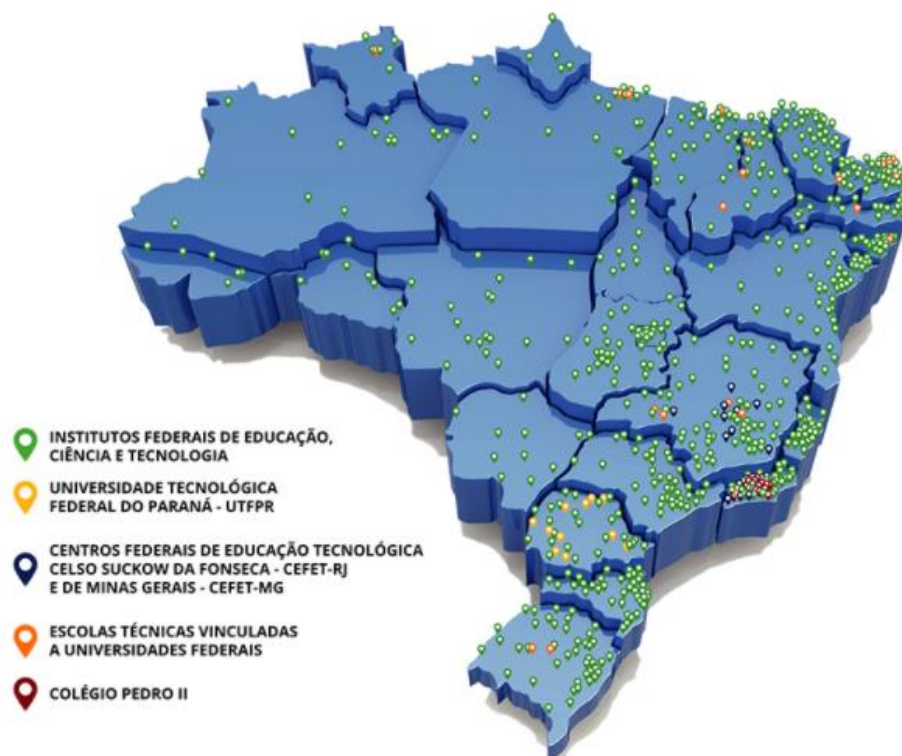
No entanto, a crise dos anos 1960 na Europa, que aqui no Brasil foi sentida de maneira mais direta a partir dos anos 1970, principalmente com a crise do petróleo, faz com que a economia e todos esses projetos industriais entrem em um movimento de desaceleração. Sob a intervenção militar de Geisel (1974-1979), o Brasil viveu uma economia de marcha forçada, na qual o governo realizou uma captação muito grande de recursos externos, o que levou o país ao endividamento. Tal movimento foi justificado em nome da manutenção do crescimento industrial, mas, no entanto, configurou-se como uma estratégia precária no sentido de que o Brasil não conseguiu manter o crescimento anterior, característico do modelo Medici (1969-1974).

Nessa fase, a acumulação de Capital e a extração de mais-valia foram extremamente potencializados. Segundo Marini (1973), haveria, nessa fase, uma extração extra da mais-valia, uma superexploração da força de trabalho, principalmente em função da transferência de excedentes econômicos para os países centrais, cuja prosperidade explica a nossa pobreza e a nossa dependência econômica, e que representou, para os capitalistas no Brasil, um momento de prosperidade às custas da extrema exploração da força de trabalho. Nesse processo, uma crise importante do Capital vai delinear também uma crise do Estado no sentido de que, com a derrocada do capitalismo real surgem então os elementos centrais do neoliberalismo, que vão corroer toda a base fordista, e toda a base civilizatória que estaria, em algum aspecto, possibilitando a constituição do Estado de bem-estar.

Uma série de medidas desagregadoras da oferta pública de educação de qualidade vão ser constituídas, sobretudo, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), um governo que, embora tenha controlado a inflação, promoveu uma recessão e se configurou pela hegemonia do neoliberalismo que se espalhou por toda a América Latina no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Esse processo será contestado por um outro movimento de crise dentro do próprio neoliberalismo que viabilizará a constituição de um novo bloco no poder capitaneado por Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) que, de maneira bastante controversa e multifacetada, promoverá mudanças que tanto se alinhavaram ao neoliberalismo vigente quanto promoveram a expansão do Estado, a expansão dos programas de transferência de renda, o fortalecimento da política pública e a ampliação da educação pública por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, em conjunto com o Colégio Pedro II, o Cefet-MG, o Cefet-RJ, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), compõem a Rede Federal de EPT.

