

Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo

O PROCESSO DE DESCARACTERIZAÇÃO DO PROJETO  
EDUCACIONAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO  
DE ASCENSÃO ULTRANEOLIBERAL

ameaças, retrocessos e resistências



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



**O PROCESSO DE DESCARACTERIZAÇÃO DO PROJETO  
EDUCACIONAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO  
CONTEXTO DE ASCENSÃO ULTRANEOLIBERAL:  
AMEAÇAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**

**Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo**



Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo

**O PROCESSO DE DESCARACTERIZAÇÃO DO PROJETO  
EDUCACIONAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO  
CONTEXTO DE ASCENSÃO ULTRANEOLIBERAL:  
AMEAÇAS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**



Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora:* Dra. Claudia Regina Mosca Giroto  
*Vice-Diretora:* Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

<i>Conselho Editorial</i> Mariângela Sporti Lopes Fujita (Presidente) Célia Maria Giacheti Cláudia Regina Mosca Giroto Edvaldo Soares Franciele Marques Redigolo Marcelo Fernandes de Oliveira Marcos Antonio Alves Neusa Maria Dal Ri Renato Geraldi (Assessor Técnico) Rosane Michelli de Castro	<i>Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP/Marília</i> Henrique Tahan Novaes Aila Narene Dahwache Criado Rocha Alonso Bezerra de Carvalho Ana Clara Bortoleto Nery Claudia da Mota Daros Parente Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto Daniela Nogueira de Moraes Garcia Pedro Angelo Pagni
--	--

**Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES**  
**Parecerista:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Erika Porceli Alaniz (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)

*Ficha catalográfica*

---

Carmo, Aline Cristine Ferreira Braga do.  
C287p O processo de descaracterização do projeto educacional da rede federal de educação no contexto de ascensão ultraneoliberal: ameaças, retrocessos e resistências / Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

321 p.  
CAPES  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5954-549-0 (Impresso)  
ISBN 978-65-5954-550-6 (Digital)  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-550-6>

1. Formação profissional. 2. Neoliberalismo. 3. Ensino médio. I. Título.

CDD 373.424

---

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

*Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Editora afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP  
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

*Nossa tarefa no campo escolar é a luta pela derrubada da burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia.*

*Nós, ao longo de todo o nosso trabalho civilizatório, não podemos ficar com o velho ponto de vista da educação apolítica, não podemos colocar o trabalho cultural fora da ligação com a política.*

*Tal pensamento dominou a sociedade burguesa.*

*Chamar a educação de “apolítica” ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, isto não é outra coisa senão enganar as massas.*

*A burguesia que domina, ainda agora, em todos os países burgueses, entretém as massas exatamente com este engodo.*

Lenin em Discurso no Primeiro Congresso de Toda a Rússia sobre Educação em 25 de agosto de 1918.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 - Ato Institucional n.5 de 1968 no período de golpe de estado no Brasil.

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPOCS Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

APHS - Aparelhos Privados de Hegemonia

ART. - Artigo de Lei

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CF - Constituição Federal

CGU - Controladoria Geral da União

CLT - Consolidação das Leis de Trabalho

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal

COVID - 19 - Vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus).

DE - Dedicção Exclusiva

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica

DIFES - Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Educação Superior

EAD - Educação à distância

EB - Educação Básica

EBTT- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EC - Emendas Constitucionais

EF - Educação Federal

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EP - Educação Profissional/ Educação Politécnica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ES - Ensino Superior

FED - Federal Reserve Bank

FIC/FICs- Formação Inicial e Continuada

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FMI - Fundo Monetário Internacional

FONASEFE - Fórum das Entidades Nacionais dos Servidores Públicos Federais

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF/IFs - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

IFFar - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFETS - Institutos Federais de Educação Tecnológica

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFMT - Instituto Federal do Mato Grosso

IFRO - Instituto Federal de Rondônia

IFPA - Instituto Federal do Pará  
IFPE - Instituto Federal de Pernambuco  
IFPI - Instituto Federal do Piauí  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
IFRR - Instituto Federal de Roraima  
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSP - Instituto Federal de São Paulo  
IGP-M - Índice Geral de Preços do Mercado  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.  
LDB - Lei de Diretrizes da Base da Educação Nacional  
LOA - Lei Orçamentária Anual  
MEC - Ministério da Educação  
MDB - Movimento Democrático Brasileiro  
MP - Medida Provisória  
MPC - Modo de Produção Capitalista  
MPL - Movimento Passe Livre  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDF - Projeto de Decreto Legislativo  
PDT - Partido Democrático Trabalhista  
PEC - Programa de Emendas à Constituição  
PIB - Produto Interno Bruto  
PFL - Partido de Frente Liberal  
PL - Projeto de Lei  
PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PMDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro

PNAID - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PPPs - Parcerias público-privadas

PRIORE - Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT - Partido dos Trabalhadores

RAP - Relação Aluno Professor

REUNI - Programa de Apoios e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

REQUIP - Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva

RF - Rede Federal

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SIOP - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

SEB - Secretária de Educação Básica

SESU - Secretária de Educação Superior

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STF - Supremo Tribunal Federal

TCU - Tribunal de Contas da União

TV IFBA - TV do Instituto Federal da Bahia

UF/UFs - Universidades Federais

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



# Sumário

Introdução	15
1. A Rede Federal Como Política Pública Educacional do Governo do Partido dos Trabalhadores	31
2. Construção do Ultraneoliberalismo: Respostas as Crises do Modo de Produção e Seus Desdobramentos na Educação Federal	73
3. A Tentativa de Descaracterização do Ensino Médio Integrado Pela Via da Contrarreforma: a Grande Ameaça Ultraneoliberal à Rede Federal	127
4. As Tentativas de Desmantelamento da Rede Federal: do Projeto a Concreticidade da Mercantilização das Instituições	179
5. Ataque à Autonomia Institucional da Rede Federal: Entre Ataques e Resistências	233
Conclusões	289
Referências Bibliográficas	305



# INTRODUÇÃO

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais existentes, não somente o *método* para a análise da atualidade para revelar a essência dos fenômenos sociais e interpretar suas relações mútuas, mas também o *método de ação* para a transformação do existente na direção definida e fundamental pela análise. (PISTRAK, 2018p. 48).

A pesquisa apresentada neste livro decorre da minha tese de doutorado, defendida em 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

Os anseios por compreender o funcionamento da Educação Básica, no período neoliberal, mobilizaram minhas investigações, viabilizando a articulação entre os conhecimentos das Ciências Sociais e os conhecimentos da Educação, com vistas a melhor compreender a educação, a escola, o trabalho docente e as políticas educacionais efetivadas no Brasil.

Foi como professora de Sociologia do Instituto Federal de Mato Grosso, a partir de 2016, que a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a compor os meus interesses de pesquisa, sendo que iniciei um processo de aprofundamento dos estudos acerca da EPT de nível médio no Brasil, do funcionamento e das características da Rede Federal.

Neste processo de aprofundamento, foi possível compreender que o projeto de educação que alicerçava a Rede Federal, propunha uma integração entre o trabalho e a educação no processo de formação dos estudantes, no entanto, o trabalho como princípio educativo, buscando “formar para a vida e para o trabalho” — lema da Rede Federal, e amplamente presente na

documentação oficial, esbarravam nos limites da sociedade de classes e nas contradições de uma política educacional alicerçada na conciliação de classes.

Diante destas constatações nascia em 2016 o interesse de ampliar as compreensões acerca do funcionamento da educação brasileira em esfera federal, pois se compreendia a importância, as possibilidades e os limites de uma educação coordenada pelo Estado brasileiro. Esta percepção partia das análises de Marx (2012), as quais expressam que o Estado deve ser garantidor da oferta de educação pública, por leis, recursos e formação de professores, no entanto, evidencia a incompatibilidade do Estado como educador do povo, dado que este não deveria influenciar a formação dos sujeitos, mas sim, o povo é quem deveria influenciar a educação do Estado. No Brasil, historicamente vimos o Estado e os interesses, que o governo em exercício representa, determinando a forma e o conteúdo da educação.

Paralelo a este interesse pessoal de compreender a EPT Federal, o Brasil, em 2016 vivenciou um Golpe de Estado articulado entre Temer, as frações da burguesia brasileira, parlamentares e a grande mídia, iniciando uma reforma profunda do Estado brasileiro que afetaria todas as áreas sociais, políticas e econômicas. Diante destas transformações do Estado, compreendia no princípio de 2018 que o Brasil estava iniciando um período de recrudescimento do neoliberalismo, o qual foi intitulado nesta pesquisa, de ultraneoliberal, resultando em retiradas de direitos sociais, limitações orçamentárias, cerceamento de liberdades e da autonomia das instituições, as quais careciam de análise para a compreensão dos impactos deste período político-econômico na educação brasileira.

A busca por compreender as transformações vividas pela Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Rede Federal) — composta por 38 IFs, Colégio Pedro II, Cefet MG e Cefet RJ — no contexto atual, desdobra-se de uma preocupação com a existência desta institucionalidade no contexto reverso de avanço ultraneoliberal.

A análise da Rede Federal, no contexto atual, passa invariavelmente pela compreensão exposta por Manfredi (2002), de que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um campo em disputa e negociação entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade. Historicamente, a EPT no Brasil vivenciou momentos de avanços na qualidade, quantidade e momentos de retrocessos,

sendo que estes estão intimamente atrelados ao desenvolvimento do modo de produção e ao mundo do trabalho disponível em cada tempo histórico.

A educação brasileira possui em seu histórico uma dualidade estrutural, a qual expressa as contradições da sociedade de classes e seus antagonismos. A dualidade na educação brasileira já foi analisada por diferentes autores, dentre eles destacamos Manfredi (2002), Frigotto (1989, 2009, 2017), Ramos e Frigotto (2016), Frigotto; Ramos; Ciavatta (2005), Kuenzer (2004, 2007), Ramos (2006, 2011), Ciavatta (2008), dentre tantos outros.

Presente na escola capitalista, a dualidade estrutural, expressa os limites da sociedade de classes, havendo uma fragmentação da educação e da escola, com percursos diversos para a classe trabalhadora e outro para a burguesia. Marx (2012), ao analisar a sociedade de classes assevera que nesta estrutura não é possível uma educação igual a todos os sujeitos, pois a estrutura de classes determina e condiciona o modelo e as formações demandadas. A educação possível fica limitada pela posição que o indivíduo ocupa na divisão social do trabalho.

Nesta dualidade estrutural, Nosella (1995), expressa que há uma diferenciação entre a escola voltada ao pensamento e a escola voltada ao praticismo, e estas diferenças representam as divisões do sistema educacional na sociedade capitalista. Assim, tem-se uma escola direcionada a formar os sujeitos que conduzirão a produção e uma escola voltada aos sujeitos que executarão as tarefas.

No caso brasileiro, esta dualidade ficou ainda mais evidente com a existência de escolas de formação profissional e as escolas de formação propedêutica, voltadas a atender os sujeitos conforme a sua classe e sua função na estrutura social. Historicamente, o EM propedêutico era destinado aos indivíduos que seguiriam os estudos no Ensino Superior (ES), já o ensino técnico-profissional era direcionado aos membros das classes subalternas. Havendo uma distinção clara entre a escola voltada à burguesia e a escola voltada à classe trabalhadora. Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), destacam que na educação de nível médio a dualidade estrutural fica ainda mais evidente, e que há um dilema entre a formação para a continuidade dos estudos, ou para o trabalho.

Conforme a escola se estrutura apenas para o atendimento do modo de produção, não há fundamento pedagógico e preocupação com a formação

humana. Kuenzer (2007), pondera que a existência da escola dual é determinada pelas transformações no modo de produção, na relação entre trabalho-educação, de cada tempo histórico e tem aspectos de fundo político e não pedagógico.

Diante de uma conjuntura histórica de dualidade estrutural, em que a formação da classe trabalhadora se efetiva no epicentro da luta de classes, logo, se apresenta como limitante, surgem debates, lutas e proposições para a construção de uma educação que transcenda estas limitações, garanta uma formação integral do ser humano, e se coloque como uma alternativa ao modelo de educação capitalista. A proposição da educação para uma sociedade que perspective transformações sociais profundas, deve no mínimo, exigir “[...] escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública (MARX, 2012, p. 38)”.

Como alternativa à educação do capital, construiu-se a proposição teórica e o projeto de educação integrada. A superação da dualidade, somente é possível a partir de uma escola assentada em pressupostos unitários, com a articulação entre os conhecimentos gerais/propedêuticos e conhecimentos profissionalizantes, articulando teoria e prática, objetivando a formação de todas as dimensões humanas e *omnilateral* do ser social.

Desde a década de 1980, o país intensificou os debates acerca da necessidade de uma educação integrada para o EM, perspectivando a construção de um modelo educacional que viesse transcender a dualidade. No entanto, na década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a efetivação de uma política assentada no aprofundamento da autocracia burguesa e de democracia restrita, iniciou-se uma série de ações que buscavam barrar este avanço democrático para a EPT, das quais destacamos a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e o Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997). A possibilidade de outro modelo educativo foi interrompida pelo avanço neoliberal. As proposituras de reforma da educação, efetivadas por FHC garantiram o atendimento aos interesses do capital, tanto na oferta da mão de obra, como no aprofundamento da mercantilização da EPT.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), em 2002, os intelectuais da esquerda progressista, passam a pressionar o governo para a retomada de um projeto educacional, que possibilitasse um melhor atendimento à classe trabalhadora pela via da EPT, buscando a revogação do Decreto

n.º 2.208/1997. Atendendo as pressões do campo progressista, em 2004, o Governo revogou o decreto anterior e sancionou o Decreto n.º 5.154/2004, o qual possibilitava a integração e oferta do Ensino Médio Integrado (EMI).

A publicação do Decreto n.º 5.154/2004 foi acompanhada de esperanças de que, enfim, o país iniciaria um movimento de superação da dualidade estrutural e histórica. O governo e os intelectuais progressistas que contribuíram para a elaboração de uma política de integração compreendiam que a sanção do Decreto ampararia a construção de uma política educacional unitária. Paralelamente, acenava para a elevação da importância da EPT de nível médio e para o desenvolvimento das políticas de Estado coordenadas pelo PT.

Possibilitada a integração em 2004, o PT iniciou uma política educacional que reavivou as instituições federais ofertantes de EPT no país, de modo a possibilitar que estas encampassem um projeto de viabilizar a referida integração. Enfatizamos a promulgação da Lei n.º 11.195/2005 (BRASIL, 2005), que viabilizou a criação de novas instituições federais. Neste cenário, foi sancionada a Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a qual criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e ampliou a já existente Rede Federal.

Olhando para a história recente da EPT, o período vivido entre 2008 a 2015 possibilitou a sensação de que enfim estava ocorrendo avanços quanto a qualidade socialmente referenciada e a abrangência da educação profissional brasileira, em especial, pois o país vivera um período de expansão de uma Rede Federal que possibilitaria o acesso a uma educação de qualidade em regiões esquecidas historicamente. Esta percepção que rondava o país, não era uma sensação ilusória, de fato o Brasil caminhava neste período para a construção de uma política pública de educação que alteraria a concepção de EPT, porém evidenciamos que se trata de uma política liberal e não uma política revolucionária.

Esta nova institucionalidade passou a viabilizar a existência do EMI, no entanto, ainda que pretensamente ofertante de uma formação integral, a Rede Federal está circunscrita nos limites do capital e de uma política conciliatória, a qual não conseguiu garantir a oferta de uma formação *omnilateral*, está só é possível em uma sociedade “para além do capital”.

Sendo que, a história não segue um curso linear e evolutivo, mas sim percursos de contradições, avanços e retrocessos, esta política que se apresentava

como uma possibilidade concreta de melhoria do EM, pela consolidação e formato do EMI, de verticalização do ensino e interiorização, a partir de 2016, passou a vivenciar um período de retrocesso e descaracterização da proposta inicial. Analogamente a Furtado (1992), é possível ponderar que a Rede Federal vivencia uma “Construção Interrompida”. Ou seja, o projeto e a política pública que estava em construção desde 2008, foi abruptamente interrompida nos anos ultraneoliberais. Diferentes foram as estratégias que perspectivavam descaracterizar a recente e expandida Rede Federal, de modo a almejar que estas instituições ofertem, apenas, formações fragmentárias. Nesta “construção interrompida”, o futuro da Rede Federal, no contexto ultraneoliberal, tal qual o do Brasil, é incerto e repleto de discontinuidades.

Este movimento de descaracterização da Rede Federal deve ser pensado de modo associado aos arranjos políticos vividos no país após a crise institucional iniciada em 2013 e aprofundada nos anos subsequentes, aqui denominados de ultraneoliberais — 2016 a 2022, e o que parecia consolidado para a EPT nacional foi paulatinamente sofrendo abalos sistêmicos.

A categoria ultraneoliberalismo, é uma categoria em construção por diferentes intelectuais, dada sua contemporaneidade. Desta forma, neste trabalho nos valem prioritariamente das contribuições de Saraiva (2017), Silva; Pires; Pereira (2019), Safatle (2018; 2019); Leher (2019a, 2019b, 2019c, 2019d, 2021), mas sem desconsiderar as formulações em processo constitutivo de pesquisadores que partilham este tempo histórico.

A partir da defesa de que o Brasil está vivenciando a materialização do ultraneoliberalismo, é prerrogativa apresentar algumas das características centrais deste, sendo elas: o aprofundamento do receituário neoliberal, com o recrudescimento da competitividade, individualização, mercantilização da vida – com destaque à educação, ampliação da exploração da classe trabalhadora e devastação de direitos sociais. No referido período é possível observar, segundo Leher (2021), a radicalização da diminuição do papel do Estado enquanto garantidor de direitos sociais. Em paralelo há à ampliação da atuação do papel do Estado no atendimento das frações mais reacionárias da burguesia e do mercado. Safatle (2019), destaca que o ultraneoliberalismo no Brasil é resultado das articulações da extrema-direita, decorrente de seus anseios de maximização da acumulação de capital.

Ressalta-se que, há uma naturalização da violência, autoritarismo e criminalização da ciência. Leher (2019b), afirma que o período ultraneoliberal abarca um forte irracionalismo e um movimento anti-intelectualista e este acompanha a proposição de políticas públicas para a educação dos trabalhadores. Diante do exposto, a caracterização do período ultraneoliberal, direciona a compreender a indissociável relação entre a economia, a política e sociedade. O ultraneoliberalismo aprofunda as contradições sociais em busca da ampliação da acumulação de capital e exploração da classe trabalhadora.

Estes elementos conjunturais devem ser pensados à luz da luta de classes. Segundo Marx e Engels (2015), a história de todas as sociedades é a história da luta de classes. Desta forma, a análise de uma sociedade inserida no modo de produção capitalista, como a sociedade brasileira, passa pelas determinações históricas dos antagonismos de classes sociais e seus conflitos. A EPT brasileira vivenciou e vivencia as intensificações e arrefecimentos da luta de classes como demonstraremos ao longo deste texto.

Nos últimos dois governos federais (Têmer e Bolsonaro), o processo de acirramento da luta de classes ficou ainda mais evidente. Na conjuntura ultraneoliberal, os véus que encobriam a realidade foram desfeitos e a luta de classes ficou ainda mais evidente. Desta forma, todas as apreensões acerca da Rede Federal perpassam as minúcias e particularidades da luta de classes.

A análise da educação não pode ser feita desconexa da análise do trabalho disponível e pretendido. Quando pretende-se analisar a educação e um modelo educacional em voga, bem como sua função na sociedade, é essencial desvelar o papel do trabalho nesta sociedade. O modo como o trabalho está posto muito expressa a estruturação do modo de produção e da formação humana efetivada. Conforme exposto em Lombardi (2010, p. 20), “[...] a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, pela forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas [...]”. Diante do que se apresenta, o modo como os homens produzem e estruturam a vida material e simbólica é determinado pelas condições materiais as quais estão submetidos. As categorias, trabalho e educação, estão atreladas e a análise de uma, à luz da outra possibilita o entendimento do real e do concreto, e assim será feito neste texto.

A escola e a educação de um dado tempo histórico, é fruto das condições de sua época, e assim sendo, buscou-se com este livro compreender os caminhos da política de EPT no Brasil, com ênfase na Rede Federal, o que demanda análise da historicidade e dos projetos de sociedade que estão historicamente em disputa no país.

Lombardi (2010), destaca ser impraticável compreender as problemáticas educacionais quando desconectadas da realidade social, política e econômica, visto que, são estes condicionantes que permitem a interpretação do conteúdo e da forma que educação assumiu e assumi nas diferentes sociedades.

Utiliza-se ao longo do texto, o conceito de contrarreforma a partir da teoria gramsciana, em que a contrarreforma não objetiva a construção do novo, mas sim a restauração do antigo, através da conservação e da restauração. Essencial destacar que, apesar de o caráter conservador de uma contrarreforma, esta é apresentada pelos sujeitos que a formulam como parte do progresso e do moderno. O movimento de contrarreforma vivenciado pela sociedade brasileira após 2016, acentuou o projeto liberal e emerge enquanto representação do avanço rumo à modernização. No entanto, aqui neste trabalho estas são compreendidas como um passo em direção ao passado, ampliação da dominação burguesa e restauração da precarização mercantilizada da escola da classe trabalhadora.

As contrarreformas da educação, na sociedade do capital, acontecem sempre que a classe trabalhadora amplia o tempo de permanência na escola e amplia o acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade. Quando há o alargamento do acesso ao conhecimento disponível à classe trabalhadora, ocorre o tensionamento das relações sociais e da relação capital — trabalho e então efetivam-se contrarreformas, que pretendem retroceder os poucos avanços educacionais, como a que vem sendo vivida no tempo presente.