Figura 1: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

Segundo dados do Ministério da Educação, a Rede Federal, em 2019, contava com 661 unidades, sendo 38 Institutos Federais, 02 Cefet, 22 escolas técnicas, a UTFPR e o Colégio Pedro II (MEC, [s.d.])³. Para Frigotto (2018), a criação da Rede Federal representou a maior política de ensino médio já realizada na história do país. Maciel (2016) afirma que essa política representou, ainda, a ampliação do papel e da sua presença no território nacional, graças à expansão e à interiorização da Rede.

Contraditoriamente, no início do século XXI, os governos Lula e Dilma vão expandir tanto o processo de mercantilização da educação quanto o processo de expansão da educação pública em uma política que expressou as contradições desses governos que, ao mesmo tempo em que atendiam aos interesses capitalistas, criavam políticas de interesse da população, representando uma hibridização de um governo que se sustentou a partir de um bloco no poder contraditório e instável.

Essa contradição fica evidente em alguns paralelismos ocorridos como a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reune), que visava à expansão das universidades públicas, ao mesmo tempo em que expandiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), programa que favoreceu o financiamento estudantil em faculdades privadas e auxiliou o enriquecimento dos empresários do setor educacional. Ao mesmo tempo em que fez a expansão da Rede Federal, que representou a expansão e a interiorização de uma educação pública de qualidade,

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.

também criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cuja oferta de cursos ocorreu de forma majoritária em instituições do Sistema S, realizada com subsídio de recursos federais.

No final do segundo governo Lula e no início do primeiro governo Dilma, a partir da crise do Capital e a partir do aprofundamento das políticas neoliberais, ocorre um processo de aprofundamento da mercantilização da educação. Nessa guinada para o modelo econômico neoliberal, entra em crise o modelo de Ensino Profissional constituído sob a base taylorista-fordista e emerge, então, o que nós denominamos de modelo Tecnológico-fragmentário.

O modelo Tecnológico-fragmentário é um modelo cujas bases não se pautam mais em uma formação para o mercado, mas o que passa a interessar agora é promover o mercado da formação. Nesse sentido, há um deslocamento da “educação para o mercado” para “o mercado dentro da educação”. Tal movimento pressupõe, como estratégia fundamental, que a oferta educacional não seja uma estratégia estatal, mas uma estratégia privatista com fito de desqualificar a estatal.

Como podemos constatar, durante o Governo Dilma, a Rede Sistema S foi responsável pela maioria das vagas ofertadas em cursos de qualificação profissional no período entre 2011 e 2015, por meio do Pronatec. Somente no ano de 2013 os investimentos nesses tipos de cursos foram da ordem de 3,8 bilhões de reais custeados com recursos federais, uma verdadeira máquina de transferência de dinheiro público para setores privatistas (MACIEL, 2016).

Segundo Lima (2010), é justamente o setor privado que vai tentar transformar a educação em mercadoria. Mas para que a educação seja transformada em mercadoria, ela precisa perder algumas características como, por exemplo, a ideia de longa duração. Esse elemento é importante porque, conforme demonstra Marx (2013), toda mercadoria se valoriza, gerando uma quantidade de lucro maior, se ela tiver o seu ciclo produtivo diminuído; ou seja, o tempo socialmente necessário para a produção se coloca como elemento constitutivo do valor de toda mercadoria.

Assim, segundo a tese defendida por Lima (2010), haveria um tempo socialmente necessário para a produção da formação do trabalhador, cujo aumento ou diminuição também impactariam na valorização do processo produtivo e no produto. Nesse sentido, o encurtamento da formação tornaria a mercadoria educação mais barata e esse processo de encurtamento pauta-se, necessariamente, pelo enxugamento dos currículos. Mas os currículos escolares precisam ser fragmentados, padronizados e necessitam passar por atualizações permanentes, a fim de se tornarem facilmente comercializáveis e aplicáveis nas mais diversas condições. Tal ideia, no entanto, entra em choque direto com a ideia de uma formação mais plena na concepção de educação como formação de um ser humano inteiro, como defende Araujo (2019).

Esse movimento entre a formação para o mercado e o mercado da formação é intensificado depois do golpe de 2016, que fez emergir o Governo Temer-Bolsonaro, que vem pautando-se em uma série de estratégias de destituição, corrosão, desconstituição e desvalorização daquilo que é o serviço público; bem como da concepção historicamente produzida de escola pública enquanto espaço de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

3. AS REFORMAS TEMER-BOLSONARO E OS ATAQUES À REDE FEDERAL

A Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, constitui-se justamente na tentativa de corroer as bases sistêmicas e temporais do currículo escolar do ensino médio. Esse movimento, consistente e contínuo, que vai do governo Temer ao governo Bolsonaro, trata-se de um movimento de desconstituição da própria estrutura pública, com pauta da “Reforma Administrativa” (PEC nº 32/2020), com a “Reforma trabalhista”, intensificada pelo Decreto nº 10.854/2021, com o comprometimento do financiamento da educação aprovado pela “PEC do Teto dos Gastos” (EC nº 95), e que se complementa com as mudanças curriculares que, já na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, colocavam em xeque importantes aspectos da educação nessa etapa da educação básica.