As contrarreformas ultraneoliberais, foram analisadas nesta pesquisa como desdobramentos da ditadura do capital financeiro. Novaes e Okumura (2022), defendem que o Brasil vivencia uma ditadura do capital financeiro, sendo que esta condição foi determinante na década de 1990 para a ampliação da mercantilização da educação. Compreendemos que a ditadura do capital financeiro está cada vez mais presente na sociedade ultraneoliberal e impõe limitações para a formação humana.

Dito isto, iniciamos os apontamentos das especificidades da pesquisa. Objetivando compreender a conjuntura a qual está inserida à Rede Federal, tivemos como guia condutor a questão: quais são as incidências e as consequências do avanço ultraneoliberal no Brasil para a existência do projeto educacional que alicerça a Rede Federal? Para responder esta indagação inicial manteve-se a opção por realizar uma pesquisa metodologicamente assentada no materialismo histórico dialético.

Buscou-se desvelar os encaminhamentos legais, políticos, orçamentários e ideológicos direcionados para a EPT ofertada na Rede Federal, mas sem ter em mente a necessidade de estabelecer uma resposta única e inquestionável deste momento histórico, mas sim possibilitar a compreensão deste emaranhado de condições estruturais que envolvem o objeto de estudo.

O texto terá como elemento condutor a relação entre trabalho e educação. É contundente compreender que esta relação é indissociável, pois a concreticidade do trabalho que conduz e por vezes determina os direcionamentos para a educação. Gramsci (1978), evidencia ser a materialidade concreta que define os rumos da educação e da formação da classe trabalhadora em consonância ao regime de acumulação vigente.

No plano macro, o marco temporal da pesquisa está situado entre 2003 a 2022, sendo que, o foco da pesquisa, está direcionado ao entendimento do período ultraneoliberal no Brasil (2016 a 2022), e os desdobramentos deste período na Rede Federal. Optou-se por este enfoque, pois conforme expresso em Santos e Orso (2020), as políticas educacionais, aprovadas nos últimos anos no Brasil, especialmente, após o golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff - PT, o país experimentou consequências de projetos educativos que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação de sua dimensão emancipadora.

O Brasil vivencia desde 2016 a intensificação de reformas de âmbito nacional para o conjunto dos trabalhadores, e estas passam desde a Educação Básica (EB), a exemplo da Reforma do Ensino Médio - Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), até o cotidiano efetivo do trabalhador, a exemplo, a Reforma Trabalhista - Lei n.º 13.467/2017 (BRASIL, 2017b), ambas expressões da intensificação da luta de classes no país e de como a relação entre a educação e o trabalho caminham em paralelo. O que observa-se no tempo

histórico presente é uma ampliação do pensamento hegemônico burguês que compreende a educação como mecanismo de adestramento da classe trabalhadora e a educação como mercadoria, o que intensifica a “ditadura do capital financeiro” (NOVAES; OKUMURA, 2022).

De modo a melhor delimitar os caminhos que serão percorridos nesta leitura faz-se necessário esclarecer os objetivos e métodos utilizados na elaboração da pesquisa.

A pesquisa possui como objetivo geral, analisar os impactos, influências e desdobramentos do avanço da política ultraneoliberal (2016 a 2022) na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Com vista a atingir o objetivo a pouco anunciado, tivemos como objetivos específicos: 1. Examinar as características da política nacional e da política educacional que viabilizara a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia nos anos 2000. 2. Identificar as principais ações de materialização do avanço ultraneoliberal e seus desdobramentos na formação da classe trabalhadora. 3. Problematizar acerca da incompatibilidade existente entre o modelo educacional de formação humana, proposto pela Rede Federal de Educação, e o modelo proposto pela contrarreforma do Ensino Médio. 4. Analisar a autonomia, o financiamento e a conjuntura material da Rede Federal no contexto ultraneoliberal.

A pesquisa contou com os seguintes procedimentos metodológicos, 1. Pesquisa bibliográfica e 2. Pesquisa documental, sendo que, os documentos foram analisados pelo viés do materialismo-histórico-dialético, buscou-se mesclar, documentos oficiais e técnicos.

Lavoura e Ramos (2020), expressam que deve se compreender que para a realização de uma pesquisa a partir do método dialético, é primordial a ascensão do abstrato ao concreto, do universal ao particular. Considerando, que, este movimento ascendente possibilita a compreensão dos elementos que compõe a essência do objeto de pesquisa.

Adentrado o estabelecimento das caracterizações metodológicas, reafirma-se que a análise se efetivou com vistas a assegurar que categorias caras ao referencial teórico adotado, como o trabalho e a contradição, fossem colocadas na centralidade e na condução da pesquisa.

Sendo um trabalho assente no materialismo histórico dialético, a abordagem metodológica utilizada foi dialética, logo, realizando a mescla entre qualitativa e quantitativa, tendo em vista que estas não se separam, mas sim complementam-se na análise e compreensão do objeto de pesquisa, rompendo com as possíveis dicotomias metodológicas.

Para garantir os princípios da pesquisa foi utilizado como técnicas e instrumentos 1. A pesquisa bibliográfica — com a utilização de livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações; 2. A pesquisa documental, com a utilização de fontes primárias, ou seja, utilizando-se diretamente os documentos, as leis, o orçamento, os projetos e os decretos, sendo que a interpretação destes se fazem a partir da análise da pesquisadora. Foram utilizadas também as fontes secundárias, ou seja, a utilização de dados já sistematizados por outros pesquisadores, como gráficos, a sistematização de dados do IBGE, da Plataforma Nilo Peçanha e demais relatórios orçamentários produzidos por outros pesquisadores, sites, notas oficiais e as redes sociais das instituições, órgãos e sujeitos envolvidos na pesquisa.

A mescla destas duas fontes, a primária e a secundária viabilizou compreender este momento da história nacional e em especial da história vivida pela Rede Federal. Na pesquisa documental direciona-se o olhar para a documentação oficial, técnica e legal dos Governos Federais direcionadas e que interferiram nas instituições pertencentes à Rede Federal, como Leis, Decretos, Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Site governamental, site do CONIF, sites do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), portal do MEC, Redes Sociais do Governo Federal e os dados compilados pela Plataforma Nilo Peçanha.

A análise documental dos sites do MEC, SINASEFE e CONIF possibilitou verificar as diretrizes, encaminhamentos e enfoques dado pelos referidos gerenciamentos. Os documentos oficiais foram analisados com detalhe e atenção, de modo a propiciar a compreensão das propostas de alteração da EPT. Na referida análise, buscou-se encontrar categorias que sejam recorrentes e que acabam por direcionar a formação pretendida pelos Governos ultraneoliberais e suas contrarreformas.

Foram utilizadas as entrevistas e lives disponibilizadas nas plataformas

digitais, dos sindicatos vinculados à Rede Federal, dos movimentos sociais de defesa da Rede Federal, entrevistas com os representantes do Ministério da Educação (MEC) e com Reitores eleitos e não empossados.

A combinação de diferentes materiais para a coleta de dados viabilizou a compreensão das diretrizes e direcionamentos dos governos ultraneoliberais para a educação ofertada na Rede Federal. Apesar desta combinação, destaca-se a opção por priorizar a documentação oficial, pois se partiu da ideia que os governos ultraneoliberais de âmbito federal, iniciaram uma sequência de direcionamentos legais que buscavam conduzir o processo de descaracterização da Rede Federal desde 2016, com vistas que esta voltasse a ocupar o local de ofertante de educação profissionalizante fragmentada, logo reforçando e retomando a dualidade. Compreendeu-se que há uma sequência lógica e processual nos documentos oficiais elaborados pelos representantes do ultraneoliberalismo.

O texto está organizado em cinco capítulos onde se consideram as contradições e a totalidade do modo de produção e seus desdobramentos na sociedade. Considerando a história, a reconfiguração da teoria liberal, o avanço de uma crise estrutural do capital, e as construções sociais postas como saídas e alternativas para a atual fase de desenvolvimento do modo de produção. Estes capítulos se encadeiam e devem ser lidos em uma sequência, tendo em vista a pretensão que ao término da leitura seja possível compreender as nuances caracterizadoras da Rede Federal e como o avanço da política ultraneoliberal perspectiva descaracterizar o projeto iniciado na primeira década dos anos 2000.

O capítulo 1 — *“A Rede Federal como política pública educacional do Governo do Partido dos trabalhadores”* busca, de modo introdutório, apresentar a perspectiva política, econômica e social que orientou os governos de coalização, conduzidos pelo PT, analisando como estas concepções de sociedade garantiram a necessidade e a viabilidade de expansão da Rede Federal de Educação e criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Na busca de desvelar a política pensada e executada pelo PT primeiramente analisou-se a ascensão do PT ao poder do Executivo nacional, a política social e a perspectiva política econômica. Posteriormente apresentamos a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) elaborada

pelos intelectuais do campo progressista e como esta concepção de educação desdobrou-se na materialização da Rede Federal (2008 a 2016). Para a compreensão desta política pública voltada para a EPT, analisamos as diretrizes e documentos legais que foram elaborados no período petista e que garantiram a criação de uma nova institucionalidade. Atribuímos neste capítulo que há uma relação indissociável entre o projeto de país elaborado e executado pelo PT, a expansão da Rede Federal e a criação dos IFs, sendo que, a criação desta institucionalidade foi mais um expoente da conciliação de classes promovida pelo PT — garantindo simultaneamente a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade aos trabalhadores e em paralelo, garantia o atendimento as demandas do capital.

No capítulo 2, *“Construção do ultraneoliberalismo: respostas as crises do modo de produção e seus desdobramentos na educação federal”*, buscamos apresentar as características do momento histórico o qual denominamos de ultraneoliberalismo no Brasil e como esta nova configuração política-econômica-social reformulou o Estado brasileiro e impactou a EPT ofertada na Rede Federal. Não seria possível meramente caracterizar os anos de 2016 a 2022 como ultraneoliberais, para melhor delimitar para o leitor e viabilizar comparações entre os momentos históricos do Brasil, fizemos uma breve contextualização do neoliberalismo, expondo suas características, princípios, receituário e historicidade no Brasil, em esfera geral, mas também os impactos na educação. Com o advento do neoliberalismo, o país passou a vivenciar uma nova sociabilidade, e esta foi determinante para a construção de pensamentos ainda mais conservadores e retrógrados, o que viabilizou as condições para o avanço de uma concepção societária ainda mais precária e destrutiva para a classe trabalhadora — o ultraneoliberalismo.

A insatisfação nacional frente ao projeto de desenvolvimento do PT era uma realidade concreta, e a extrema-direita soube se apropriar desta insatisfação para a construção de um projeto de país ultraneoliberal o qual compromete-se unicamente com as pautas do capital. A análise da política neoliberal e ultraneoliberal é feita a partir da ideia marxiana de que o capital vivencia crises cíclicas, e dada as contradições deste modo de produção, o país e o mundo vivenciam na contemporaneidade uma crise estrutural do capital, a qual reverbera em todas as esferas sociais, mas nesta pesquisa centramos os

impactos desta crise para a formação da classe trabalhadora. De modo a compreender o tempo presente, analisamos as materializações do ultraneoliberalismo — pela via legal e as tentativas de retirada de direitos dos trabalhadores, com vistas a manutenção da autocracia burguesa.

Toda a análise do presente capítulo nos encaminha para compreender que diante da crise estrutural o país vem passando por um processo de precarização da vida da classe trabalhadora, o que demanda a formação de uma mão de obra pouco intelectualizada, para executar trabalhos simplistas.

No capítulo 3, “*O processo de descaracterização do Ensino Médio Integrado pela via da contrarreforma: a grande ameaça ultraneoliberal à Rede Federal*”, aprofundamos nos aspectos característicos do período ultraneoliberal, pensando os desdobramentos desta nova configuração do modo de produção capitalista na educação e na Rede Federal. Apresentamos, neste capítulo, que a contrarreforma do EM se torna diametralmente oposta à concepção de EMI, o qual segundo a Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008) deve ser a oferta majoritária na Rede Federal.

A concepção de EMI que está na base material da Rede Federal almeja a formação integral do ser humano — porém, como já ressaltado, a proposta esbarra nos limites da sociedade de classes, já a proposta formativa da contrarreforma ultraneoliberal busca formar unilateralmente os homens e conter os avanços da proposta da Rede Federal. Na busca de garantir a contrarreforma e seus impactos na EPT e na Rede Federal, foram formulados pelos Governos ultraneoliberais diferentes instrumentos jurídicos que garantam este modelo de formação não integral, dos quais destacamos a Lei n.º 13.415/17, (BRASIL, 2017), A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Referencial Curricular dos Itinerários Formativos (RCIF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), os quais serão analisados e interpretados nesta pesquisa e serão compreendidos como materializações do ultraneoliberalismo voltado para à educação.

No capítulo 4, “*O processo de desmantelamento da Rede Federal a partir da descaracterização do Ensino Médio Integrado: do projeto a concreticidade da mercantilização das instituições*”, analisamos as materializações da política ultraneoliberal no funcionamento da Rede Federal. O foco prioritário deste

capítulo é evidenciar o processo de ampliação da mercantilização da Rede Federal, as sucessivas reduções orçamentárias e as tentativas pelos representantes dos governos ultraneoliberais de regatar a dualidade nos processos formativos ofertados pela Rede Federal. Em busca de demonstrar o avanço da mercantilização na Rede Federal. São apresentados alguns dos mecanismos e ações de precarização do trabalho docente, a redução do quantitativo proporcional no número de matrículas nos cursos de EMI, o avanço de matrículas em cursos de curta duração de qualificação profissional, modelo Formação Inicial e Continuada (FIC) e os direcionamentos de cerceamento pela via orçamentária.

O capítulo 5, “*Ataque a autonomia institucional da Rede Federal: entre resistências e ataques*”, objetiva expor a relação existente entre a retirada da autonomia das instituições pertencentes à Rede Federal e o avanço do ultraneoliberalismo. O conceito de autonomia universitária será apresentado neste momento da pesquisa como alicerce para a produção científica e garantia de manutenção do papel social da educação.

Apresentamos de modo mais detalhado o processo intenso de tentativas de retirada da autonomia das instituições pertencentes à Rede Federal no contexto ultraneoliberal pela escolha dos dirigentes — pela efetivação e tentativas de intervenções federais na nomeação dos Reitores. Paralelamente é exposto às ações de resistência, de caráter contra-hegemônico realizadas em defesa da Rede Federal por alunos, servidores, reitores, sindicatos e representantes políticos, demonstrando que, apesar do avanço da ofensiva ultraneoliberal, ainda há resistência por parte da sociedade civil organizada.

Encerramos esta introdução alertando para o não esgotamento da temática neste trabalho, mas sim que esta pesquisa almeja introduzir os debates e reflexões dos desdobramentos do ultraneoliberalismo na recente Rede Federal, alertando para os mecanismos de descaracterização desta institucionalidade como intento de ampliação da dominação burguesa.



# 1.

## **A REDE FEDERAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES**

A Rede Federal de Educação vivenciou sua maior expansão no período dos Governos Petistas (2002 a 2016), com ênfase no curto período de 2009 a 2015 com o projeto de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs).

Iniciamos esta seção compreendendo que a Rede Federal, pela figura dos IFs, é um projeto umbilicalmente vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e por assim o ser, para efetivar a caracterização da Rede Federal é prerrogativa expor as características do projeto de país pensado e executado pelo PT em seus governos.

A política pública educacional que originou os IFs está firmada na Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a partir desta, fica evidente que as instituições pertencentes à Rede Federal têm a formação para o trabalho como elemento preponderante, priorizando o Ensino Médio Integrado (EMI), mas de modo verticalizado (atuando da Educação Básica à Pós-Graduação).

A opção pelo EMI demonstrava-se progressista e vislumbrava outra formação humanizadora aos trabalhadores, pois segundo Moura e Lima Filho (2018, p. 123),

A concepção de EMI remete ao mesmo tempo, ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, teoria e prática.

A proposta educacional para a última etapa da EB que emergiu, na primeira década dos anos 2000, na Rede Federal objetivava garantir a oferta de uma educação integrada, devendo possibilitar aos estudantes a compreensão da realidade como todo integrado.

Exposto isto, para efetivar a caracterização da Rede Federal, realizaremos uma análise dos documentos e legislações que balizaram o projeto, pois o entendimento destes é determinante para compreender a base legal e teórica da Rede Federal e que garantiram os direcionamentos para a construção desta nova institucionalidade. Ao longo desta análise documental, pontuaremos alguns dos limites e contradições da concretização do projeto. A compreensão dos instrumentos legais é primordial para o entendimento de uma política pública de âmbito nacional como a Rede Federal.

### **1.1 A política econômica petista: o cenário do projeto de expansão da Rede Federal**

A análise conjuntural de uma sociedade não pode ser feita em desconexão com a sua historicidade concreta e pretérita, pois é a partir destes elementos históricos e estruturais, os quais se encadeiam de modo dialético, que a compreensão do momento atual é viabilizada.

Em relação ao objeto de pesquisa, compreendê-lo na sua atualidade exige a análise da política efetivada no Governo Lula, pois foi no transcurso deste momento histórico que a Rede Federal se fortaleceu e expandiu, estando este projeto educacional vinculado ao projeto político e econômico construído na primeira década dos anos 2000.

A chegada ao poder de Lula, foi cercada de um grande entusiasmo pelas classes subalternas, pois, se concebia que finalmente um membro da classe trabalhadora ocupava o mais importante cargo da República brasileira, logo acreditava-se que os interesses desta classe finalmente estariam na agenda das políticas públicas nacionais, no entanto, este entusiasmo foi engolido por uma política econômica e social de conciliação de classes, a qual articulava os interesses e práticas neoliberais a políticas sociais.

Anderson (2011), evidencia que após a chegada do PT através da figura carismática de Lula, o entusiasmo social e político, pelo acesso de um operário a Presidência, transformou-se em melancolia, dado a conjuntura econômica

herdada de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, acompanhada do endividamento internacional do país. A dívida pública havia duplicado, taxas de juros acima de 20% e uma intensa desvalorização da moeda.

Tendo em vista esse cenário econômico caótico, Lula optou por uma saída por dentro da ordem, com vista a recuperar a confiabilidade internacional do país e os investimentos, e assim, nomeou uma equipe econômica ortodoxa para o Banco Central e para o Ministério da Fazenda, a qual daria continuidade com o projeto neoliberal iniciado na década anterior. A opção de Lula propiciou uma elevação na taxa de juros ainda maior e sucessivos cortes nos investimentos públicos, atingindo, assim, um elevado *superávit* primário e a elevação nas taxas de desemprego. A partir desta escolha, de atuar pela lógica do capital, dois anos após a posse, em 2004, o país retoma o crescimento, mas sem de fato cumprir com as promessas de melhoria concreta da vida da classe trabalhadora.

Sampaio Jr. (2012), evidencia que o país passou a vivenciar, no que se refere a política federal, uma terceira via, sendo esta, “uma espécie de versão *ultra light* da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro. (SAMAPAIÓ JR., 2012, p. 680)”. A postura da terceira via buscava meramente conciliar o crescimento com uma suposta equidade, no entanto, não questionava os antagonismos desta propositura política econômica, desconsidera a perda da autonomia e soberania nacional em nome de uma pretensa competitividade internacional.

O governo Lula, efetivou um modelo continuísta e de favorecimento da burguesia. Na esfera econômica, reproduziu a manutenção do *status quo*, favorecendo o grande capital. Filgueiras e Golçalves (2007), defendem que a política econômica adotada, efetivou um modelo liberal periférico, mantendo o alinhamento com a política econômico de FHC, aprofundando os ajustes fiscais, com metas de inflação e câmbio flutuantes.

A partir de 2004 ocorre um significativo crescimento do PIB Brasileiro. O país obteve em 2004 o melhor desempenho do PIB da década, chegando na marca de 5,2% (IBGE, 2005), no ano de 2005 apresentou um crescimento do PIB de 3,2% (IBGE, 2006) e 2006 registrou um novo crescimento de 4% (IBGE, 2007), deste modo, ao fim do primeiro mandato acumulou um crescimento de 12,4% do PIB nacional.

Estas taxas de crescimento são desdobramentos de toda uma conjuntura internacional de crescimento econômico de escala global. Anderson (2011, p.28), assevera que,

O salto se deveu essencialmente a boa sorte no exterior. Esses foram os anos em que a demanda chinesa por duas das exportações mais valiosas do Brasil, soja e minério de ferro, decolaram, em meio a um aumento exorbitante no preço das commodities. Nos EUA, onde as taxas de juros eram mantidas artificialmente baixas por parte do FED, para impedir que a bolha financeira nos Estados Unidos estourasse, o “*Greenspan Put*” criou um fluxo de importações de capital barato disponível para o Brasil.

Essa onda de crescimento, que primordialmente devia-se a fatores externos, era favorável ao Brasil, e ao Governo Lula. Conforme ocorria o crescimento da economia nacional, ampliava-se a demanda de mão de obra e, conseqüentemente, a ampliação nas taxas de emprego, alterando o cenário de trabalho e de consumo.

Filgueiras e Golçalves (2007), destacam que a conjuntura econômica era extremamente favorável para diferentes setores, sendo este cenário de crescimento internacional, o maior responsável pelo bom desempenho econômico brasileiro. No referido período a taxa de crescimento da renda mundial esteve na média de 4,9%, o mundo todo vivenciava um processo de expansão econômica.

Compete evidenciar, que as taxas do crescimento econômico brasileiro, estão intimamente vinculadas, também, ao aumento no quantitativo de exportações vinculadas a produtos primários, com ênfase nas *commodities*. As exportações de produtos primários, em decorrência da ampliação do comércio internacional, inserem/reafirmam o Brasil em um papel de subalternidade na divisão internacional do trabalho, propiciando uma especialização retrógrada. Esta posição no comércio mundial resultou na ampliação das exportações e ampliou o acúmulo das reservas nacionais.

A partir deste posicionamento produtivo internacional, perdeu-se nesse momento a oportunidade de efetivamente industrializar o país, o que seria um ganho a longo prazo. A política governamental petista, evidentemente, teve acertos, revertendo quadro de debilidade econômica, reverteu o *déficit*

primário da economia para *superávit*, mas não efetivou os investimentos necessários que poderiam retirar o Brasil da condição de dependência.

Filgueiras e Golçalves (2007), expressam que a redução da dívida externa veio acompanhada da elevação da dívida interna que possuía taxas de juros mais elevadas e menores prazos para o pagamento, resultando na elevação dos *superávits* fiscais e no aumento das quantias de recursos públicos transferidos para o setor rentista nacional. A substituição do endividamento foi favorável aos bancos brasileiros, sendo a burguesia bancária fortalecida.

O papel assumido pelo país no comércio internacional, somado a uma política de conciliação com o capital nacional, corroboraram para a visão favorável do país no cenário internacional, o que resultou na ampliação dos investimentos internacionais e reconquista da confiabilidade, tornando o Brasil o local ideal para investimentos externos. O clima de instabilidade dos primeiros dois anos de Governo, aparentemente cederam espaço para um entusiasmo econômico e social, em decorrência da aceleração econômica, estabilidade da moeda, acumulação do capital nacional e as possibilidades de efetivação de uma política intervencionista no âmbito da esfera social.

A modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, a ligeira melhoria na distribuição pessoal da renda, o *boom* de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial dão um lastro mínimo de realidade à fantasiosa falácia de que, finalmente, o Brasil estaria vivendo um ciclo de desenvolvimento. O chamado neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica desse novo tempo. (SAMPAIO JR, 2012, p. 679)

As conjunturas, atribuíam uma aparente situação de estabilidade, segurança e crescimento, o que gerava a sensação de que enfim o país vivenciava o tão sonhado e esperado desenvolvimento nacional. Aparentava-se um novo momento histórico, no entanto, o PT não havia de fato se desvencilhado do velho, do neoliberal, do conservador e do arcaico, mas a aparência ludibriava, e foi determinante do sucesso temporal do PT.

No campo social, o Governo Lula, paralelamente acenava com propostas que agradavam à população, em especial, os grupos mais vulneráveis

da classe trabalhadora. “Desde o início, Lula havia se comprometido a ajudar os pobres, de onde ele viera. Um acordo com os ricos e poderosos seria necessário, mas a miséria tinha que ser tratada de modo mais sério do que no passado (ANDERSON, 2011, p. 28)”. O Governo Lula, buscou honrar com a proposta de campanha, de redução da miséria no país, deste modo, encampou diferentes projetos e programas, que passaram pela esfera da alimentação, da saúde, educação e moradia, para reduzir a pobreza no país e, é esse compromisso, que validava e justificava a adesão continuísta neoliberal e as vinculações com o capital rentista.

Em outubro de 2003, cria através de Medida Provisória o Programa Bolsa Família, este pode ser caracterizado como o grande programa de governo de coalização conduzido pelo PT no campo social, o qual se consolida como o responsável pela diminuição da fome e retirada das famílias da situação de extrema pobreza. O programa vinculava o recebimento do benefício à matrícula escolar e ao acompanhamento médico e vacinal das crianças.

O programa de transferência direta de renda retirou milhões de pessoas da condição de extrema pobreza, inseriu os beneficiários na vivência da escola e da saúde pública, sendo estes os resultados mais práticos do programa e paralelamente fez os valores recebidos circularem na economia do país. Mais uma vez, foi uma alternativa na ordem, garantindo a manutenção das estruturas sociais com um pequeno remanejamento de renda entre a própria classe trabalhadora, mas sem efetivamente solucionar a desigualdade social no Brasil.

Ainda no campo social, Lula propiciou a elevação real do salário-mínimo, a efetivação do Programa Minha Casa Minha Vida, ampliação do acesso ao crédito pessoal e imobiliário e ampliou o padrão de consumo da classe trabalhadora. Esse conjunto de políticas econômicas vinculadas ao crédito e renda dos brasileiros, acelerou o mercado interno, ampliou a demanda de consumo, os postos de empregos em diferentes setores e o consumo pessoal das famílias.

Na esfera educacional, o país presenciou a elevação nos índices de acesso à Universidade por meio dos programas PROUNI, Cotas, REUNI e FIES, no plano da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) o país vivenciou a expansão e consolidação da Rede Federal de Educação e a criação da institucionalidade dos IFs.

As conquistas sociais, tão caras ao Governo Lula eram recorrentemente atribuídas, enquanto possibilidade e um desdobramento, ao “sucesso” econômico do Governo.

O Governo, em seus dois mandatos, consolidava um projeto de conciliação das classes antagônicas que vivenciam historicamente as problemáticas nacionais. A política de conciliação de classes que oscilava entre a manutenção de um modelo econômico neoliberal e avanços nos direitos sociais, se deve ao fato do PT ter cedido frente ao seu histórico projeto social, em nome da chamada governabilidade e manutenção do poder.

Sampaio Jr. (2012), evidencia que a política econômica que se estruturou no Brasil, na Era Lulo-Petista, possibilitou uma defesa da ordem e da lógica capitalista, da continuidade de um modelo neoliberal. Falaciosamente, propicia a exaltação de aspectos positivos de um modelo econômico e ocultação dos aspectos negativos deste, promovendo uma euforia acrítica ao crescimento e modernização, centrados nos padrões de consumo, condições que levaram a constituição de uma relação indissociável entre crescimento e barbárie.

A partir deste breve panorama, adentramos a um importante debate acerca do governo petista, a perspectiva desenvolvimentista, o governo de coalização, conduzido pelo PT, se apresentava como os articuladores de um novo desenvolvimento nacional, e esta visão será aqui analisada, pois, relaciona-se com o existir da Rede Federal.

O governo petista, não conseguiu de fato romper e se desvencilhar de dois aspectos centrais limitantes para o desenvolvimento, segundo Hadler (2020, p. 59), “[...] a obtenção do desenvolvimento ficam condicionados à superação da ‘dupla articulação’ que está na base da reprodução das estruturas subdesenvolvidas: a dependência externa e a segregação social.” O Brasil nunca conseguiu se desvencilhar destes dois aspectos que limitam o desenvolvimento nacional e estes estavam na base social brasileira, mesmo com governos centro-esquerda.

A Era Lulo-Petista não efetivou de fato um processo desenvolvimentista no país, tal qual anunciado pelas lideranças petistas, mas sim ocorreu um período de neodesenvolvimentismo, pois, conforme expresso por Sampaio Jr. (2012, p. 679),

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional

com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social.

A política do PT, efetivou o neodesenvolvimentismo, em meio a conciliação de elementos antagônicos, difundiu que o processo de crescimento econômico nacional possibilitaria o mitigar das desigualdades sociais, e deste modo erroneamente, conceitos essenciais na construção de um Estado Nacional fortalecido foram tratados como homogêneos, ou seja, o crescimento e o desenvolvimento foram tratados de modo único.

O crescimento econômico de fato se efetivou, ampliando o papel internacional do Brasil, porém, este crescimento não resultou em desenvolvimento econômico-social. Que é incompatível com o desenvolvimentismo, tendo em conta, que esta perspectiva pressupõe, segundo Sampaio Jr. (2012), a necessidade de mudanças estruturais, com vistas a superar o subdesenvolvimento, para tanto esta perspectiva deve buscar adotar uma agenda política de enfrentamento ao imperialismo e a efetivação de reformas estruturais que possibilitem o fim da segregação social, do latifúndio e os imensos privilégios da burguesia que recorrentemente se beneficia da miséria.

A política econômica materializada pelo PT não possibilitou o mitigar das desigualdades, o país permanecia com grandes abismos sociais. Graças a política conciliatória e os programas sociais ocorreu a diminuição do quantitativo populacional de pessoas em extrema pobreza, mas sem de fato promover a diminuição das desigualdades.

Conforme expresso por Filgueiras e Golçalves (2007), a política adotada se encarregava de amortizar, conformar e desarticular a classe trabalhadora ao passo que garantia a expansão e acumulação do capital rentista. A política econômica efetuada, centrava-se no consumo, o que possibilitava, momentaneamente, que a classe-que-vive-do-trabalho pensasse estar de fato inserida no universo social que historicamente lhe foi negado, todavia esta inserção pode ser denominada como um “canto da sereia”, ilusório e efêmero, pois a inserção da classe trabalhadora aos bens de consumo foram ainda mais

benéficos para a acumulação de capital pela burguesia, mantendo os abismos sociais que caracterizam o capitalismo brasileiro.

Destaca-se que os governos de coalização, conduzidos pelo PT, viveram duas problemáticas centrais, primeiro não efetivou um projeto real de distribuição de renda, o qual retiraria a burguesia de seu posto de intocabilidade, limitando-se a um processo de distribuição de renda entre a própria classe trabalhadora. A segunda grande problemática foi a não institucionalização das poucas conquistas aos bens sociais para a classe trabalhadora. O PT à frente da Presidência, garantiu o acesso aos bens individuais, no entanto, não consolidou os bens sociais essenciais para a manutenção da vida classe trabalhadora, como saúde e educação, os quais foram atacados nos governos ultraneoliberais, e serão detalhados a seguir.

A política de conciliação de classes, igualmente, secundarizou a classe trabalhadora, não garantindo acesso aos bens sociais universais de forma longínqua, pública e institucionalizado. Filgueiras e Golçalves (2007), destacam que o PT abandonou a luta pelos direitos universais, configurando uma ruptura com as próprias bandeiras históricas do partido. Transferiu diferentes direitos e bens sociais universais a setores privados que intensificaram a mercantilização de elementos fundamentais para o ser humano, a exemplo, menciona-se a expansão dos setores educacionais privados através de programas como FIES no Ensino Superior (ES) e o PRONATEC na EPT, tornando a educação mais rentável ao capital.

Apesar desta intensificação da mercantilização educacional, no período petista, neste momento histórico houve um elevado aporte de recurso para a ampliação da Rede Federal a partir de 2008, pois compreendia esta, como essencial para o fortalecimento nacional. Assumindo, conforme expresso no Documento Oficial do MEC “Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica” um “valor estratégico para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2010, p. 07)”, e à medida que o PT acreditava liderar um projeto desenvolvimentista, carecia desta estrutura educacional para o atendimento dos novos anseios e papéis econômicos.

Ao passo que o crescimento se efetivava, que ocorria a modernização do agronegócio, que as exportações se faziam uma realidade nacional e que as indústrias internacionais aqui se instalavam, o país demandava de mão

de obra qualificada. O país se vê diante da necessidade formativa de mão de obra, sendo o fortalecimento da Rede Federal uma alternativa para atender ao posicionamento do Brasil no mercado internacional.

O fortalecimento e a expansão da Rede Federal, através da criação dos IFs sistematiza a propositura econômica e social pretendida pelos governos de coalizção, conduzidos pelo PT, garantindo educação gratuita e de qualidade e simultaneamente garantindo a formação dos trabalhadores que atuariam nos Arranjos Produtivos Locais (APLs).

Diante do que se apresenta, é possível depreender que a expansão da Rede Federal e a criação dos IFs, coaduna com o projeto econômico que estava em curso, o qual demandava de um desenvolvimento no campo da ciência e da tecnologia, capaz de acompanhar as demandas do país no mercado internacional. Constitui-se uma Rede de Educação Federal, que deveria formar com qualidade à classe trabalhadora, que viria a atuar nas empresas que ingressaram e investiram no Brasil e que poderia vir a atender as novas demandas nacionais no setor das *commodities* e seus múltiplos desdobramentos tecnológicos.

Os Governos da Era Lulo-Petista concebem que a educação, inovação, ciência e tecnologia seriam os elementos necessários para a efetivação de um projeto econômico nacional. Na esfera da conciliação de classes, estratégia tão recorrente neste período da história brasileira, a Rede Federal se coloca como um alento de educação com qualidade socialmente referenciada, para uma pequena parcela da população e se apresenta como um modelo formativo que poderia vir a constituir uma mão de obra qualificada no nível médio para atender aos interesses do capital internacional que se desenvolviam no Brasil.

O projeto que alicerça a Rede Federal e, em especial, a criação dos IFs em 2008, sustentava o projeto conciliatório e pretensamente desenvolvimentista. Diante da importância desta proposta para o projeto de país em curso, inicia-se a próxima seção analisando a concepção para a educação profissional que balizou a Rede Federal no início dos anos 2000.

### *1.1.1 A concepção de EPT nos governos petistas: diretrizes, orientações e determinações legais*

A concepção de Educação Profissional que aflora no contexto da Era Lulo-Petista, se consolidou a partir de leis e documentos, que fundamentariam

este projeto educacional. Iniciado os anos 2000, sob o governo de coalização, conduzido pelo PT, no campo educacional retoma-se o debate acerca da integração e o desmonte desta com o Decreto n.º 2.208/97. (BRASIL, 1997).

Entidades civis e políticas vinculadas à educação profissional debatiam a necessidade de revogação do referido Decreto e retomada da concepção de integração, sendo que, este debate se estendeu até julho de 2004 e desdobrou-se no Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004b). Buscava-se com o decreto de 2004 recuperar a ideia de integração, em sentido formal, pedagógico, filosófico e dialético, sem que nenhuma dimensão ficasse secundarizada na formação, seja ela geral ou técnica.

Analisaremos alguns documentos, com vista a compreender a visão que emerge acerca do processo de formação da classe trabalhadora e como a formação profissional poderia vir a contribuir com o papel do Brasil no cenário internacional. Estes revelam as proposituras que afloraram com o Governo PT, ficando evidente, que a EPT ganharia centralidade para a efetivação de um projeto, supostamente desenvolvimentista.

Partimos dos dispositivos legais de 2004, sendo o primeiro “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004a) publicado em abril de 2004. Neste documento legal é explicitado a utilização da EPT como auxiliar ao processo de desenvolvimento, conforme expresso,

Assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força (BRASIL, 2004a, p. 05),

O governo e a equipe do MEC perspectivavam construir um modelo de EPT que auxiliasse no desenvolvimento, devendo esta formação não ter unicamente os interesses dos empregadores e do capital, mas também propiciar uma formação de qualidade para uma parcela da classe trabalhadora.

Este documento auxiliou o governo, enquanto estratégia de longo alcance, contribuindo para as articulações e ações do Governo, do MEC e da

SETEC. Segundo o documento, a EPT deveria ter como princípio o “[...] compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade. (BRASIL, 2004a, p. 06)” Assim, a EPT auxiliaria no fortalecimento da cidadania, atuando, de modo articulado, com outras políticas públicas, voltadas ao desenvolvimento do país.

A partir da leitura do documento, observa-se que há uma intencionalidade clara de fortalecimento da EPT no Brasil, uma tendência de valorização da formação profissional de nível médio, integração da EB à Educação Profissional e expansão da Rede Federal.

Assim sendo, a educação profissional, passa a estar alicerçada nos seguintes pressupostos, “[...] integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e compromisso com a formação de valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2004a, p. 06)”. Conforme expresso no corpo do documento, a EPT não mais pode ser vista, e pensada em desvinculação com outros setores sociais, devendo esta estar integrada as particularidades do mundo do trabalho e as políticas sociais que orientavam e organizavam a sociedade.

A necessidade de reconstruir a EPT sob outro prisma, deriva das modificações do cenário internacional, no que tange o avanço das forças produtivas do capital. Assim,

[...] emerge a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento. (BRASIL, 2004a, p. 07)

A EPT dos anos 2000 acompanha as novas demandas do mercado, a educação ofertada passa a estar centrada nos processos científicos que alicerçam e sustentam a produção, de modo a formar um sujeito trabalhador que compreenda as diferenças sociais e produtivas. Destacam, no texto, que não compete efetivar uma educação profissional e tecnológica meramente para o treinamento e adestramento do trabalhador, mas sim, que compreenda as diferentes facetas formativas e sociais necessárias para a vida e para o mundo do trabalho.

O documento evidencia, ainda, que a formação profissional, não pode, de modo algum, substituir a educação básica e não deve estar restrita ao treinamento para o mercado,

[...]a vinculação da educação profissional e tecnológica à educação básica gerará diversas modalidades de construção do processo educativo na totalidade onde a formação será essencial como elemento indispensável para o exercício pleno da cidadania, fornecendo ao indivíduo meios adequados para progredir no trabalho. (BRASIL, 2004a, p. 22)

Evidenciam, no corpo do texto, a ideia de educar para a vida toda e para o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, a partir da integração, como central para a constituição dos sujeitos.

A mudança no discurso federal acerca da EPT no início dos anos 2000, não expressava meramente as intencionalidades do governo, mas aglutinava debates e reflexões das décadas precedentes. Sendo que a mudança proposta,

[...] impõe-se ao atual governo a reconstrução do traçado de uma política pública para a educação profissional e tecnológica que resgate as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso com vistas a eleger e a realizar algo consolidado, consistente, de maneira transparente e participativa. (BRASIL, 2004a, p.09)

O governo Lula, em seu primeiro mandato, destaca a necessidade de reorganizar a EB, a partir das contribuições dos pesquisadores da área educacional. Tornando possível a retomada da concepção de Educação Integrada e um modelo de educação que não limitante ao treinamento aligeirado e

utilitarista para o mercado de trabalho.

No que se refere à Integração, o documento explicita que, “Sem a estreita ligação à educação básica, a educação profissional correrá sempre o risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos”. (BRASIL 2004a, p.11-12). A compreensão de uma EP apartada da EB não contemplaria os debates sociais, acadêmicos e científicos. A integração foi posta como elemento norteador das mudanças que ocorreriam no principiar dos anos 2000 para a EPT.

Tendo em vista, como já evidenciado, que o governo Lula baseava-se em uma política de conciliação de classes, uma política educacional unicamente centrada nos interesses da burguesia, como a que estava em voga até 2004, não era significativa e interessante, deste modo, fazia-se necessário a formulação de uma política educacional que promovesse a conciliação de classes, também na esfera educacional, e assim resgata-se a concepção de uma EPT centrada na Integração, que rompa com a dualidade e atenda as demandas do mercado.

Esta nova concepção formativa para a EPT está em consonância ao desenvolvimento das forças produtivas do capital, as quais careciam de uma formação de mão de obra que compreenda as transformações, avanços científicos e tecnológicos que organizam o sistema produtivo, como é possível observar no texto,

Dessa forma, novas formas de relação entre conhecimento, produção e sociedade se constituem, em face das transformações científicas e tecnológicas que afetam a vida social e produtiva. Impõe-se, portanto, um novo princípio educativo que busque progressivamente afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais. (BRASIL, 2004a, p.08)

Ainda que o papel do Brasil na divisão internacional do trabalho seja de subordinação, para que este arranjo no processo produtivo se mantenha, é necessário um novo trabalhador, o qual seja mais bem formado em suas diferentes dimensões. Surge, na via documental, a concepção de trabalho como

princípio educativo e a necessidade de um educar, centrado em conhecimentos científicos, no estímulo ao pensar, ao agir, ao criar e ao dirigir.

Devendo, a formação ofertada pela EPT, possibilitar a formação de um trabalhador desenvolvido em diferentes dimensões do ser humano. “Exige-se, pois, a formação de caráter técnico-científico e sócio-histórico; a articulação entre os sistemas de ensino, as agências formadoras e o mundo do trabalho (BRASIL, 2004a, p.09).” A formação profissional e tecnológica, deve suscitar que este profissional se constitua intelectualmente e tecnicamente, em um projeto educacional alternativo.

O documento corrobora com o entendimento que a terminologia “educação profissional”, ao longo da história do Brasil, acabou sendo reductionista, sendo necessário construir um novo paradigma para a EPT. Assim “[...] novos rumos devem ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica que exigirão oportunamente opção de conceitos básicos, correção de rumos e o reordenamento de práticas. (BRASIL, 2004a, p. 11)”. Atribuindo, ao Governo Federal, reformular, reestruturar e alterar a visão social acerca da EPT. Esta política da EPT necessitava de orçamento, aparato legal e jurídico para sua permanência enquanto política pública de integração na educação básica.

O Ensino Médio, sendo o grande objeto do documento, e do governo, enquanto formação estratégica, deve “[...]estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência se converte em potência material no processo de produção”. (BRASIL, 2004a, p.13). Devendo a ciência e o conhecimento escolar, apropriado pelos estudantes, ser transformado e ressignificado para a produção e para o trabalho.

A EPT, como Política Pública dos anos 2000, se sustenta em dois pilares, a crença no possível desenvolvimentismo nacional e nos avanços tecnológicos que se anunciavam em um contexto de mundialização do capital. Partindo do pilar de desenvolvimento tecnológico, é necessária uma formação humana que possibilite que os sujeitos se apropriem desta tecnologia, enquanto processo de transformação socioeconômica. Em uma sociedade sumariamente tecnológica, faz-se necessário a oferta de uma educação em consonância com esta tendência mundial, demandando de uma educação

profissional que transcenda a linearidade do treino para a empregabilidade e instrumentalização (BRASIL, 2004a).