A Reforma do Ensino Médio, complementada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica, traz, entre as consequências mais graves, a ideia de transição entre a Educação Profissional presencial e à Educação Profissional à distância. Trata-se de um elemento relevante porque o contato direto dos jovens com o próprio processo produtivo, possibilitado pelo modelo presencial, permite aos estudantes não só uma apreensão técnica e científica dos processos de trabalho, mas também uma apropriação ontológica, no sentido de se autoproduzirem como trabalhadores na medida em que produzem e que aprendem a produzir diretamente no contato com a estrutura tecnológica de produção.

Esse processo de flexibilização, aberto principalmente com as DCNEPT, esvazia o processo formativo tornando-o extremamente pobre para os sujeitos que poderão cursar um curso técnico sem nunca terem entrado em um. No entanto, do ponto de vista do mercado, essa forma de oferta torna-se uma potência, uma vez que dispensa as instituições educacionais de constituírem uma infraestrutura para oferta de cursos. Nesse sentido, ao autorizar a realização de uma carga horária que é destinada à Educação Profissional, ou mesmo ao ensino médio, no modelo de Educação a Distância (EaD), retira-se a base tecnológica que justifica, estrutura e dá mérito a instituições historicamente constituídas como *lócus* privilegiado de oferta de Educação Profissional: a Rede Federal.

Outro ponto relevante da Reforma é que, ao instituir o 5º itinerário, este passa a ocupar o lugar do conteúdo e da carga horária antes disponibilizados, em totalidade, apenas para o ensino médio, representando uma redução na formação básica comum. O quadro de corrosão das bases do ensino médio se agrava pela Resolução da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 01/2021 que, ao regulamentar o 5º itinerário, instituiu que ele poderá ser substituído por uma experiência de trabalho. Nesse sentido, uma pessoa que trabalha como empacotador em um supermercado poderá, por exemplo, requerer que essa experiência seja contabilizada como parte do itinerário técnico-profissional que, acrescido à BNCC, lhe conferirá a certificação de ensino médio.

Tal procedimento conforma uma total desconfiguração da perspectiva de um ensino médio comum e universal, ensejando um desdobramento sobre o futuro dos jovens que vão concluir o ensino médio sem uma preparação adequada tanto para o mundo do trabalho quanto para o ingresso em uma universidade, colocando-os em desvantagem para disputar uma vaga nos cursos mais concorridos das universidades

públicas. Esse, no entanto, não parece ser um problema para as elites do país, uma vez que elas acabarão buscando no mercado as instituições capazes de oferecer a formação que habilite para o ingresso na universidade.

Outro ponto que merece ser destacado refere-se ao impacto do 5º itinerário formativo sobre uma certa padronização e regulamentação da Educação Profissional realizada no governo Lula, nos ministérios de Fernando Haddad, com a criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Embora tenha suas críticas, não podemos deixar de destacar que o Catálogo conseguiu, minimamente, organizar e conferir unidade aos cursos técnicos, ao instituir os eixos tecnológicos e definir os parâmetros mínimos para criação de cursos técnicos.

Inscrita dentro de um conjunto de medidas que constituem uma tentativa de reforma estrutural do Estado, e na medida em que o capital passa a ver na própria educação uma possibilidade de expansão de seus mercados e de aumentar seus lucros, a Reforma precisa desconstituir a qualidade da educação pública. Nesse sentido, a qualidade da educação ofertada na Rede Federal, historicamente constituída sob um modelo de educação pública de qualidade e que vem se expandindo cada vez mais às classes populares por via das políticas de cotas, tornou-se alvo para os setores que estão fatiando o mercado educacional no Brasil e que, por isso, disputaram com total intensidade os rumos da Reforma do Ensino Médio.

Mas a qualidade da Rede não se faz por si mesma, ela se baseia em um alto investimento em infraestrutura, na qualificação dos profissionais e em sua correspondente remuneração, no investimento em projetos de pesquisa e extensão, na garantia de concursos públicos, dentre outros elementos, como destaca Frigotto (2018), em ampla pesquisa realizada sobre a Rede Federal.

A qualidade da educação dá-se, por outra parte, dentro de condições materiais objetivas que envolvem infraestrutura física com espaços educativos, laboratórios, material pedagógico; corpo docente, trabalhadores técnico-administrativos, serviços e pessoal de apoio que atuem numa única escola e com plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização (FRIGOTTO, p. 144, 2018).