A tecnologia é evocada no texto como um elemento condutor das aprendizagens, pois esta é constantemente demandada pelo próprio capital. Balizar a EPT pela via da tecnologia é posto como um dos alicerces da reconstrução da formação profissional país, pois,

[...] a educação tecnológica não se distingue pela divisão entre eles, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico-profissional, intimamente vinculada à educação, bem como integrada aos pressupostos mais amplos da consciência crítica do trabalhador e da construção da cidadania. É um aprendizado constante, necessário à compreensão das bases técnico-científicas, como elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do País. (BRASIL, 2004a, p.16)

Novamente relacionam que o bom desenvolvimento das bases educacionais e tecnológicas são cruciais para o desenvolvimento nacional. Com vistas a este desenvolvimento, o documento direciona as políticas públicas subsequentes a articular este viés da tecnologia, à educação e ao mundo do trabalho.

Estabelecem que a separação entre o pensar e o fazer não mais pode conduzir a Educação brasileira, sendo necessário “[...] a aquisição de fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes formas de trabalho que unificam o pensar e o fazer na construção de atividades inteligentes e produtivas”. (BRASIL, 2004a, p. 22).

O documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, finaliza sua exposição expressando a necessidade de efetivação de uma política de expansão da EPT, comprometida com a elevação dos níveis de escolaridade da população, com vistas a democratização da educação e superação das desigualdades.

Erroneamente, estabelece que a educação teria a função de transformação da estrutura social desigual, pois atribui que grande parte das desigualdades são derivações da organização educacional dual. Não era suficiente alterar o sistema educacional, ou uma parcela deste, como o caso da Rede Federal, mas sim fazia-se necessário a reestruturação das relações de produção, a transformação social profunda do modo de produção e das instituições brasileiras.

Inicia-se a análise do segundo grande documento de reformulação da EPT e que alicerçou a reconstrução da Rede Federal, o Decreto n.º 5.154/2004 (BRASIL, 2004b). Este estabelece a possibilidade de Integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, buscando possibilitar alguns dos aspectos contidos no documento analisado (BRASIL, 2004a).

O Decreto n.º 5.154, expõe uma nova propositura para a educação, concatenando as lutas da década anterior pela melhoria na educação e as expectativas de outra formação de nível médio para a classe trabalhadora com o EMI. Ramos (2011, p. 775), evidencia que,

Ao defenderem a proposta de Ensino Médio integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja a formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada — formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto *omnilateral* e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação.

O Decreto n.º 5.154/2004, possibilitava um currículo para o EM capaz de propiciar o dimensionamento das partes com a totalidade, a partir de uma compreensão dialética e histórica da realidade no transcurso do processo de ensino e aprendizagem. A partir deste documento a formação geral e a formação específica do estudante de nível médio poderiam se efetivar a partir da matrícula única — possibilitando a oferta do EMI.

O referido decreto viabiliza a integração, mas não elimina a oferta da formação concomitante e subsequente, no entanto, privilegia e resgata a formação integrada, o que já se apresenta como um avanço para o desenvolvimento da EPT, em especial, pois insere nos marcos regulatórios legais, debates acerca da formação politécnica para os filhos da classe trabalhadora que adentram a EP. O que permitiria o acesso aos saberes historicamente produzidos e uma possibilidade de o acesso ao ES.

Deste modo, pode-se dizer que o Decreto n.º 5.154/2004,

[...] é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto nº. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11)

O Decreto, não resolveu todos os impasses para a EP, sendo apenas um avanço, mas direcionou para significativas transformações que se efetivaram no transcurso dos anos seguintes, mudanças estas que garantiram a ampliação e o fortalecimento da Rede Federal.

A possibilidade de efetivação da integração, está descrita no Art. 4.º do Decreto,

§ 1.º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004b).

Ainda que como possibilidade, deve ser compreendida como uma modificação substancial, possibilitando uma educação em sentido ampliado. O Decreto nº. 5.154/2004 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seus Art. 36, 39, 40 e 41 e efetivamente inseriu a Educação Profissional como parte da EB.

Na sequência do detalhamento histórico que viabilizou a Rede Federal, destacamos que o ano de 2004, contou também, com uma reestruturação do MEC, sendo criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a qual ficou responsável por articular, gerir e organizar a oferta e estruturação da EPT no país.

Em 2005, já iniciada a gestão mais longa do Ministério da Educação

da Era Lulo-Petista, tendo à frente do MEC Fernando Haddad (2005-2012), em 18 de novembro é promulgada a Lei n.º 11.195, que estabelece a expansão da oferta de educação profissional a partir da criação de novas unidades de ensino (BRASIL, 2005). Esta revogou a Lei n.º 8.948/1994 (BRASIL, 1994) a qual em seu Art. 3.º § 5.º proibia a criação de novas unidades federais de educação profissional.

A partir da Lei n.º 11.195/2005, inicia-se a primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de EPT e inicia-se a construção novas unidades nos estados da federação, os quais não possuíam escolas federais de educação profissional, tal qual Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Nesta 1.ª fase do plano de expansão ocorre a interiorização da Rede Federal e construção de unidades em zonas periféricas dos grandes centros, contabilizando um total de quarenta e duas unidades.

O plano de expansão contou com uma 2.ª fase em 2007, a qual pretendia inserir unidades de ensino profissional em localidades remotas do país. A partir do lançamento e execução dos Planos de Expansão, ocorre a formatação da estrutura física necessária para a construção de uma Rede Federal de Educação Tecnológica, a qual servia como suporte a um projeto político-econômico o qual pautava os direcionamentos do Governo Federal.

Ainda em 2007, é publicizado um novo Decreto que auxiliaria a construção da política de EPT, sendo o Decreto n.º 6.095 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) — o qual será analisado na próxima seção — este apresentava as diretrizes para o processo de integração das instituições federais tecnológica, com vista à constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no âmbito da Rede Federal. Segundo o Art. 1.º do Decreto, o MEC articularia o processo de criação dos Institutos Federais (IFs), bem como conduziria o processo de inserção destas instituições em diferentes localidades do país, sendo estas autarquias autônomas (BRASIL, 2007a).

Na sequência foi lançado pela SETEC/MEC o Documento Base, intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007b), de autoria de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Este sistematiza a proposição para EPT que orientou a expansão da Rede Federal e a criação dos

IFs nos anos subsequentes. Evidenciando que o governo priorizaria a oferta de EPT de nível médio.

Este documento, veiculado pela SETEC/MEC, direcionava à adesão ao EMI como caminho para a consolidação de um modelo formativo exitoso para a última etapa da EB. Possibilitando uma formação integral,

[...], ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, em simultâneo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007b, p. 24).

Estava no bojo do Documento Base a necessidade de garantir o processo de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, vislumbrando uma formação ampliada.

A concepção que fica explícita com o documento é a de que esta solução de vincular a Educação Geral com Educação Específica de nível médio é um elemento condicionante para uma formação unitária, em um tempo futuro. “Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato de jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos. (BRASIL, 2007b, p. 24)”. Os formuladores da proposta, entendiam a transitoriedade desta, logo compreendiam seus limites na lógica do modo de produção capitalista, mas também concebiam a inovação da mesma enquanto avanço formativo para viabilizar a formação de qualidade para a classe trabalhadora. A formação integrada de nível médio contribuiria para formação humana da classe trabalhadora.

Para a efetivação da política educacional, fez-se necessário a articulação com outras políticas setoriais e a outros ministérios do Estado brasileiro, dentre eles o Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Saúde e Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio.

Estes ministérios são responsáveis por articular e efetivar políticas públicas estruturais da sociedade brasileira, deste modo, as políticas para a educação

deveria dialogar e complementar as ações ministeriais. Considerando que o processo de formação dos jovens não é posto e visto como um fim, mas sim uma etapa crucial para aperfeiçoamento de diferentes setores nacionais que compõe o pretense projeto desenvolvimentista.

Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas. (BRASIL, 2007b, p. 29)

O EMI, enquanto política pública, foi compreendido como estratégico para outros diferentes setores da sociedade, e deveria conduzir a reconstrução do EM, tal qual é posto em toda a documentação oficial do período. Considerando a importância do EMI e que este é concebido como uma política pública de cunho estratégico, o Governo Federal, evidencia em sua documentação a importância do fortalecimento e consolidação da Rede Federal, devendo esta ofertar o máximo de vagas possíveis e paralelamente ser referência para os outros sistemas de ensino ofertantes de educação técnica de nível médio.

Para a consolidação desta política pública, fica expresso no Documento Base, a necessidade de reconstruir os quadros de professores efetivos, “[...] dado que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente”. (BRASIL, 2007b, p. 33). A política pública para a EPT do início dos anos 2000 deveria contar com quantitativos de concursos significativos capazes de suprir a demanda de docentes e a oferta de educação de qualidade.

Segundo o Documento Base, o fazer docente na EPT deveria ser orientado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo crucial, “[...] a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho”. (BRASIL, 2007b, p. 35). O trabalho docente, em todos os níveis carecem destes elementos, porém, ao inserir estes pressupostos na documentação oficial para a EPT, evidencia-se que a formação profissional pretendida, não

mais se limita ao pragmatismo utilitário, o que possibilita avanços na ruptura com a dualidade estrutural.

Outro aspecto presente no documento, o qual nos permite compreender as intencionalidades iniciais da proposta e as tratativas de desmonte desta política a partir de 2016, é a concepção de formar sob bases humanísticas. O documento, [...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos (BRASIL, 2007b, p. 40).”

A formação dos sujeitos na base integrada deve propiciar uma formação completa, aqui tratada como *omnilateral*, ou seja, que articule a ciência, o trabalho e a cultura de modo indissociável. Devendo, esta concepção, direcionar o projeto de política pública para a EP. Também evidenciava a necessidade de utilização do trabalho como princípio educativo, com vistas a superar a dicotomia e dualidade entre trabalho manual e intelectual, e o desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano.

A educação integrada deveria possibilitar o desenvolvimento e compreensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo em conta que estas se fundem no processo de apropriação e transformação do mundo pelo conjunto dos homens.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (BRASIL, 2007b, p. 45)

A proposta teórica elaborada para a EPT, almejava a formação do sujeito em primeira instância, a incorporação destes trabalhadores pelo mercado deveria ser um desdobramento e um resultado da formação completa e de qualidade socialmente referenciada ofertada.

Assim, “[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e

os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (BRASIL, 2007, p. 45). A EPT, com ênfase no EMI, não deve formar apenas para o mercado, no entanto, não pode ignorar a realidade, a concreticidade econômica que cerca esta proposta educacional.

Pretendia-se garantir uma formação geral que permitisse a apreensão das ciências e dos saberes sistematizados necessários ao trabalhador e que seriam ressignificados para a apreensão das técnicas necessárias para a produção, nesta indissociabilidade, o sujeito apreenderia a atuar de modo autônomo e consciente na dinâmica produtiva. “Nisso se assenta a integração entre ensino médio e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, gerar possibilidades de formações específicas (BRASIL, 2007b, p.47).

Para a efetivação de uma política pública educacional de Estado, que tinha o EMI como elemento condutor, fez-se necessárias medidas concretas, em especial no que tange estrutura física, quadro de servidores, orçamento e legislações específicas. Ficou estabelecido que esta política pública necessitou de três grandes elementos “a) a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e c) a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas” (BRASIL, 2007b, p.55). Somente a partir destes elementos, tornou-se plausível a efetivação de uma política para a EPT, compatível com as diretrizes do Documento Base, sendo que estes devem ser os elementos mínimos para a oferta de uma educação alicerçada em pressuposto humanístico.

O último aspecto que evidenciamos no Documento Base é que esta política pública, deveria contribuir,

[...] para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2007b, p. 49)

A proposta, sistematizada em 2007 pelos intelectuais da SETEC/MEC, buscava propiciar uma educação com qualidade socialmente referenciada

para um contingente da classe trabalhadora. No entanto, esta propositura educacional, progressista e de fundamento marxista, esbarrou em políticas de governo assentadas na conciliação de classes. Ficando a proposta limitada pelo seu próprio tempo histórico. Entretanto, não se deve desconsiderar os avanços para alunos, servidores e trabalhadores, formados a partir da efetivação desta política.

Para finalizar esta historicização, adentramos o ano de 2008, momento decisivo para o fortalecimento da Rede Federal, tendo como primeiro momento a publicação da Lei n.º 11.741/2008, a qual alterou a LDB vigente com ênfase em dois aspectos, incluiu a Seção IV-A no capítulo II, inserção que versa especificamente acerca da EP no EM e alterou o título do capítulo III, o qual passou a ser denominado, “Da Educação Profissional e Tecnológica”. As referidas modificações apresentadas perspectivavam “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica”. (BRASIL, 2008a).

A partir da Lei n.º 11.741/2008, na seção IV-A, a EP passou a estar efetivamente incorporada à EB, estando vinculada a sua etapa final. Transformação essencial para o desenvolvimento de uma proposta de EPT integrada ao EM. Evidencia-se, também, no dispositivo legal, que a formação na última etapa da EB deveria promover, em primeira instância, a formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, ocorre uma mudança substancial, com a priorização da educação humana.

Finalizando o ano de 2008, em 29 de dezembro, foi promulgada a Lei n.º 11.892, a qual “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008b).” Deste modo, conforme o Art. 1.º,

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do **caput** deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008b)

A partir deste momento a Rede Federal passou a estar regulamentada e existir pela via da legalidade, sendo um dos grandes projetos políticos educacionais da Era Lulo-Petista, o qual sustentaria a perspectiva desenvolvimentista que orientava o Governo Federal.

Antes de adentrarmos nas especificidades da Lei n.º 11.892/2008, faz-se necessário uma breve contextualização de seus antecedentes, que será feita na seção seguinte, de forma a comprovar a hipótese, já exposta neste texto, de que a EPT ofertada na Rede Federal foi estruturante para o projeto de país pensado pelo governo de coalizão liderado pelo PT.

## **1.2 O nascimento da nova institucionalidade da Rede Federal**

O entendimento da Rede Federal a partir de 2008, não pode estar apartado da historicidade da EPT federal brasileira, pois as histórias e os históricos se mesclam. Ainda que a Rede Federal seja uma instituição centenária, datada de 1909 com o Decreto n.º 7.566/1909 de Nilo Peçanha com a criação das escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), sua atuação era pequena no país até o início dos anos 2000. No ano de 2008 o país vivenciou a institucionalização e ampliação da Rede Federal, com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Para compreender a atual institucionalidade da Rede Federal em meio ao processo de descaracterização, é necessário elencar a importância dos anos 2007 e 2008, sendo estes cruciais para a criação dos IFs e ampliação RFEPCT. Nos referidos anos foi de fato desenhada, na esfera legal, a possibilidade de alteração da política pública para a EPT federal.

Partiremos do Decreto n.º 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), este deve ser compreendido como o marco inicial da nova institucionalidade da Rede

Federal, o qual vislumbrava a integração das instituições federais de educação tecnológica, com vistas à constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. O decreto expressava a necessidade de criação dos IFs a partir das já existentes instituições federais de educação tecnológica.

Conforme expresso no Decreto n.º 6.095/2007, em seu Artigo 3.º,

O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (BRASIL, 2007a)

Vislumbrava-se em 2007, a propositura da integração da Rede Federal por adesão voluntária das instituições já existentes à nova institucionalidade da EPT federal, conduzida pela SETEC/MEC. O processo de chamamento à adesão acenava com a possibilidade de ampliação orçamentária, novas unidades e com o fortalecimento da Rede Federal.

O Decreto n.º 6.095/2007 anunciava que o projeto de implantação dos IFS e expansão da Rede Federal deveria ter como elemento norteador os APLs e o mapeamento das potencialidades locais, conforme o Art.4.º do mesmo (BRASIL, 2007a).

Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), de cada instituição, deveriam caminhar em consonância com as demandas dos setores produtivos onde seriam instalados os novos *campus* dos IFs. Devendo as novas instituições, a partir do aproveitamento da estrutura física e de pessoal já existente nas instituições pertencentes a pequena, mas significativa Rede Federal, atender de modo mais ágil e eficaz às demandas produtivas e de mão de obra das regiões do país, com a oferta e difusão de educação, ciência e tecnologia.

A proposta balizante da política pública para a EPT, ainda que assentada dentro de um governo de centro-esquerda, nasce atrelada às demandas do mercado e ao atendimento aos APLs. Propositura que é compreendida nesta pesquisa como contraditória, pois subordinaria a educação e a formação humana aos desígnios do capital, logo inviabilizando a efetivação de uma educação integral, tal qual evidenciada no início dos anos 2000 e já expostas neste texto.

Como é de conhecimento, não bastava apenas a lei impositiva para a criação das novas instituições, fazia-se necessário garantir a adesão dos sujeitos envolvidos na proposta. O governo, intermediado pelo MEC e pela SETEC, buscou convencer as instituições já existentes aderirem à nova institucionalidade, e assim o fizeram.

As instituições de educação tecnológica federal já existentes viam a possibilidade de ampliar sua atuação, elevando seu *status*, através da adesão voluntária à Rede Federal, capitaneada pelo projeto dos IFs. Ocorrendo concordância massiva das instituições, um processo conhecido no campo acadêmico de IFetização.

Fogem a esta regra, de adesão massiva, apenas os CEFET-Rio e CEFET-MG que não viam vantagens institucionais na adesão ao projeto, pois eram instituições já consolidadas em suas regiões, ofertantes de cursos de Graduação, Pós-Graduação e de nível médio, desta forma mantiveram suas nomenclaturas iniciais com vistas a futuramente pleitearem a transformação para Universidades Tecnológicas, tal qual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), porém apesar da não adesão nominal foram mantidas na Rede Federal, no que concerne estrutura, organização, funcionamento e financiamento.

Em continuidade ao percurso que resultou na expansão da Rede Federal, em 2008, há a propositura do Projeto de Lei, o PL n.º 3.775/2008, de autoria do Poder Executivo, o qual propunha a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia a partir da integração e reorganização dos CEFETs, ETFs e EAFs, vinculadas às Universidades Federais, com o objetivo de difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos como suporte à produção local.

O PL tramitou primeiramente na Câmara dos Deputados, sendo apresentado em 23/07/2008. Nesta casa sofreu algumas alterações pontuais, mas sem alteração substancial do conteúdo, tendo sido aprovado com facilidade. Na sequência o texto seguiu para apreciação no Senado Federal, como PL n.º 177/2008, onde foi aprovado sem alterações.

Destaca-se que a celeridade na tramitação do PL decorre do pedido de Urgência Constitucional, encaminhado pelo chefe do executivo, por meio da mensagem n.º 604/2008, à Câmara dos Deputados. O que demonstra o

grau de interesse da Presidência da República na ampliação e consolidação da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica — reforçando a hipótese levantada na seção anterior, de que a Rede Federal foi pensada para alicerçar e viabilizar o projeto político, econômico e social pensado pelo PT

A estrutura contida no PL, que vislumbrava a criação dos IFs e expansão da Rede, tinha o modelo dos CEFETs como base diretiva, haja vista que estes já realizavam uma educação verticalizada, atuando em diferentes níveis e seguimentos da formação humana.

Na propositura do PL havia como justificativa para a criação destas instituições as demandas do setor produtivo, logo o projeto nasce ligado às demandas do mercado e por ele se justifica. Ainda que se tenha no campo do discurso a preocupação com a ampliação da formação de qualidade da classe trabalhadora, havia como perspectiva os interesses do mercado e do projeto de país pretendido à época pelo governo federal.

Pontuamos esta situação como a primeira grande contradição da futura Rede Federal, pois de um lado tinha-se a intencionalidade de formação humana integral, do outro usava-se o mercado como justificativa e argumento para a efetivação e aprovação do projeto, havendo dois projetos de sociedade distintos em disputa e conduzidos por um único governo.

O aceno a duas perspectivas distintas de sociedade, aqui entendido como contradição, foi o que garantiu a aprovação rápida do projeto inicial, confirmado o caráter conciliatório das atuações políticas do PT.

Salienta-se que, na ocasião da votação do PL na Câmara, o deputado federal, Ex-Ministro da Educação Paulo Renato, se posicionou contrário ao projeto, questionando o papel que deveria ser ocupado pelas instituições ofertantes de EPT.

[...] as escolas técnicas deveriam cuidar da educação profissional. Não necessitavam copiar a estrutura das universidades federais, não necessitavam dispor da autonomia universitária de que dispõem as universidades federais. Não precisavam de uma superestrutura para criar mais burocracia nas instituições federais. Elas precisam de mais vinculação com o mercado de trabalho, precisam de mais vinculação com o mundo do trabalho. Não deviam simplesmente criar superestruturas acadêmicas, que vão desvirtuá-las ainda mais, afastá-las ainda mais do mercado de trabalho. (RENATO, PAULO, Parecer publicado no Diário da Câmara dos Deputados, 6/11/2008, p.49.681)

O Ex-Ministro da Educação, do governo Fernando Henrique, compreendia que as Instituições ofertantes de educação profissional deveriam restringir-se à oferta de formação técnica de nível médio atreladas ao mercado de trabalho. Reforçando a necessidade de oferta de educação dual e tecnicista. Ainda que pactuando desta perspectiva, a qual foi a diretriz de suas políticas para a EPT quando à frente do MEC, votou favorável ao PL.

Costa e Marinho (2018), expressam que a tramitação do PL que originou a criação dos IFs ocorreu de modo aligeirado, estando muito centrado na aprovação da Lei e não na operacionalização da política educacional. Primeiramente objetivou o apoio e a aprovação do PL para posteriormente pensar as necessidades e pormenores que garantiriam a aplicabilidade.

O período de apreciação do PL nas duas casas legislativas foi consideravelmente rápido, tendo durado apenas cinco meses até a sua aprovação final, ocorrendo sua transformação na Lei Ordinária n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Com a institucionalização da RFEPCT, as antigas instituições pertencentes à Rede Federal passam a estar subsumidas a um novo estatuto jurídico e administrativo.

A promulgação da Lei n.º 11.892/2008, é o ponto estruturante para a reorganização e reconfiguração da Rede Federal. A referida lei possibilitou a materialização de um projeto de inserção de unidades e instituições de EPT em todos os estados do Brasil durante um curto período (2009 a 2015).

Após a aprovação da Lei o país inicia um movimento de garantia da expansão da Rede Federal, dava-se continuidade ao plano de expansão lançado em 2005 e já mencionado neste capítulo. A partir de 2007 o país se vê diante da efetivação da fase 2 do Plano de Expansão, em que propunha a criação de 150 novas unidades. Na fase 3 do Plano de Expansão, lançado no ano de 2011, tinha-se a expectativa de criar 208 novas instituições federais até 2014.

Como resultado, a estes planos de expansão, referendados pela Lei n.º 11.892/2008, a Rede Federal saltou de um quantitativo de 144 instituições em 2008, para 642 instituições em 2017. Resultando na construção de 498 novas instituições de EPT em todo o território nacional. A expansão das instituições entre 2009 a 2015, pode ser considerada o maior projeto de Educação Profissional já visto no país, quantitativa e qualitativamente.

O governo compreendia que para a efetivação de uma política pública

educacional da magnitude da proposta era necessário aporte de recursos, e isto de fato se concretizou. Ao término do Governo Lula o orçamento global do MEC foi triplicado, saindo de R\$ 17,4 bilhões em 2004, para R\$ 51 bilhões em 2010, “Isso quer dizer que o orçamento triplicou em termos nominais e dobrou em termos reais”. (HADDAD, 2010). Evidente que a totalidade da pasta foi afetada por esta ampliação orçamentária, mas dada a magnitude do projeto, um grande contingente de recursos foi destinado à instalação e manutenção da Rede Federal.

O Governo Federal ao instituir a Rede Federal perspectivava alocar em um mesmo marco regulatório as diferentes instituições ofertantes de EPT, o que facilitaria pela ótica da política pública, a padronização da oferta, formato e orçamento.

No entanto, a proposta governamental esbarrou nas disparidades das próprias instituições já existentes e das recém-criadas. As instituições da Rede passam a ter temporalidades e marcas históricas muito dispare. “A Lei n.º 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs de fato engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década”. (FRIGOTTO, 2018b, p.132).

Não se trata apenas de temporalidades distintas, mas de concepções e modos diversos de compreender a formação profissional, alocadas em um mesmo marco regulatório, logo, desdobrando-se em dificuldades de institucionalidade e identidade. Acerca da identidade e caracterização, destacamos que os elementos característicos e diferenciais da Rede Federal, como a verticalidade, a estrutura multicampi e a descentralização, ainda que potencialmente benéficos, também se apresentam desafiadores para a construção efetiva de um perfil institucional. Estes elementos — temporalidade e identidade tornava frágil a ideia de rede e facilita a descaracterização da mesma efetivada no período ultraneoliberal.

Com o propósito de garantir a efetividade e aplicabilidade da Rede Federal, em 24 de março de 2009, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (CONIF), surge na esfera nacional para substituir o antigo Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET). A partir de 2009 passam

a estar representados os dirigentes das 41 instituições que compõe a recém-criada Rede Federal como tentativa de articular as decisões, posicionamentos e organizar a Rede Federal pela via dos representantes máximos.

Desde a institucionalização do CONIF a Rede Federal começa a perspectivar ações mais articuladas, para que esta estrutura não se limite a uma institucionalidade burocrática, mas se efetive enquanto prática concreta para as instituições.

Destaca-se que existem lacunas e contradições entre o projeto pensado e idealizado no campo das ideias da política pública e o que de fato se materializou frente um contexto de conciliação de classes no país. É notório, na história recente da Rede Federal, que a política da EPT transitava entre a garantia e promoção de uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora, as demandas do mercado e a necessidade de elevação da escolaridade dos trabalhadores mais marginalizados das estruturas do capitalismo brasileiro.

A datar da Lei n. °11.892/2008 e seus desdobramentos, a EPT ofertada na Rede Federal passa a vivenciar padrões elevados de qualidade, desde o nível médio até a pós-graduação. A partir dos aportes de recursos a Rede Federal passa a ter as condições que possibilitam a qualidade socialmente referenciada. Conforme Frigotto (2018a, p. 31),

A qualidade da educação dá-se, por outra parte, dentro das 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 [...]

As instituições pertencentes à Rede Federal, como será demonstrado ao longo de todo o texto, asseguraram estas condições materiais que alicerçariam a qualidade socialmente referenciada. Tendo ao longo de seu breve histórico, ampliado o número de servidores, garantido planos de carreira e salários, instaurado o regime de trabalho com Dedicção Exclusiva (DE) e garantido a ampliação de estrutura física.

Realizaremos na sequência uma análise das principais legislações e documentos elaborados pelo Governo entre os anos de 2008 e 2010 os quais avalizariam e garantiriam a Rede Federal, sua institucionalidade, perspectivas governamentais e o projeto em rede.

### **1.3 Diretrizes e instrumentos legais que viabilizam a política educacional**

As legislações, formuladas entre 2008 e 2010, objetivam construir as bases teóricas e diretivas da Rede Federal, estes instrumentos tinham a perspectiva da relação entre trabalho e educação, a integração e a superação de uma educação dual e empobrecida. Analisaremos nesta seção a Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e o documento “Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica”. (PACHECO, 2010).

É válido salientar que o texto de Pacheco (2010), pretensamente intitula que a Rede Federal propiciou uma revolução na EPT nacional, no entanto, compreendemos, que a atuação da Rede Federal, em especial com a criação dos IFs, não promoveu uma revolução, mas sim promoveu mudanças pontuais a uma parcela da EPT. O projeto de expansão da Rede Federal, ainda que fundamental para a propositura de mudanças para a formação da classe trabalhadora, não propiciou ações revolucionárias dado todos os limites, já expostos, do projeto de país em que a política pública estava assente.

A Rede Federal em 2008, foi construída perspectivando-se um modelo de integração para a política da EPT. Ciavatta (2008), evidencia que a ideia de formação integrada que adentrava as políticas públicas educacionais no início dos anos 2000 tinha em seu alicerce a superação do dualismo educacional, para tanto inseria a concepção de superação da ideia de formar um conjunto de homens fragmentados historicamente pela divisão social do trabalho.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2008, p.82).

A ideia formativa, que se eleva nos anos 2000, pretendia possibilitar formação humana ao nível técnico, centrada na apropriação dos saberes historicamente produzidos e necessários para a formação completa de homens que atuariam no mundo do trabalho.

A Lei n.º 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008), estabelece as finalidades, objetivos, bases legais e jurídicas para a construção efetiva de um Rede Federal de Educação Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Com o propósito de compreender as primeiras diretrizes postas para a Rede Federal se analisará alguns dos aspectos fundamentais acerca da Lei n.º 11. 892/2008, os quais impactam a existência do EMI e a EP efetivada no interior das instituições.

Com a Lei n.º 11. 892/2008 foram criados trinta e oito Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), conforme expresso no Art. 5.º. As instituições de ensino que compõe a Rede Federal, são instituições diversas, espalhadas pela territorialidade brasileira, submetidas, regulamentadas pelo MEC e são mantidas economicamente pelo Estado.

A noção de Rede Federal, consolidada com a Lei n.º 11.892/2008, pode ser pensada como central para o Governo Lula, dado que a partir da existência de uma Rede educacional colaborativa, complementar, identitária e similar no território, passaria a ser possível a implementação de um projeto desenvolvimentista nacional nas diferentes regiões, propiciando a formação dos trabalhadores em consonância aos APLs.

Na análise do dispositivo legal n.º 11. 892/2008, chegasse ao Art. 2.º, em que estabelece,

Art. 2.º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

O artigo estabelece que a Rede deverá ofertar educação profissional e tecnológica, atuando enquanto instituições de educação básica, profissional e ensino superior, logo seriam instituições que obrariam em diferentes níveis de ensino, condição que tornam a Rede Federal, na figura dos IFs, única

considerando a diversidade de atuação. O artigo garante que estas atuem em diferentes níveis de ensino, o que avaliza uma significativa heterogeneidade, com a intenção de contemplar todas as demandas que surgiriam em uma regionalidade a qual a instituição esteja inserida. Possibilitando que diferentes níveis de formação dialoguem e complementem-se.

Outro aspecto evidenciado neste trecho da lei, é a ideia de descentralização da oferta de formação, sendo estas instituições multicampi, elas transcendem o espaço dos grandes centros e passam a ser instaladas em diferentes localidades do país. A inserção da exigência de diferentes *campus*, garante legalmente, a democratização da educação entre as regiões.

Em relação à concepção pluricurricular, exposta na Lei n.º 11.892/2008, está prevista que o processo formativo deverá respeitar as particularidades locais, assim sendo, *campus* e instituições teriam autonomia para a escolha e composição de seus currículos para que a formação profissional ali realizada de fato atendesse as demandas locais, desde que respeitada as particularidades legais da Rede Federal.

O Art. 6.º da lei explicita o caráter de oferta da educação profissional em diferentes formatos, com vistas ao desenvolvimento local regional e nacional. A oferta da educação profissional se efetiva a fim de formar verticalmente profissionais que possam atuar e atender os APLs. Sendo que a formação profissional deveria desenvolver processos educativos e investigativos capazes de formar profissionais que atendessem as problemáticas do mercado, bem como gerar soluções a este mercado e as demandas regionais. O Inciso II evidencia que a proposta educacional da Rede Federal, aloca a pesquisa na centralidade. A pesquisa científica é um processo educativo, e é apresentada como o guia que possibilita a aprendizagem e se efetiva a partir das demandas sociais e econômicas.

A Lei n.º 11.892/2008, em seu Art. 6.º, também estabelece que as instituições deverão ter a responsabilidade de atuação na esfera de produção científica e tecnológica, devendo,

V — Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI — Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino

de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII — Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica (BRASIL, 2008)

Estas instituições devem ser centros de excelência formativa, promotores e produtores de ciência, estreitando laços com as comunidades, pela via da extensão, não ficando a formação ofertada condicionada ao mecanicismo técnico e ao praticismo. Apesar destas instituições terem a educação profissional como objetivo final, pelo dispositivo legal, assegura a formação geral, a formação científica e importância social da socialização das produções científicas desde a EB, sendo estas instituições referências na proposta de formação integrada.

A medida em que a lei evidencia que os IFs devem produzir ciência, auxiliar na formação dos professores e formar de modo integrado, evidencia a importância que a educação ganhou no projeto de nação que estava em construção. Não estamos aqui desconsiderando que este projeto possuía traços utilitaristas, desenvolvimentistas e de conciliação de classe, porém é notório que a educação, em especial a federal adquiriu um novo *status* e importância, um novo papel e formato.

Ainda no Art. 6.º consta no Inciso VIII que os IFs devem ter como finalidade “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008), neste trecho temos um claro direcionamento de uma categoria a qual vinculam-se as Pedagogias do Capital, sendo ela o empreendedorismo, esta terminologia é destacada na Rede Federal desde a sua criação e por ser uma finalidade, acaba estando presente no desenvolvimento formativo dos estudantes, sendo exposta como positiva pelo conjunto legal.

É possível depreender que a formação dos estudantes, posta pela Lei n.º 11.892, apesar de resgatar pressupostos que se assemelham a conceitos marxistas, como a noção de formação integral do ser humano, suporte da ciência para o desenvolvimento dos sujeitos, ela traz em seu bojo terminologias do capital, reforçando a interpretação de que a Rede Federal alicerça uma educação e formação que tende a auxiliar o projeto de conciliação de classes.

A Lei n.º 11.892/2008, garante a existência do tripé ensino pesquisa e extensão desde a EB, com a integração, a verticalização do ensino e enfim,

objetivando uma formação humana mais completa para a parcela da população que desenvolver sua formação na Rede Federal.

Acerca do Tripé ensino, pesquisa e extensão, este fica ainda mais evidente no Art. 7.º da lei, onde versa acerca dos objetivos dos IFs, sendo eles,

I — Ministrando educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II — Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III — realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV — Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V — Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI — Ministrando ao nível de educação superior[...] (BRASIL, 2008)

Nos Incisos I, III e IV ficam asseguradas a existência do ensino, pesquisa e extensão no cotidiano da instituição, devendo estas atuarem de modo interligado e relacionado. A formação dos estudantes deve prioritariamente ser integrada, de modo que os processos formativos sejam mais amplos e possíveis de efetivação das finalidades da instituição. A pesquisa científica, é compreendida no inciso III, como basilar para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento de uma dada comunidade, sendo que sem o aperfeiçoamento e efetivação desta as forças produtivas ficam estagnadas. Possibilitar que estudantes da EB estejam inseridos em dinâmicas de pesquisa é essencial para compreenderem o mundo.

O Inciso V evidencia a ideia de que a oferta de educação ampla, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, vertical e integral, garantem o trabalho e a renda e que estes são essenciais para a emancipação dos sujeitos. A concepção de emancipação, posta pela equipe de gestão do Governo Lula,

concebia que a emancipação dos sujeitos estava intimamente vinculada ao consumo, assim, a garantia de uma educação de qualidade garantiria acesso ao mundo do trabalho, o que supriria as demandas emergentes desenvolvimentistas, garantiria renda aos sujeitos e acesso ao consumo.

A proposta que surge nesta lei, e nas materializações do governo de coalizção, conduzido pelo PT, tinha a concepção de emancipação condicionada aos limites do capital, logo apesar de avanços de um modelo formativo, como os IFs, este não superou e, sequer, pretendia a superação da lógica burguesa. Conforme expresso na lei, pensava a necessidade de garantir que uma parcela da classe-que-vive-do-trabalho galgasse postos de trabalho, na lógica burguesa.

O Art. 8.º assegura que o principal foco e a principal oferta, quanto ao quantitativo de vagas dos IFs, deve ser o EMI. Estando na lei a seguinte descrição: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o **mínimo de 50%** (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7.º desta Lei [...]” (BRASIL, 2008), a prioridade das instituições é o EMI, as demais vagas poderão dividir-se em cursos de Licenciaturas, Pós-Graduação, Concomitantes, Subsequentes e Formação Inicial Continuada (FIC).

No Art. 11.º, fica estabelecido que os IFs devem possuir um Reitor e cinco Pró-Reitores, sendo que estes passam a responder pela instituição, e estes compõem o órgão executivo da Reitoria. No que tange os processos de escolhas dos dirigentes das instituições, estes ficam estabelecidos pelos Art. 12.º em relação à Reitoria e o Art. 13.º quanto as Direções Gerais. Ficando assegurada a existência de eleições, por consultas à comunidade acadêmica, estas consultas serão guiadas pelo princípio da paridade entre os segmentos docentes, técnicos e discentes, cada um dos seguimentos representa 1/3 dos votos.

A lei garante que a comunidade deve participar da consulta eleitoral e competindo ao Presidente da República nomear a Reitor o candidato mais votado e posteriormente este nomear os diretores mais votados de cada um dos *campi*, mantendo a escolha democrática.

Com esta legislação, efetivava-se no país as bases jurídicas e legais que suplementariam uma Rede Federal em todo o território brasileiro, a qual contribuiria para a continuidade de um projeto de país no transcurso da Era Lulo-Petista.

Encerrando a análise documental que estrutura as bases da reconstrução da Rede Federal, iniciamos a análise do documento intitulado Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica, publicado em 2010 (PACHECO, 2010), publicado pela SETEC/MEC. O documento, de autoria de Eliezer Pacheco, então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, sistematizava as características da política pública para a EPT e expunha os direcionamentos para a nova versão da formação humana.

No documento de 2010, novamente, é expresso que a Rede Federal seria um dos pilares do Governo Petista, auxiliando na formação dos trabalhadores e no desenvolvimento nacional. Suprindo as demandas que emergiriam frente aos avanços do capital no país. O documento é otimista, no âmbito da formação humana que deveria se efetivar na Rede Federal, não pensando viabilidades de interrupção com o modo de produção vigente.

Destaca-se que o texto inicialmente expõe que a política para EPT pensada e traçada pelo PT, é parte constituinte de um projeto político democrático e popular, deste modo, se anunciam como executores de uma “nova história” para a EPT nacional. O documento destaca que “Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista (PACHECO, 2010, p. 08)”, evidenciando um comprometimento, teórico, com a formação dos sujeitos. A apresentação mascara a intencionalidade da conciliação de classe presente na política pública em análise.

Se realça, que apesar da equipe teórica e técnica que auxiliaram na formulação do projeto de EPT, da primeira década dos anos 2000, serem pesquisadores da educação alicerçados na teoria marxista e gramsciana, estes estavam limitados por um governo federal que não rompera com o neoliberalismo, e sim que incorporou seus aspectos “positivos” e os associam com a política conciliatória. Logo, apesar de o documento e o modelo se pretenderem como possíveis rupturas, estes não efetivam alternativa ao neoliberalismo.

Embora, em Pacheco (2010), haver uma ênfase de que o PT na área educacional se contrapôs ao neoliberalismo, isto não se efetivou de fato. A política EPT demandou uma ampliação do papel do Estado, exigindo

investimentos estatais e um Estado grande, no entanto, não é possível considerar que esta ação caracteriza uma descontinuidade com o neoliberalismo, visto que as políticas públicas não devem ser analisadas de modo isolado.

Expressa-se em Pacheco (2010), que há a intencionalidade de formar um contingente de trabalhadores de modo amplo, alicerçado na ciência, no trabalho, na cultura e nas artes, com vistas a constituir um projeto de sociedade mais igualitária, sendo que as instituições da Rede Federal devem ser pensadas como espaços estratégicos, polos de cultura, ciência, ensino e pesquisa, permanentemente abertos para a comunidade.

O processo de formação pretendido pela SEETEC e expresso pelo então secretário da pasta buscava associar a formação dos sujeitos ao mundo do trabalho, destacando que “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor, ou tudo isso [...] (PACHECO, 2010, p. 10-1)”, diante do exposto, compreendemos que a proposta para a Rede Federal deveria romper com a compreensão excludente em que a classe-que-vive-do-trabalho não poderia vir a desempenhar atividades de cunho intelectual e artístico.

A formação, tal qual expressa, deveria propiciar uma formação integral e plena dos sujeitos. Sedo que a educação da Rede Federal deveria possibilitar que os sujeitos pudessem vivenciar diferentes dimensões da vida humana, a partir de diversas atividades formativas.

Outro aspecto importante no documento, é a adesão à concepção de aluno enquanto sujeito histórico e que como tal necessita acessar os saberes que o circundam para modificar aspectos sociais e econômicos que os circunda, Pacheco (2010, p. 11), pondera que,

A Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese

daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

A Rede Federal é compreendida no documento como espaço de superação de exclusões sociais, ao passo que concebia a possibilidade de uma formação profissional potencializadora de humanidade. Visão importante para perspectivar uma formação ampla e pela via da integralidade do ser humano, porém sumariamente romantizada no contexto contraditório da crise estrutural do capital.

A SETEC/MEC e seus intelectuais apresentavam a EPT realizada na Rede Federal como uma alternativa a condição histórica de subalternidade da classe trabalhadora, sendo a educação pensada enquanto compromisso social com os setores historicamente alijados dos processos de desenvolvimento, modernização e formação de qualidade. Sendo os IFs, pensados, como espaços privilegiados de conhecimento e democratização da intelectualidade.

Diante do conjunto de legislações e documentos aqui analisados, infere-se para o governo, com a consolidação dos IFs e fortalecimento da Rede Federal,

Vislumbra-se que se constituam um marco nas políticas educacionais no Brasil, pois desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento. (PACHECO, 2010, p. 16)

Estava no horizonte dos formuladores desta política pública um projeto de país mais justo, e concebia-se que grande parte desta justiça seria atingida pela promoção de uma educação de qualidade. Apesar de a política pública de expansão da Rede Federal e posterior criação dos IFs, ser compreendida como progressista nesta pesquisa, diante da democratização da educação de qualidade, da ciência e da cultura, também não pode ser vista de modo romantizada, como aparece nos documentos, e como revolucionária, dados os limites da sociedade burguesa e o papel histórico assumido pelo governo de coalizção do PT.

Observa-se ao analisar as leis, documentos e decretos que englobam a expansão da Rede Federal e a construção dos IFs, na primeira década dos anos 2000, que havia uma fetichização destes e que, erroneamente, atribuiu-se a estes instrumentos legais a responsabilidade e possibilidade de melhoria da EPT federal. Inicialmente, é fundamental alertar que não se pode atribuir a uma política a responsabilidade de transformação social, em especial uma política pensada no interior das articulações do Estado burguês.

A partir das colocações de Novaes e Okumura (2022), é possível depreender que as propostas educacionais elaboradas pelo PT realizaram uma “revolução dentro da ordem”. Ou seja, as transformações educacionais para a EPT e para Rede Federal foram realizadas por dentro da legalidade do Estado burguês, não havia o interesse em superar a ordem capitalista.