Então, é justamente por esse conjunto de elementos que a Rede Federal consegue ofertar o ensino que oferta e vem conseguindo resistir. Esse alicerce, no entanto, está colocado sob ameaça pela Reforma Administrativa que, se aprovada, vai corroer as bases das carreiras públicas federais, entre elas a dos professores e técnicos da Rede Federal. Em um governo que se orienta sob a disputa de narrativas para provar que o público não pode ser melhor que o privado, toda experiência pública que for positiva precisa ser destruída e é nesse sentido que os governos vêm atuando, no desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS), das universidades federais e da própria Rede Federal enquanto experiência pública que é tida como uma espécie de símbolo de oferta de ensino médio de qualidade.

Finalmente, sendo a Rede Federal o local em que o Ensino Médio Integrado, em sua oferta prioritária, se constituindo como identidade dessas instituições, a Reforma do Ensino Médio, em conjunto com as demais reformas realizadas nos Governo Temer-Bolsonaro, coloca a Rede Federal sob ameaça, porque visam corroer

as bases estruturais do serviço público e as bases pedagógicas do ensino médio e, por consequência, do Ensino Médio Integrado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, advogamos em favor de uma formação profissional integrada ao ensino médio, sabendo que a Rede Federal representa a resistência ao modelo imposto pela atual reforma do ensino médio e que as novas normativas dela derivadas vão no caminho oposto ao que vem se constituindo como identidade da Rede Federal.

Partimos da hipótese de que, para a mercantilização do ensino médio, torna-se importante destruir a Rede Federal, uma vez que ela é a prova de que o sistema público pode ser melhor do que o privado ao assegurar uma oferta de Educação Profissional e de ensino médio de qualidade. Sua destruição também é importante porque ela, ao incluir estudantes de diversos estratos sociais via políticas de cotas, exerce uma pressão sobre o ensino superior público (já reconhecido pelas elites como de qualidade), fazendo chegar a ele setores sociais que antes teriam dificuldades por não terem acesso a um ensino médio de qualidade.

Defendemos que, nesse momento, está em pauta uma questão central que não diz respeito apenas à disputa curricular, mas está em curso a tentativa de desmonte da Rede Federal. Ao corroer os currículos do ensino e atacar as bases do currículo integrado, a Reforma promove um ataque à Rede que possui, no Ensino Médio Integrado, sua base identitária. Reafirmamos que está colocado em questão um processo de transição da formação para o mercado para o mercado da formação, que tem como via a desqualificação do ensino público e, portanto, a destituição da Rede Federal.

Se nos governos do PT a expansão da Rede Federal se deu em conciliação com a expansão do setor privado de Educação Profissional, neste momento, essa conciliação não se faz presente. Contrariamente, a tentativa do governo federal é de destruir a Rede Federal porque ela é considerada cara, incomoda as elites pelo acesso que dá aos mais pobres ao ensino superior e, ela própria, se constitui na prova concreta de que educação de qualidade, educação laica, educação que vai formar as pessoas na sua inteireza é, necessariamente, a educação pública.

Isso posto, a reforma incorporada dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em conjunto com as Diretrizes, atua no sentido de desconstituir não só o ensino médio e a Educação Profissional, que no modelo integrado, praticado principalmente nos Institutos Federais, significava uma formação mais ampla e solidamente estruturada sobre uma base científica e tecnológica, que integrada ao mundo do trabalho significava a possibilidade de uma formação humana integral. Ela, a Reforma, além de tornar a educação de nível médio um produto mais facilmente comercializável, ameaça a existência da Rede Federal, que tem sua identidade calcada na oferta de um Ensino Médio Integrado de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/>

13051. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** BRASÍLIA: Editora IFB, 2012. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/381>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XXI.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

FRIGOTTO, G. (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em:

[https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos Federais de Educa%C3%A7%C3%A3o Ci%C3%Aancia e Tecnologia -](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-)

[Rela%C3%A7%C3%A3o com o Ensino M%C3%A9dio Integrado e o Projeto Societ%C3%A1rio de Desenvolvimento.pdf](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf). Acesso em: 16 mar. 2022.

LIMA, M. **Tempo socialmente necessário para a formação profissional.** Vitória, [s.d.].

LIMA, M. Futuro do trabalho e da educação: das impressões biográficas às questões teóricas. **Educação Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n.00, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8561>. Acesso em: 16 mar. 2022.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino na obra de Marx e Engels. **Org. & Demo.**, Marília, v. 13, n. 2, p. 133-138, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/2666>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MACIEL, S. L. **A política de educação profissional do governo Dilma: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do Pronatec.** 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8598>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MARX, K. **O Capital** (livro 1). São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARINI, R. M. **Dialéctica de la dependencia.** Serie popular Era. México. 1973. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/critico/marini/capitulos/04dialectica2.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

TEIXEIRA, Z. S. **A trajetória histórica dos modelos de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Espírito Santo (1952-2002).** 2018. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/jspui/handle/10/8625>. Acesso em: 16 mar. 2022.