Ponderamos que na política educacional do PT, em especial no que concerne à Rede Federal e seus processos expansionistas, atribuiu à educação o papel de transformação social, mas sem alterar as estruturas da sociedade de classes. Erroneamente atribuindo à escola a responsabilidade de solucionar as contradições históricas do país, o que em si, fragilizou a proposta e a política que se materializou na Rede Federal.

O projeto de política educacional em que está circunscrita à Rede Federal é cercado de contradições, que transitam entre o anseio de construção de uma educação para a classe trabalhadora para além da dualidade e os anseios de constituição de um projeto de país modernizante e conservador. Esta contradição entre o atendimento a uma formação que pensa a possibilidade de garantia de formar trabalhadores a partir dos pressupostos da formação integral e a necessidade de atendimento aos interesses do capital e seus representantes, esteve e está presente em todo o histórico da efetivação da política, acarretando problemas na identidade e na concepção de ser humano que se pretendia formar no interior da Rede Federal.

A Rede Federal emerge de uma proposta de educação que se pretendia progressista, porém tal como se desdobrou e materializou-se confirmava o caráter conciliatório do governo, logo não garantiu uma educação efetivamente integral dos homens, mas sim integrada no sentido formal.

Encerra-se esta seção do texto compreendendo que a política e o projeto do Governo Lula para a EPT desdobraram-se no cotidiano da Rede

Federal — do projeto a materialidade na sua primeira década — como uma saída liberal para a formação da classe trabalhadora, com uma proposta e um ensino bem estruturado, com qualidade, orçamento e infraestrutura, mas voltado ao atendimento do mercado e aos APLs.

Ainda que cercada de elementos contraditórios, a potencialidade intrínseca à Rede Federal de promoção de educação integral e integrada aos homens da classe trabalhadora é compreendida pelo ultraneoliberalismo e seus representantes como algo a ser silenciado e descaracterizado, o que foi ocorrendo de modo progressivo no decorrer dos anos ultraneoliberais.

O próximo capítulo se encaminha de modo a compreender as nuances, caminhos e características do ultraneoliberalismo e como este volta-se para a EPT ofertada na Rede Federal e almeja descaracterizar a Rede Federal em sua totalidade, mas em especial a sua principal tipologia de cursos, o EMI.

## 2.

# CONSTRUÇÃO DO ULTRANEOLIBERALISMO: RESPOSTAS AS CRISES DO MODO DE PRODUÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FEDERAL

Compreendemos que o Brasil vivenciou a partir de 2016 um período denominado ultraneoliberalismo, o qual será descrito no transcurso deste capítulo, no entanto, antes de caracterizar o chamado período ultraneoliberal tornou-se necessário analisar e descrever o momento anterior, o neoliberalismo no Brasil, passando pela compreensão do receituário ideológico e seus desdobramentos na educação nacional.

Tomamos como ponto de partida que o período neoliberal no Brasil se iniciou na década de 1990 e encerrou em 2015, sendo que, a partir de 2016 o país adentrou a fase do ultraneoliberalismo. Ao longo do período neoliberal o país viveu primeiramente o momento de implantação acelerada do receituário na década de 1990, com o pacote de políticas de minimização do Estado e flexibilização da vida. E nos anos 2000, vivenciou um neoliberalismo abrandado pela lógica da conciliação de classes do PT.

Apesar das diferenças de modo de organização e atuação do neoliberalismo entre as décadas de 1990 e o início dos anos 2000, em ambos os períodos ocorreu a efetivação do modelo neoliberal, promovendo problemáticas para a classe trabalhadora.

Ainda que circunscrito no espectro neoliberal, o governo de coalizção, conduzido pelo PT, dado a política de conciliação de classes, arrefeceu

ofensiva neoliberal. Diante deste abrandar, após 2013 a burguesia nacional passou a demandar a retomada do neoliberalismo avassalador, abrindo espaço para a fase ultraneoliberal.

Para compreender as transformações do liberalismo no Brasil, recorremos a Novaes e Okumura (2022), os quais afirmam que após a década de 1990 vivencia-se uma metamorfose do modelo ditatorial, sendo que o país encerrou na década de 1980 a Ditadura empresarial militar e adentrou uma fase de ditadura do capital financeiro, iniciando assim, um período de mercantilização da educação decorrente da mundialização do capital. Esta nova modalidade ditatorial impactou e impacta diretamente as transformações da ideologia liberal e estão na base do ultraneoliberalismo.

Partindo do exposto iniciaremos uma breve caracterização do ideário neoliberal, passando pelas consequências na formação humana, até adentrarmos na conjuntura atual de avanço ultraneoliberal e seus desdobramentos na Rede Federal.

## **2.1 O receituário neoliberal: análise introdutória das características e dos fundamentos**

Iniciamos esta seção tendo como centralidade a perspectiva marxiana a qual assegura que as crises no interior da sociedade capitalista são cíclicas. Todavia, o capital busca constantemente alternativa as crises através de reformulações. Neste sentido “Cada limite aparece como barreira a ser superada (MARX, 2011, p.540)”, na própria lógica do sistema, não garantindo ou perspectivando a transposição das contradições do modo de produção.

[...] o capital põe todo limite desse gênero como barreira e, em consequência, a supere *idealmente*, não se segue de maneira nenhuma que a superou *realmente*, e como toda barreira desse tipo contradiz sua determinação, sua produção se move em contradições que constantemente têm de ser superadas, mas que são também constantemente postas. Mais ainda. A universalidade para a qual o capital tende irresistivelmente encontra barreiras em sua própria natureza, barreiras que, em um determinado nível de seu desenvolvimento, permitirão reconhecer o próprio capital como a maior barreira [...] (MARX, 2011, p.543).

A dinâmica do capitalismo não reconhece que as incongruências do sistema produtivo levam a irreconciliáveis contradições, mas sim, vislumbram uma perene e eterna superação de barreiras que se manifestam no plano social e econômico. Esta busca “eterna” resultou e resulta, em diferentes momentos históricos, na mudança estrutural e da ideologia do capitalismo.

A observar que a grande corrente ideológica e teórica que sustenta o capitalismo é o liberalismo, conforme emergem as crises do capital e do modo de produção capitalista, esta ideologia guia sofre abalos, reformulações e transformações para assegurar a manutenção e perpetuação do capitalismo e acumulação de capital.

Destaca-se que as reformulações centrais do liberalismo clássico<sup>1</sup> são o *keynesianismo* e *welfare state*<sup>2</sup> — enquanto resposta à crise de 1929 (reformulações que não aprofundaremos haja vista o distanciamento desta ao nosso objeto), o neoliberalismo — como resposta à crise estrutural do capital da década de 1970 e mais recentemente o ultraneoliberalismo — com finalidade de conter a crise do capitalismo global financeirizado.

Ao longo da história, observa-se que as últimas duas reformulações do liberalismo e as respostas dadas pelos representantes do capital as crises, são globais e cada vez mais intensas e ofensivas para com a classe trabalhadora. Acerca da ofensiva do capital, Mészáros (2011, p. 800), evidencia que na estrutura do capital “Seu modo normal de lidar com contradições é intensificá-las, e transferi-las para um nível mais elevado, deslocá-las para um plano diferente, suprimi-las quando possível, e quando elas não puderem mais ser suprimidas exportá-las para uma esfera ou um país diferente.” Este processo de intensificação das crises e dos avanços do capital, não ficam circunscritos

---

<sup>1</sup> A fim de compreender o liberalismo clássico torna-se essenciais algumas leituras basilares deste, sendo Locke (1994), Montesquieu (1996), Rousseau (2008) e Smith (1979). Mencionamos estes, dado que através da leitura e análise destes autores é possível compreender a concepção de Estado, Economia e Sociedade dos autores liberais. Mas compete aqui evidenciar que Smith (1979) introduz a concepção de liberalismo econômico, o qual foi o mais difundido e partilhado pela sociedade capitalista, logo acabou por balizar as formulações teóricas posteriores do liberalismo. Esta visão do liberalismo econômico clássico mascara os conflitos e contradições oriundos da lógica capitalista, mistifica o mercado e as relações sociais e evidencia um Estado estruturado para a reprodução do Capital em suas múltiplas facetas e esferas.

<sup>2</sup> Ver as contribuições de Arretche (1996) e Dardot; Laval (2016) os quais exemplificam características pontuais das teorias de salvamento ao capital a partir da crise do fim da segunda década do século XX.

a esfera econômica, mas também adentram as esferas sociais e políticas, pois as crises do capital não são diluídas nos limites da economia, mas necessitam reorganizar todas as frações da sociedade.

Diante da intensificação das contradições e das crises, o capital intensifica a ofensiva ao campo social, para beneficiar o grande capital e a manutenção da acumulação. Intensificando a miséria, as desigualdades e precarização do trabalho. Este movimento ficou evidente no neoliberalismo e aprofundou-se no ultraneoliberalismo. Reformulam-se teorias liberais, com vistas a adequação aos diferentes momentos históricos.

O período denominado neoliberal, apesar de ter suas primeiras formulações teóricas nos anos 1940, é efetivamente datado em relação à aplicabilidade prática, a década de 1970, onde o mundo vivenciou uma profunda crise. Evidencia-se que,

O termo “neoliberalismo” é recente, data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual. (LEHER; MOTTA, 2012, p. 578)

A diretriz teórica que sustenta o neoliberalismo ganhou terreno fértil com o avanço da crise estrutural do capital, sendo que em nome de um pretenso progresso defendem o livre mercado e a intervenção mínima do Estado. Nesta lógica, o Estado assume o papel de promotor das regras que viabilizariam a concorrência e recuperação do capital burguês.

Mészáros (2011), destaca que o processo iniciado nos anos 1970 de crise do modo de produção, difere-se das crises cíclicas e de caráter provisório, tal qual expostas na teoria marxiana, tendo em vista que possui agora caráter universal, desdobra-se em impactos globais, o tempo de duração é alongado e extenso e por fim, pode ser caracterizada como uma crise permanente que atinge diferentes esferas do modo de produção capitalista. Como desdobramento, “[...] tudo o que o sistema poderia realizar seria transformar uma de suas crises periódicas mais ou menos temporárias e conjunturais em uma

crise estrutural, crônica, afetando diretamente, pela primeira vez na história, toda a humanidade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 632), afetando a economia e as diferentes instituições sociais.

A partir deste período histórico as contradições do capital vão progressivamente manifestando-se como irreconciliáveis, frente as configurações já conhecidas do modo de produção, demandando a reformulação de teorias capazes de auxiliar no processo de superação do esgotamento das estruturas do capital, e neste bojo surge o neoliberalismo como alternativa que possibilitou, através do resgate de pressupostos do liberalismo clássico, o auxílio necessário para a manutenção da ideologia liberal.

Os primeiros governos que se valeram de concepções neoliberais foi Augusto Pinochet, no período de ditadura no Chile (1973-1990), Margareth Thatcher, no Reino Unido (1979 –1990) e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981 – 1989). Cada um destes expoentes se encarregou de viabilizar a adoção e efetivação concreta do ideário neoliberal, assegurando a diminuição do papel do Estado, garantindo o aparto estatal para o benefício do mercado, resignificando o processo de acumulação, em especial pela flexibilização favorável ao capital e ampliando as desigualdades através da criação de impostos e retiradas de direitos sociais.

O receituário neoliberal, após a aplicabilidade real nestes três países, a partir da década de 1970, ganhou visibilidade e garantiu a universalização deste modo de organização da vida. Nota-se que, estes três governos, foram expositores para a difusão do modelo para o mundo.

As crises do sistema do capital e a adesão ao neoliberalismo modificaram progressivamente o modo de organização da vida, alterando as relações sociais, trabalhista, econômicas e educacionais, buscando alternativas para a manutenção do modo de produção.

Dardot e Laval (2016), asseguram que o neoliberalismo, produz no conjunto social, mudanças não apenas de aspectos econômicos e políticos, mas das próprias subjetividades, e o fazem por meio da introdução da racionalidade do mercado e da racionalidade empresarial a toda à existência humana. Sendo que,

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em

luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14).

A concepção de individualização e de livre mercado gestado pelo receituário neoliberal instituiu uma prerrogativa de organização da vida a partir dos desígnios do mercado. Cada sujeito passa a estar sob o crivo contraditório da competitividade de um modelo empresarial transposto para a vida social. Atravessando e gestando a vida dos sujeitos, direcionando políticas públicas e definindo novos modos de relações e subjetividades humanas, direcionando as sociedades ocidentais a uma organização social orientada pelos preceitos da mercadorização.

Nesta nova racionalidade fortaleceu-se a noção de liberdade individual, alicerçada no ideário, errôneo, da igualdade entre os sujeitos. Contudo, no neoliberalismo é a liberdade do capital e do livre mercado que prevalece e avivasse.

Mészáros (2011), assevera que a premissa das oportunidades iguais é avassaladora para o futuro da maioria dos sujeitos, sendo que esta falácia é professada em jornais, discursos e políticas. A igualdade de oportunidades será inviabilizada enquanto houver o domínio do capital em qualquer uma de suas variáveis, pois enquanto os imperativos deste sistema permanecerem determinando as formas e os limites da reprodução sociometabólica não haverá a tão professada e igualmente falaciosa, igualdade de oportunidade.

Como a promessa de “oportunidades iguais” é utilizada como desvio mistificador pela ideologia dominante, permanecendo para os que aspiram a uma oportunidade tão impalpável como um sonho impossível, é grande a tentação de virar as costas para esta questão da igualdade e procurar vantagens relativas para as porções mais ou menos limitadas de homens ou mulheres em posição estruturalmente subordinada. É isso que é o artifício ideológico oco da “igualdade de oportunidade” tenciona obter prometendo um avanço em direção a uma condição cuja realização está negando e ao mesmo tempo excluindo a possibilidade de uma ordem social equitativa (MÉSZÁROS, 2011, p. 301)

O discurso da igualdade de oportunidades como pressuposto de justiça para a efetivação da concorrência, adentra o campo ideológico, buscando a

criação de consensos em torno do tema, sendo que a educação é progressivamente utilizada para este fim.

O neoliberalismo normatizou a lógica do capital, metamorfoseou o capitalismo, naturalizando as irreconciliáveis contradições, possibilitando que as relações humanas estejam submetidas aos desígnios e jugos do capital. As esferas da vida humana passaram a estar absorvidas e imbricadas pelos interesses de reprodução do capital, inclusive a educação. Diante deste panorama introdutório, adentraremos à análise do neoliberalismo no Brasil.

## **2.2 O neoliberalismo no Brasil: uma nova sociabilidade para a organização social**

No Brasil o receituário neoliberal ganha espaço na década de 1990, em especial nos anos de condução do executivo nacional pelo presidente Fernando Henrique Cardoso-FHC, neste período o país presenciou mudanças estruturais as quais garantiriam aplicabilidade do ideário neoliberal.

Frigotto (2009), afiança que no transcurso dos oito anos do governo de Fernando Henrique o país optou pela adesão a um capitalismo dependente de cunho neoliberal, no período o Brasil passou por uma profunda reforma do Estado e por processos de privatizações<sup>3</sup>, opção esta que garantiu ao país um processo de desenvolvimento desigual e combinado. Ampliando desigualdades, a exclusão e a dependência.

O guia para a implementação do neoliberalismo no Brasil esteve alicerçado no Consenso de Washington e demais Organismos Internacionais, garantindo assim a reprodução e adesão do desenvolvimento parcial, dependente e combinado. As orientações do Consenso de Washington tomadas como verdade buscavam discutir e orientar as reformas tomadas como necessárias na América Latina, sendo estas centradas,

---

<sup>3</sup> As privatizações no período neoliberal tiveram intensificação no período FHC, contando com o apoio da LEI Nº 9.491, DE 9 DE SETEMBRO DE 1997 a qual alterava o programa de desestatização. Durante o governo FHC o país teve mais de 100 empresas privatizadas em nome da abertura ao capital internacional e da falácia da concorrência que melhoraria a eficiência dos serviços. Soares (2004) evidencia que no período de 1991 a 2002 o país privatizou 165 empresas, apesar dos movimentos privatizantes terem iniciado no Governo Collor, é no período FHC que o processo de privatização ganhou força no país, sendo que entre 1997, 1998 e 1999 o país deixou de controlar 123 estatais.

[...] em primeiro lugar um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial (SAVIANI, 2013, p. 428).

Estes direcionamentos que primeiramente possuíam caráter exógeno e impositivo ao Brasil, foram a partir da década de 1990 sendo progressivamente incorporados e assumidos pela burguesia nacional e pelas elites econômicas. Garantindo assim, um espaço frutífero para a expansão do neoliberalismo brasileiro.

Antunes (2005), destaca que o avanço neoliberal no país na década de 1990, sob o comando do executivo de FHC era composto de uma postura do país dócil e subserviente ao capital financeiro mundial, centrado nas privatizações, no entreguismo, na desindustrialização, no desemprego, na precarização dos direitos do trabalho, desmonte previdenciário e desregulamentação do trabalho.

A ofensiva neoliberal inviabilizava o fortalecimento econômico do país, buscando adequação à mundialização do capital. “E quanto mais se desestruturava e se fragilizava internamente o país, mais ele se tornava dependente do cassino financeiro internacional. FHC foi servil para os *de fora* e truculento para os *de baixo* aqui *de dentro* [...] (ANTUNES, 2005, p. 38)”, uma postura que atendia aos interesses da burguesia nacional.

A adesão ao neoliberalismo do Brasil, tem de ser compreendida, como uma opção política, apresentada como a única alternativa viável ao crescimento econômico. A aceitação irrestrita ao ideário neoliberal rompia com as possibilidades de avanços concretos no campo social e instaurava um período de limites econômicos para a classe trabalhadora e abonança para a burguesia nacional.

Acerca do principiar do neoliberalismo, Antunes (2005, p. 37) assevera que,

FHC iniciou, em 1994, simultaneamente ao processo de estabilização monetária, um receituário programático que teve como consequência mais nefasta o início da desmontagem do parque produtivo do país. O programa Collor, eliminando seu traço aventureiro e bonapartista, foi implementado pelo outro Fernando, com a racionalidade burguesa de um

país cuja burguesia foi sempre destituída de qualquer sentido progressista. O resultado foi um monumental processo de privatização, desindustrialização, “integração” servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional.

FHC já em seu primeiro mandato, garantiu que o país adentrasse em definitivo ao receituário neoliberal, a atuação do presidente e seu corpo ministerial comparavam-se as deliberações dos países pioneiros do neoliberalismo após a década de 1970, bastando ver a celeridade dada para a implementação da nova política econômica e social.

A ofensiva neoliberal, não parou no primeiro mandato de FHC, e no segundo aprofundou as condições de precarização para a classe trabalhadora, as diretrizes que guiavam o então governo utilizava-se das práticas “bem sucedidas” aos interesses do capital do primeiro mandato, mas acrescida da elevação de impostos, subordinação irrestrita ao FMI, ampliação da precarização do trabalho e da desindustrialização.

A adesão ao neoliberalismo nos anos 1990 não garantiu o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, considerando que nunca esteve no horizonte da política neoliberal fortalecer os países periféricos, mas sim mantê-los nos ciclos de dependência.

Como citam Teixeira e Pinto (2012), o receituário neoliberal, adotado no Brasil, demonstrou afinidades com a concepção de desenvolvimento dependente-associado efetivado pela crença no progresso para a periferia a partir do avanço capitalista e na crença de que o desenvolvimento capitalista da periferia somente se efetivaria a partir da abertura do mercado interno ao capital estrangeiro.

A opção pelo capitalismo dependente-associado e de subordinação do país frente ao capital internacional, resultou no aprofundamento da dependência afirmam Teixeira e Pinto (2012), e asseveram ainda que os arranjos econômicos organizados por FHC centrados na dependência e articulação entre o sistema econômico e político internacional, resultou na ampliação do papel da fração bancária-financeira do capital - este grupo passou a deter a hegemonia do bloco de poder<sup>4</sup> que governa o país.

---

<sup>4</sup> A fim de compreender as minúcias da noção de bloco de poder, recomenda-se a leitura de Poulantzas (1977), em que define que a noção de Bloco de Poder é uma especificidade do modo de produção

A incorporação dos setores financeiros na tomada de decisões nacionais não modificou e estruturou apenas aspectos econômicos, mas sim estes grupos detentores de poder político e econômico, passaram a deliberar e direcionar as políticas públicas nacionais para todos os setores sociais do país, garantindo assim, a completa subordinação do social ao capital. Direcionando as ações governamentais, políticas e econômicas as diretrizes ditadas pelas frações bancárias de âmbito nacional e internacional.

Estando o país na condição de subalternidade frente ao capital internacional que vivenciava o aprofundamento de sua crise estrutural, o país se via constantemente abalado pelas inconstâncias do mercado financeiro internacional de modo a driblar os desdobramentos da crise, elevava as taxas de juros e minimizava os gastos públicos. Mészáros (2011), destaca que o sistema do capital tende a homogeneizar as diferentes esferas, transpondo modos de produção e acumulação, mas do ponto de vista do capital, a '*benção da homogeneização*' pode desdobrar-se na '*maldição da interdependência*'.

No Brasil a perspectiva homogeneizante do capitalismo, de fato desdobrou-se em uma '*maldição*', foi notória no campo econômico, mas afetando prioritariamente as classes subalternas, vivenciando as problemáticas da fome, miséria e desemprego.

Acerca dos desdobramentos externos no Brasil, frente o receituário neoliberal Teixeira e Pinto (2012) ressaltam que entre 1995 a 2002 o país teve uma explosão da dívida pública externa e interna, quedas brutais na economia, representadas pela queda do PIB, exteriorização fiscal e altas taxas de desemprego<sup>5</sup>.

---

capitalista, e da luta de classes, estando situada nas relações das frações da classe dominante no interior do Estado Capitalista. A noção de Bloco de Poder abarca o jogo entre as forças potencialmente dominantes presentes no capitalismo, mediante sua atuação e domínio sobre as estruturas do Estado capitalista. Estando esta conceituação atrelada ao anseio de hegemonia e unidade política do Estado. O Bloco de Poder apoia e sustenta os processos de dominação que se evidenciam na sociedade de classe. Na sociedade brasileira, com o advento do neoliberalismo, a hegemonia das frações da burguesia, em especial a burguesia bancária e financeira, tornou-se evidente, sendo que este grupo passou a atuar de modo preciso e enfático no processo de organização da sociedade brasileira.

<sup>5</sup> Segundo a Série histórica IBGE o país encerra do ano de 2002 com uma taxa de desemprego em 10,5. Observa-se que havia um crescimento ascendente nas taxas de desemprego no período FHC e que após 2003 inicia-se um período de queda das taxas de desemprego, no findar de 2010 (término dos dois mandatos de Lula) o Brasil possuía uma taxa de desemprego em 5,3. As taxas de

Tornou-se no advento do neoliberalismo, naturalizado o país recorrer a recursos externos, garantindo assim, a ampliação do endividamento nacional. Como resultado o Brasil presenciou o avanço das mais diferentes mazelas sociais e em paralelo à ampliação da redução do Estado, considerando que este estava comprometido unicamente com o capital.

Como resultado deste “modelo”, toda riqueza que aqui se produz acaba sendo substancialmente canalizada para o pagamento da dívida externa (e interna) monumental, consequência da forma subordinada e dependente de (des) integração do país a chamada mundialização. Desprovido de soberania, o país torna-se prisioneiro de um “modelo” que tem sido responsável pelo aumento da precarização social, intensificação do desemprego estrutural, explosão da violência e da criminalidade, descontrole completo da corrupção, sendo que a lista das nossas mazelas e iniquidades seria interminável. (ANTUNES, 2005, p. 96).

Conforme o neoliberalismo consolidava-se o país via a ampliação das mazelas sociais e atuação de um Estado comprometido, exclusivamente, aos interesses do capital.

No Brasil, o ideário neoliberal assegurou que as políticas de Estado caminhassem em consonância com a nova proposta de sociabilidade. O Estado passou a atuar de modo omissivo frente as problemáticas sociais e de modo grandioso frente ao fortalecimento do mercado, utilizando todas as suas forças e potencialidade para garantir a reprodução e expansão do capital, propiciando a sustentabilidade material do sistema capitalista, resultando no aprofundamento da desigualdade social, concentração de renda, desemprego e da miséria.

O Estado neoliberal aprofunda uma atuação para o atendimento da burguesia e seus interesses. Aqui chegamos a Marx e Engels (2015), onde defendem que o Estado moderno é o comitê que administra os negócios da burguesia. Tal qual no período de escrita supracitada, no período neoliberal o Estado atua para negociar e garantir os intentos de uma única classe.

---

desemprego seguem baixas no governo Dilma, tendo atingido seu menor índice da série histórica (2002-2016) em dezembro de 2014 com uma taxa de 4,3, voltam a crescer as taxas de desemprego a partir de 2015 com o avanço da crise institucional e política que afetará o país. Em fevereiro de 2016 a taxa de desemprego atinge 8,2.

A estrutura de um Estado neoliberal demonstrava-se incompatível com a sociedade brasileira, a exemplo dos abismos sociais e a miserabilidade histórica, o que abriu espaços para que outras forças políticas mais progressistas surgirem no país. “A primeira geração do neoliberalismo na região engendrou condições para a chegada ao governo de forças políticas que compunham o largo espectro da centro-esquerda até forças com origem na esquerda, ainda que com muitos matizes (LEHER, 2019b, p. 59)”. Os primeiros desdobramentos do neoliberalismo, trouxeram consequências econômicas e de ordem social, abrindo possibilidade de ascensão de governos de centro-esquerda como os Governos do PT.

O processo de aparente esgotamento do modelo neoliberal, garantiu uma falsa percepção de realidade, de que seria possível a construção de governos ao menos de centro-esquerda, capazes de equalizar as mazelas neoliberais. Essa leitura ao longo da história mostrou-se equivocada,

[...] o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo — sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato de o liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado [...] (FREITAS, 2018, p. 14)

O país não havia de fato superado o neoliberalismo com a eleição do governo de coalização do PT em 2002, e o modelo neoliberal não havia se esgotado. A eleição de Lula em 2002 inseriu o país em uma lógica de neoliberalismo abrandado, mas que não efetivou a superação do receituário ou silenciou os obscurantismos neoliberais.

As forças representantes do grande capital nunca se contentaram com a ascensão de governos de centro-esquerda, ainda que o PT garantiu a manutenção de um neoliberalismo conciliatório que resultou no crescimento econômico do país.

Apesar de o Brasil vivenciar, pós 2003 uma aparência democrática,

avanços sociais, econômicos, e uma conciliação de classes interessante para a conformação da classe trabalhadora, a burguesia brasileira não perdera de vista que um governo de conciliação de classes seria meramente transitório. Não bastava apenas vivenciar um neoliberalismo abrandado, era necessário intensificá-lo e isto somente seria possível pela manutenção de acordos com frações autoritárias da burguesia resultando na guinada ultraneoliberal em 2016, o qual falaremos adiante.

### *2.2.1 O avanço neoliberal na educação brasileira*

Diante desta truculência que foi a onda neoliberal no Brasil dos anos 1990 e seus desdobramentos, é imprescindível pensar as repercussões desta nova concepção de organização do capitalismo na esfera educacional, considerando que a Educação é parte imperiosa para a adesão, incorporação e disseminação da ideologia. Destacaremos algumas das características da política neoliberal para a educação na década de 1990.

No contexto de expansão da crise estrutural do capital a Educação,

[...] tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinária produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.” Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes (SADER, 2008, p.15).

A Educação, enquanto categoria ampla, passa a ser utilizada no contexto neoliberal, como instrumento de manutenção e reprodução do capital, com vistas ao atendimento e perpetuação das estruturas de classe. O Estado brasileiro da década de 1990 se vê diante da tarefa de difundir o ideário neoliberal, de modo a formar homens capazes de atender o novo mundo do trabalho que se anunciava e privilegiando a dinamicidade do mercado.

O receituário neoliberal carecia ser internalizado pelos seres sociais, para que estes o vivenciassem e o defendessem, deste modo o Estado usa de seu aparato de poder para difundir este novo formato de reprodução do capital, por meio também da educação, elaborando políticas públicas que

garantiriam a formação humana pela perspectiva mercadológica. A fórmula neoliberal adentrou a educação buscando reestruturar as bases legais, introduzir concepções ideológicas centradas no individualismo, na concorrência e nos processos de mercantilização e mercadorização da vida.

Desponta na legislação da década de 1990 um processo de reestruturação e reforma da educação, o qual foi progressivamente reduzindo a educação a um fragmento do mercado, em consonância aos Organismos internacionais alinhados ao grande capital.

Dentre as principais legislações que abarcam esta perspectiva de mercadorização para a Educação está a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, fortemente influenciado pelo Relatório de Jacques Delors-UNESCO. O Plano Nacional de Educação de 1998, pautado nas exigências dos Organismos Internacionais — em especial a partir do documento resultante da Conferência de Jontien. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação. No âmbito da EPT seguiu as diretrizes do Banco Mundial, com vistas a ampliar a oferta e reduzir custos — propositura esta que resultou no já mencionado Decreto n.º 2.208/97 e promulgou a Lei n.º 8.948/1994 que proibia a criação de novas instituições ofertantes de EPT. No que tange as Instituições Federais de Ensino Superior, responsabilizou-se por reduzir o financiamento, colocando a inviabilidade destas instituições no horizonte<sup>6</sup>.

As reformas educacionais neoliberais apareciam como justificativa a adequação da Educação ao mercado. As justificativas para as mudanças educacionais no contexto da década de 1990 no Brasil, centravam-se na preocupação de adequar a formação dos trabalhadores as novas exigências globalizantes e flexibilizadas.

---

<sup>6</sup> Depreende-se que o modo como o Governo FHC atuou junto as Universidades e Instituições Federais de Educação perspectiva colocar esta etapa educacional em condições de precariedade até que estas não mais conseguissem a manutenção de suas atividades, a fim de posteriormente transferi-las para a iniciativa privada. O que nos permite compreender, no que tange a Educação Básica o Governo FHC não perspectiva a privatização, mas sim a difusão da perspectiva neoliberal, o que por consequência resultava em uma educação pública esvaziada e deficitária, pois pela perspectiva do Capital pretende-se uma formação fragmentária que possibilite a flexibilização, mas no campo do Ensino Superior o processo de retirada do Estado enquanto aquele que oferta a formação e transferência destas instituições ao mercado era algo evidente.

Em paralelo às reformas e transformações legais observam-se mudanças na esfera do discurso governamental que passou a “[...] assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado” (SAVIANI, 2013, p. 428).

Duarte (2011), defende que há uma epistemologia implícita ao ideário neoliberal e esta foi ao longo da década de 1990 sendo incorporada na educação brasileira, esta é uma derivação da teoria do economista Frederick Hayek (um dos principais expoentes do neoliberalismo) e que possui a noção de individualidade como essência do liberalismo. Hayek estabelece que o individualismo é o elemento central e condutor da sociedade ocidental e o que viabiliza a efetivação das liberdades.

À medida que a individualização é potencializada na educação neoliberal, os sujeitos vão progressivamente se afastando de noções de totalidade e coletividade, iniciando um processo de formação centrado no eu fragmentado, a partir de pedagogias e modelos centrados no individualismo. Laval (2019), ressalta que ao passo que é fortalecido relações pedagógicas inspiradas no individualismo e ligadas a elementos econômicos a escola vai progressivamente amoldando a configuração neoliberal e o processo educacional torna-se utilitarista em seu cerne.

A construção da cultura individualista acaba estando na base dos sistemas educacionais. Na fase de crise estrutural do capital, estava em pauta efetivar formações que permitiam a adequação dos sujeitos para as complexidades da crise. No bojo do processo de individualização estabeleceu-se o postulado das competências, alicerçado no discurso da individualizante e da igualdade.

Mészáros (2011), afirma que há uma questão ideológica presente na ideia de igualdade de oportunidades. Nas políticas educacionais, esta noção foi reavivada e inserida nas escolas como um mecanismo estruturante para a nova fase do capitalismo.

O neoliberalismo não perspectiva a igualdade entre os homens, tendo em vista que esta teoria concebe que os homens são por essências desiguais, logo devem se apropriar das competências disponíveis para competir no mercado, sendo o regulador social, garantindo a expansão da culpabilização pelo acesso ou não ao mundo do trabalho.

A política educacional em ascensão constituiu a chamada escola neoliberal, “[...] a escola neoliberal é um processo que, à medida que progride, destila contradições de diferentes ordens” (LAVAL, 2019, p. 277). As contradições da estrutura do capital foram sendo enraizadas da educação nacional, manifestando assim problemáticas intransponíveis na lógica capitalista. O processo formativo que derivaria do arcabouço legal da década neoliberal suscitava a formação de sujeitos passíveis de serem incorporados em um mercado em crise. As competências pretendidas e adquiridas nos processos formativos, são as que tendem a tornar os sujeitos partes da engrenagem do capital e do mercado.

O Brasil viu a consolidação da Pedagogia das Competências que concatenou as demandas do capital. Acerca desta concepção pedagógica Ramos (2006), destaca que a organização da educação por competências efetiva-se a partir de promover a flexibilização e a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, e o faz a partir da construção de valores compatíveis com a instabilidade da vida.

A pedagogia das competências, que é a desejada pelo neoliberalismo e também pelo ultraneoliberalismo — a qual será abordada ainda neste capítulo, almeja educar os homens para adequar-se, sendo uma pedagogia consonante com as desestruturações imediatistas do capital, e do mercado. Formatando a educação, para criar sujeitos com competências, aceitação, adaptação e subordinação do capital.

No bojo da Pedagogia das competências, surge no Brasil o lema aprender a aprender, sendo uma sistematização das pedagogias do capital, Duarte (2011) ressalta que o “lema aprender a aprender” que aparece na educação do país, não é uma especificidade do Brasil, mas sim um fenômeno do capitalismo globalizado, sendo que este é a representação da concepção liberal-burguesa de ser humano, de sociedade e de educação. Este modelo pedagógico apresenta-se como democrático, mas é autoritário e componente da violência simbólica do capital, valoriza a individualização, inclusive nos processos de aprendizagens, desconstruindo a importância das relações sociais no processo de constituição dos sujeitos históricos.

O “lema aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, desloca o eixo

do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas (SAVIANI, 2013, p. 431).

Todo o processo de aprendizagem pela lógica do aprender a aprender centra-se no individualismo e “esforço pessoal”, desconsiderando a historicidade contida na ciência da educação e nos processos de aprendizagem, enquanto fenômeno coletivo, social e histórico.

A primeira sistematização da proposta do aprender a aprender, que adentrou o Brasil, está contida no Relatório de Jacques Delors publicado no Brasil em 1998, intitulado “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), o documento tem sua primeira versão em 1996 sendo o resultado do relatório produzido pela UNESCO com vistas a estabelecer as diretrizes internacionais e globais para a educação. O referido documento sistematiza as proposituras da UNESCO de uma educação flexível, centrada nas pedagogias do capital desde a EB até o ES, sendo a espinha dorsal do documento a concepção expressa em sua segunda parte, o qual se organiza a partir dos pilares do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

A educação brasileira após a publicação do documento em 1998 passa a ser reestruturada em conformidade as diretrizes educacionais internacionais em consonância ao avanço neoliberal brasileiro.

O Relatório difundido nos anos 1990 pelo MEC — que tinha a sua frente o Ministro Paulo Renato, apresentava qual seria o direcionamento da educação nacional, ou seja, a completa adesão ao receituário da UNESCO. Na medida que um documento internacional adentra o país através do MEC, este torna-se um modelo a ser seguido, e assim o foi.

A concepção pedagógica que se manifesta nas legislações brasileiras da época centradas no aprender a aprender e na pedagogia das competências, perspectivava auxiliar na formação de sujeitos capazes de constantemente adquirirem novos saberes, se reinventar, levando em considerando a crise

estrutural do capital, que já atingira o Brasil. Ramos (2006), evidencia que a perspectiva da pedagogia das competências é um mecanismo útil para a formação dos sujeitos para vivenciarem a instabilidade da vida ofertada pelo modo de produção capitalista.

A noção de competências está baseada em uma noção unilateral da vida. Os estudantes brasileiros passaram a serem formados com vistas ao atendimento exigido pela estrutura do capital internacional e que almejava formar um contingente de trabalhadores cada vez mais passível de vivenciarem a exploração. Saviani (2013, p.432), ressalta que “[...] o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.” Difundiu-se na sociedade esta nova concepção pedagógica, com vista a constituir um contingente de trabalhadores “empregáveis”.

Dado esta subordinação da educação ao mercado, retoma-se a reflexão de Minto (2011) em que apresenta o termo “educação da miséria” com o intuito de referir-se ao desenvolvimento da educação no Brasil desde a Revolução Burguesa brasileira, a educação da miséria [...] representa o horizonte histórico em que a educação pode se realizar numa formação social sobre a, qual a irradiação do Modo de Produção Capitalista (MPC) impõe limites estruturais, que não permitem o desenvolvimento de experiências educacionais autônomas e emancipadoras para as maiorias. (MINTO, 2011, p. 08). A educação não conseguiu historicamente no país desenvolver-se centrada na formação dos sujeitos, mas sim todas as etapas e processos educacionais se deram a partir das determinações do capital. Os avanços formativos que por ventura vieram a ocorrer no país não tinham como finalidade a formação humana, mas sim os interesses do mercado.

Com o advento das políticas neoliberais para a educação brasileira, há uma intensificação da miserabilidade educacional. A escola neoliberal, enquanto espaço de formar homens para a empregabilidade, não almeja o desenvolvimento das potencialidades humanas, inviabilizando processos de emancipação dos homens.

A empregabilidade pretendida no período neoliberal, é aquela centrada nos pressupostos de reestruturação produtiva, pensando uma formação a partir da flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho. Mészáros

(2011, p. 330), assevera que regras flexíveis nada mais são do que “[...]a precarização da força de trabalho no mais alto grau praticável, na esperança de melhorar as perspectivas de acumulação lucrativa do capital, enquanto se finge uma preocupação com a garantia dos empregos e com a redução do desemprego”.

Estando a força de trabalho em um contexto profundo de precarização desde o principiar da crise estrutural, no Brasil da década de 1990, tornou-se proeminente e comum a construção de diretrizes legais educacionais de modo a conformar os sistemas de educação ao modelo de flexibilização do trabalho e acumulação flexível.

O país se apresentava no cenário internacional como o exemplo de adesão ao receituário, estando a educação tomada pelas concepções de mercadorização. Laval (2019), defende que o Brasil estava na vanguarda da implementação da escola neoliberal, caracterizado pela intervenção maciça do capital no ensino, primeiramente no ES, mas posteriormente afetando todos os níveis.

A efetivação de uma educação pública no Brasil esteve ameaçada pelo avanço neoliberal, sendo a classe-que-vive-do-trabalho a mais afetada. Minto (2011), afirma que o período histórico marcado pelo neoliberalismo buscou desconstruir todos os avanços e conquistas da classe trabalhadora contra o capital, sendo que estas conquistas foram sendo progressivamente reconvertidas a favor do capital e em prol da ideologia burguesa. O neoliberalismo diluiu direitos historicamente conquistados e propiciou a incorporação dos direitos sociais e constitucionais em possibilidades de ampliação e reprodução do capital.

Como desdobramento da adesão ao receituário neoliberal, ocorreu a omissão do Estado frente a gestão da educação, resultando na propagação de discursos e falas centrados na incapacidade deste organizar e estruturar a oferta educacional, condição esta que abriu caminho para construção de consensos em torno da premissa de que a iniciativa privada teria as melhores condições para ofertar este “serviço” — discurso aprofundado no período ultraneoliberal como falaremos na sequência.

A concepção expressa na CF em seu Art. 208 acerca da educação como direito público subjetivo e para todos (BRASIL, 1988), é incompatível ao neoliberalismo. Laval (2019) destaca a ideia de que a educação para todos é o contraponto do elemento-chave da educação neoliberal — o individualismo.

Assim o sendo, as legislações brasileiras da década de 1990 foram possibilitando que em um curto prazo a ideia de educação para todos se esvaísse<sup>7</sup> ou fosse inviabilizada.

Esta construção do neoliberalismo iniciada nas décadas mencionadas, passando pela economia, política, sociedade, com ênfase na educação, sedimentaram o terreno para a efetivação de um novo momento de renovação liberal de salvamento do capitalismo brasileiro, o período ultraneoliberal, o qual caracterizaremos adiante.

### **2.3 Passagem do neoliberalismo para o ultraneoliberalismo**

O neoliberalismo, enquanto transformação da teoria liberal, cumpriu seu papel, frente o capitalismo global, ou seja, promoveu a reorganização dos países em torno do capital, do mercado, da acumulação de capital e do lucro. Reconfigurou o modo de ser, viver e pensar dos seres sociais.

No Brasil, garantiu que o país se consolidasse enquanto um capitalismo tardio e retrógrado, beneficiando as frações da burguesia, no entanto, o receituário e estrutura neoliberal, ainda que muito eficientes ao capitalismo brasileiro, encontravam uma barreira a ser transposta, os direitos conquistados pelas lutas sociais e previstos na CF de 1988.

Os direitos sociais e constitucionais se apresentavam como entraves para a ampliação do lucro e privilegiação da burguesia. Somando a uma crise permanente e estrutural do capital, que afetava o Brasil e o mundo, a burguesia conservadora e autocrática, demandava de um novo modelo de organização política, econômica e social, é, então, que o país passa a intensificar as agruras já vividas, no neoliberalismo, nasce então, o que convencionamos denominar de ultraneoliberalismo.

Acerca da ascensão ultraneoliberal, Moura e Lima Filho (2017, p. 111) advogam que,

[...] alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo

---

<sup>7</sup> Em 10 de agosto de 2021 o então Ministro da Educação Milton Ribeiro em entrevista ao programa Sem Censura, disse “[...] A universidade deve ser para poucos”, ou seja, em menos de trinta anos o projeto iniciado na década de 1990 se concretizara. O contexto pós-golpe escancarou o ideário neoliberal de uma educação pública utilitarista, individualista e para poucos.

objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século.

A fase de radicalização do neoliberalismo, está assente no conservadorismo, e reflete o movimento de acumulação do capital no contexto de expansão da hegemonia do capital financeiro. Desta forma, a constituição de um modelo político-econômico que melhor atenda este intento era uma urgência para as frações da burguesia.

O Brasil, no período aqui analisado, estava diante da devastação ultraneoliberal, esta ofensiva ataca diretamente os direitos sociais que deveriam ser ofertados pelo Estado, dentre eles, damos ênfase à educação. A devastação ultraneoliberal tende a destruir a estrutura estatal e concretizar o que Sampaio Jr. (2020) denominou de reversam colonial. Ocorrendo um processo de intensificação da dependência econômica e uma “autocolonização”, garantindo a ampliação do processo de acumulação por parte da burguesia.

O período ultraneoliberal potencializou as características do neoliberalismo e as associou ao conservadorismo. O ultraneoliberalismo, de modo dialético, consolidou-se pelas atuações e organizações da extrema-direita e, fortaleceu a ampliação desta extrema-direita. Ressalta-se que, a direita brasileira, pode ser definida como multifacetada, com diferentes correntes e perspectivas, a referida afirmação está alicerçada nas contribuições de Sader (1995) e Lowy (2015).

Sendo que, estas diferenças facetas da direita, passam a se articular em torno das pautas de defesa da desigualdade, no questionamento do papel do Estado, na defesa irrestrita da minimização do mesmo na garantia dos direitos sociais, no questionamento das estruturas burocráticas do Estado e da política, ao nacionalismo e as pautas moralistas, abrindo espaço para uma extrema direita, condutora de políticas e ações ultraneoliberais.

Lowy (2015), destaca que o avanço do conservadorismo e do irracionalismo encontram terreno fértil, sempre, que o país vivencia momentos de

crises social e econômica, nestas ocasiões as contradições e tensões ficam mais evidentes, o que tende a contribuir direta, ou, indiretamente para a promoção apologista ao modelo capitalista. Paralelo ao avanço conservador, o país presencia o levante de pautas moralistas, que atribuem a elementos morais as crises nacionais. No Brasil, do período ultraneoliberal, a extrema-direita, soube cooptar as insatisfações populares, frente as contradições oriundas da crise criada socialmente, para construir um modelo organizacional que se colocaria contrário, a classe trabalhadora.

Safatle (2019), assegura que o Brasil, vivenciava uma política de extrema-direita, alicerçada no militarismo e conservadorismo. Estas características políticas, vividas no Brasil entre 2016 a 2022, viabilizou a concretização da política ultraneoliberal.

A partir da análise do período ultraneoliberal, constatamos que, além do aprofundamento do receituário neoliberal, o grande diferencial deste, em relação ao período anterior, é a introdução da naturalização da violência, do autoritarismo e o afastamento da ciência e da intelectualidade, como características do Estado.

Apesar de o período ultraneoliberal ser marcado pela presença da violência e do autoritarismo, é essencial destacar, que essa faceta autoritária, foi propiciada e facilitada pelas próprias estruturas do modelo neoliberal. O neoliberalismo é um modelo propício de construção e ascensão dos obscurantismos, conservadorismos e retrocessos, dado a valorização intensa do capital em detrimento das necessidades humanas da classe trabalhadora.

Freitas (2018), assevera que há uma face autoritária no neoliberalismo, e esta foi esquecida pela esquerda brasileira. Este esquecimento criou no país as possibilidades de ascensão de um movimento obscurantista, conservador e autoritário, e em nome do mercado, viabilizou a efetivação do modelo ultraneoliberal, que se apresenta como nova face e razão do capitalismo. O autoritarismo e conservadorismo que balizam o ultraneoliberalismo são resgatados com vistas a garantir a ampliação da acumulação de capital pela burguesia.

O neoliberalismo e suas proposituras propiciaram um terreno fértil para a ascensão da extrema-direita e este grupo foi decisivo para a efetivação de um projeto de neoliberalismo exacerbado e autoritário no Brasil.

Para garantir a adesão ao modelo ultraneoliberal, foram necessárias alterações profundas na estrutura do Estado para a manutenção e reprodução do capital, e estas se manifestaram por proposições legais e novas concepções de formação humana, lideradas pelos interesses privados da extrema-direita conservadora.

Com o ultraneoliberalismo<sup>8</sup> “O Brasil entrará no panteão dos países em que o neoliberalismo é mais extremado e brutal. Considerando as profundas desigualdades sociais e o lugar das políticas públicas do Estado na redução das assimetrias sociais é de supor que a crise social ganhará uma nova escala no país. (LEHER, 2021, p. 26)”. Com a escalada do ultraneoliberalismo o país aprofunda ainda mais suas misérias históricas e o movimento de crise estrutural que reverbera diretamente na classe trabalhadora.

Todos os movimentos da história possuem uma processualidade e encadeamentos, com o ultraneoliberalismo não diferiu, compreender esta historicidade é essencial para a compreensão do tempo presente.

A consolidação do ultraneoliberalismo no Brasil possui como marco histórico, a publicização do documento “Uma Ponte para o Futuro” publicado em 29 de outubro de 2015 pela fundação Ulysses Guimarães e PMDB (PMDB, 2015). O documento se apresenta como uma plataforma de campanha pró-Golpe. Onde os autores anunciam quais seriam as ações após a efetivação do golpe contra a Presidente Dilma Rousseff. Evidenciando a retomada da autocracia burguesa de modo intensificado e distante da perspectiva de conciliação de classes. Em 2015 a direita nega por completo o projeto de conciliação de classe iniciado em 2003.

O presente documento sistematiza o projeto de intensificação do neoliberalismo no Brasil a qual se efetivaria por uma profunda Reforma do Estado brasileiro a partir de mudanças constitucionais e estruturais, tendo como foco a modificação da CF de 1988, com o propósito de dirimir os direitos sociais nela presente e o papel do Estado na garantia de prestação do serviço público. Devendo, a partir de PMDB (2015), o Estado atuar unicamente para garantir a efetivação dos interesses diretos do capital e das frações da burguesia.

---

<sup>8</sup> Desde a efetivação do Golpe de 2016 e a intensificação do conservadorismo na política nacional, autores como Saraiva (2017), Silva; Pires; Pereira (2019), Safatle (2018; 2019); Minto (2018) passaram a denominar esta nova fase do neoliberalismo nacional de ultraneoliberalismo, a fim de caracterizar os novos moldes do modelo político-econômico que está sendo construído. Sendo um conceito em construção.

O documento apresentado pelo PMDB cumpria um papel oposto a um documento igualmente importante e que marcou a história nacional, “Carta ao Povo Brasileiro” (SILVA, 2002) lançada em 22 de junho de 2002 por Lula em meio a sua campanha eleitoral. Na presente carta, o PT e Lula garantiram que o governo, em caso de vitória, pela via da conciliação, controlaria os conflitos de classes, garantiria o mínimo necessário para o apaziguar da classe trabalhadora ao passo que se valeria do Estado para a preservação e expansão do capital.

As promessas de conciliação de classes contidas na carta de 2002, e já expostas no capítulo anterior, foram cumpridas ao longo dos treze anos de mandato do partido com Lula (2003 – 2010) e Dilma (2011 – 2016), os conflitos de classes foram minimizados, através de políticas compensatórias para a classe trabalhadora, tornando esta classe adaptável a dinamicidade burguesa. Cumprida as promessas, as frações da burguesia se articulam, com apoio da grande mídia e concretizam o Golpe contra a Presidente Dilma e negam a política de conciliação classista.

No episódio do Golpe de 2016 a burguesia brasileira confirmou seu papel histórico no Brasil, ou seja, o não comprometimento com a democracia. Freitas (2018), evidencia que para a burguesia a democracia é desejável, no entanto, não é uma condição essencial. Sendo as rupturas democráticas aceitas sempre que benéficas ao capital e sua expansão. As frações da burguesia brasileira, compreendiam em 2016, a necessidade de ruptura com os direitos constitucionais para garantir a expansão e a reprodução do capital.

A queda de Dilma, por meio do Golpe de Estado, apesar de concretizado em 2016, foi sendo construído de modo mais articulado e organizado pela burguesia desde 2013. Compreendemos que a construção do consenso, em torno da pauta de ruptura democrática, tendo como instrumento o Golpe de Estado, possui uma íntima relação com “As Jornadas de junho”.

O país vivenciava em 2013 um momento inicial de crise institucional, econômica e de popularidade do Governo Dilma, as quais juntas e trabalhadas pelas frações da burguesia ocasionaram em um aprofundamento da crise iniciada em 2008. Leher (2019b), destaca que o ano de 2013 foi decisivo no processo de ascensão do ultraneoliberalismo no Brasil, com a queda dos preços das commodities, deterioração da balança comercial, somados a uma

crise econômica, resultando na queda do crescimento econômico, elevação da inflação e crise política potencializada pelas Jornadas de junho. Estes elementos construíram um cenário de crise e incerteza que inviabilizou a governabilidade de Dilma.

As Jornadas de junho são cruciais para a compreensão do momento atual de ultraneoliberalismo no Brasil. Revisitando a história recente, pode-se afirmar que houve de fato uma apropriação pela direita de um movimento social legítimo, o Movimento Passe Livre (MPL), que lutava pela mobilidade urbana e gratuidade do transporte público nas grandes cidades do país. Em 2013, este movimento iniciou mobilizações para frear o aumento da tarifa do transporte público na cidade de São Paulo, sendo a concentração destes protestos na Avenida Paulista, as convocações para os atos se efetivavam pelas Redes Sociais.

Os três primeiros protestos realizados na cidade de São Paulo, motivados pelo aumento de 0,20 centavos da tarifa, eram retratados pela mídia como desordeiros e sofriam certa repressão policial. O quantitativo de manifestantes foi se ampliando gradativamente, apesar do modo pejorativo como a grande mídia retratava os protestos, no entanto, o cenário se alterou no quarto dia de manifestações, no dia 13/06/2013, “O ato convocado pelo MPL transformou-se em um cenário de guerra onde apenas um dos lados estava armado” (BRAGA, 2013, p. 51). Os manifestantes, jornalistas e estudiosos presentes foram fortemente reprimidos e atacados pelas forças policiais, e esta ação foi amplamente retratada nas mídias.

Dada a repercussão midiática, o que estava circunscrito a luta justa pelo transporte público na cidade de São Paulo, ganhou apoio popular e se espalhou por diferentes cidades do país, mas tendo agora uma pauta heterogênea, heterodoxa e difusa. Singer (2013), destaca que as manifestações ocorreram em mais de 350 cidades mobilizando milhões de pessoas, o que obrigou a revogação dos aumentos das passagens, ameaçava a efetivação da Copa das Confederações e ameaçavam a popularidade e a governabilidade de Dilma.

É esta mudança de enfoque da mídia que oportunizou que os grupos de direita se apropriassem do movimento e o tornasse um movimento “apartidário”, com uma agenda heterodoxa que concatenava as insatisfações de diferentes locais do país, centrava-se em um patriotismo e nacionalismo

exacerbado, e, que tinha como a grande solução a retirada de Dilma do poder executivo. Ao longo dos protestos emergiram frases como “O gigante acordou”, “O ato é do povo e não dos partidos”, frases em cartazes com trechos do Hino Nacional, e o uso de camisetas amarelas representando a noção de nacionalismo e patriotismo.

Com o crescimento das manifestações, ampliou-se a apropriação pelos grupos de extrema-direita do movimento, os quais passaram a controlar e conduzir os protestos. O que antes era articulado pelo MPL foi rapidamente apropriado por grupos de direita que viriam a constituir o Movimento Brasil Livre (MBL). Neste processo tomaram a esquerda como a grande inimiga e fomentadora da corrupção nacional, possibilitada pela ampliação dos gastos públicos, com programas sociais.

O movimento iniciado em 2013 é legítimo em seu principiar considerando que,

[...] as massas tomaram as ruas a fim de exigir o cumprimento daquilo que, em 1988, foi prometido pela Constituição brasileira: o direito à saúde e à educação públicas, gratuitas e de qualidade; o direito ao lazer, à moradia e à mobilidade; o direito a um salário que garanta condições dignas de vida para todos. O governo federal sabe bem que o atual modelo não chegou nem perto de entregar o que foi encomendado. (BRAGA, 2013, p. 58)

Ressaltamos que a população saiu às ruas para cobrar que os direitos constitucionais fossem assegurados, mas esses direitos eram os alvos e careciam ser desmontados para assegurar a reprodução do capital pelas frações da burguesia. Desta forma, houve um processo de apropriação da manifestação popular pela direita oportunista, que subverteu a pauta de reivindicações, e construiu uma luta contrária a corrupção seletiva do PT.

Esta reconfiguração do jogo político, liderada pela extrema-direita, construiu o principiar da polarização que viria a acompanhar o Brasil até os dias atuais, passando pelas manifestações pró-golpe de 2015 e que foi determinante para legitimação do Golpe de 2016, para a eleição de Bolsonaro e a aprovação de medidas de ruptura constitucional.

Apesar de subverter a pauta inicial, ganhar apoio da grande mídia e

alcançar expressivo apoio popular, não era o bastante para a tomada do poder pela burguesia em 2013. O governo Dilma buscou alternativas para reverter a queda de governabilidade que havia sido expresso nas Jornadas de junho. Leher (2019b), aborda que Dilma reafirmou seu compromisso com os pilares macroeconômicos, manteve uma matriz econômica de isenções de tributos aos grandes grupos econômicos entre 2013 e 2014.

Dilma aderiu a uma política de austeridade e intensificação de políticas neoliberais com vistas a sua aceitação pelo mercado e em nome da governabilidade. Ainda que a presidente tenha aceitado aprofundar o receituário neoliberal, não foi suficiente para agradar frações da burguesia que reivindicavam a repatriação do governo. A possibilidade de políticas de concessão de direitos sociais não mais eram aceitáveis, sendo necessário a interrupção completa com os governos de coalizão do PT, possibilitando o avanço da extrema-direita.

Contrariando as expectativas das frações burguesas, Dilma participou das eleições em 2014 e garantiu sua vitória no 2.º turno com 51,64% dos votos contra o candidato do PSDB Aécio Neves com 48,36% dos votos, fato este, que desagradou o grande capital nacional e de parcela significativa da população, que já havia sido cooptada pelos falsos consensos.

Saad Filho e Moraes (2018) ressaltam que apesar da vitória de Dilma nas eleições de 2014 as frações da burguesia demonstravam desconfiança e descontentamento com a Presidente, sendo que este movimento de descontentamento teve como principal representante condutor e articulador a Fiesp, a entidade não mais acreditava na condução econômica do país pelo Governo Dilma e incitavam possibilidades de substituição do Governo.

A articulação da Fiesp, somada ao apoio da grande mídia e a construção de narrativas do discurso de incoerência, corrupção dos governos petistas, crescimento exorbitante do Estado e a insatisfação popular levaram a construção do golpe de 2016, o qual recolocaria o país nas mãos por completo das frações da burguesia, sem mais a necessidade da conciliação classista promovida pelos governos de coalização, conduzidos pelo PT.

Moura e Lima Filho (2017), ponderam que em nome da governabilidade os governos de coalizão do PT foram firmando alianças com os setores mais à direita e mais conservadores, os quais aceitaram a aliança em virtude

da popularidade dos governos, e ao passo que o PT perdia apoio popular, estes setores mais à direita, almejavam abandonar o papel de coadjuvante e assumir a primeira pessoa no governo, para instituir e consolidar um neoliberalismo radicalizado.

No bojo deste movimento de crise institucional e de levante das frações da burguesia, representada pela extrema-direita, o país viu surgir ao longo da segunda década dos anos 2000 grupos que concatenaram os ideários que fundamentaram a construção do ultraneoliberalismo, sendo o Movimento Nas Ruas que posteriormente transforma-se no Movimento Vem pra Rua, Movimento Avança Brasil, MBL e na educação o Movimento Escola sem Partido. Estes movimentos buscavam construir a ideia de que são expressões da vontade espontânea da população, denominam-se partidários ou suprapartidários, liberais, conservadores, levantam a bandeira contrária a corrupção, a necessidade de diminuição do Estado e a ampliação de Parcerias Público Privado (PPP).

O Golpe de 2016 ocorreu, pois, a burguesia acreditava ser viável e necessário iniciar um novo projeto de intensificação neoliberal, capaz de ampliar a acumulação de capital e retirar todos os direitos possíveis de uma classe que agora encontrava-se marginalizada e fragilizada o bastante para não apresentar resistência a um projeto de exploração de barbarização da vida.

A consolidação da concepção ultraneoliberal que desponta no contexto pós-golpe, segundo Freitas (2018, p. 13), “remonta ao nascimento de uma ‘nova direita’ que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*.” Manifesta-se uma nova direita, com contornos de intensificação dos pressupostos liberais e neoliberais, uma direita totalmente descomprometida com a democracia.

Apresentada por Freitas (2018), a nova direita, é neste trabalho, compreendida como uma direita extremada, que potencializou seus aspectos autoritários, conservadores e que cooptou as insatisfações dos trabalhadores para garantir a acumulação de capital e ampliação de abismos sociais.

A “nova direita”, concatena elementos retrógrados, autoritários, conservadores, interesses do mercado, interesses religiosos e a violência. Santos e Orso (2020), ponderam que neste período ocorre a ruptura com os elementos que

sustentam a sociedade moderna, centrados na razão. A Burguesia brasileira, caminha para retrocessos e negativa da própria razão moderna, e esta concepção burguesa, vem desmontando de modo endógeno as instituições democráticas.

Frente a ruptura com a razão moderna, propiciada pelo avanço ultraneoliberal, pontuamos que no referido período, os direitos, inclusive os constitucionais, estão ameaçados em nome do fortalecimento do capital, da nova direita extremada e suas frações burguesas. Casimiro (2018), destaca que o Brasil vem nos últimos anos presenciando a ascensão de uma política de cunho reacionária, dominado por sujeitos que se intitulam de novos liberais, os quais buscam a retomada de conceitos do liberalismo clássico, até adentrarem uma política de intervenção econômica mínima. Não mais cabendo ao Estado assegurar a democracia, mas sim garantir as liberdades únicas do mercado.

Após a chegada de Michel Temer ao poder executivo, o Brasil volta a ter no cargo máximo um homem branco, representante da elite brasileira, pertencente à burguesia, aceito pelo mercado, com boas influências políticas, econômicas e que atuaria em prol dos interesses de sua classe e das frações que a compõe, sem mais acordos e concessão.

A condução golpista de Michel Temer à presidência é o resultado do acirramento da luta de classes no país. Representa a manobra mais arдил da burguesia brasileira em conservar seu espaço no poder político, reestruturando dessa forma a própria hegemonia que, outrora, mostrou-se ameaçada pelas políticas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (SANTOS; MALANCHEN, 2017). A chegada de Temer ao poder em 2016 é legitimada e justificada pela necessidade de reorganizar o Estado brasileiro, e para tanto se encarregou de efetuar políticas capazes de reverter a ampliação do Estado ocasionada pelas ações do PT.

A construção da narrativa de que o Estado estava em profunda crise, decorrente dos atos do PT, é um discurso ideológico que tomou conta do país desde 2013 e que legitimava os sucessivos ataques aos direitos dos trabalhadores. Ao atribuir um único culpado por personificação, desconsideram-se as problemáticas da crise estrutural do capital, salienta as positivities do capitalismo e demonstra que este apenas carece de ajustes pontuais. Leher (2019b), ressalta que esta estratégia do ultraneoliberalismo é essencial para

a defesa de que o modo de produção capitalista, é a única alternativa válida para a humanidade e para que assim permaneça são necessários sacrifícios, em especial dos trabalhadores. O ultraneoliberalismo, exige o sufocamento da classe-que-vive-do-trabalho em nome da “salvação econômica”

O Golpe de 2016 foi legitimado pelo resultado do pleito eleitoral de 2018, Leher (2019b, p. 63), destaca que,

Jair Bolsonaro foi eleito com menos de 40% do total de eleitores registrados como presidente da República. A sua agenda econômica foi elaborada pelo bloco no poder e está referenciada na narrativa de que a crise é financeira, mas não decorrente do *modus operandi* do rentismo; antes, decorre do excesso de gastos públicos não financeiros, motivados, também, segundo sua peculiar narrativa, pela corrupção do PT.

A partir de 2018, o Brasil em definitivo estava inserido no ciclo econômico, político e social ultraneoliberal. A proposta de governabilidade econômica de Bolsonaro esteve alicerçada na teoria de Hayek e na Escola de Chicago, na sua vertente radical, tendo como principal executor o Ministro da Economia Paulo Guedes, o qual se intitula um liberal clássico.

O processo eleitoral de 2018 demonstrou-se como o “ovo da serpente”, bastando ver que a democracia e sua processualidade matou as próprias potencialidades democráticas. Instituído um período que podemos caracterizar como intensificação da democracia restrita, este conceito já formulado em Fernandes (2005), demonstra que a concepção de democracia restrita é próxima e definidora da sociedade brasileira, sendo que a democracia apenas é válida para os membros da burguesia e é negada para o restante da população pertencente a classe trabalhadora.

O período de eleição em 2018 garantiu a efetivação para a classe trabalhadora do que Fernandes (1995), denominou de subalternização cultural, mental e ideológica à burguesia, garantindo assim um movimento de alienação social, e o trabalhador induzido pela burguesia em um processo de burgerização votou contra si mesmo.

Passa a ser desenvolvido no Brasil, um governo que pode ser caracterizado como governo de subalternidade internacional, autoritário, privatista, anti-popular e anti-nacional, inviabilizando o desenvolvimento das potencialidades

nacionais de cunho industrial e dificultando o protagonismo do Brasil no cenário internacional, por meio do desmonte, da incipiente, indústria nacional, desmantelamento do parque industrial e fuga das multinacionais do país<sup>9</sup>, intensificando a condição de exportador de produtos primários.

O governo Bolsonaro ao longo dos seus quatro anos de mandato, cumpriu o compromisso firmado com as frações da burguesia, em prol da acumulação de capital e ruptura com os direitos sociais e constitucionais para a classe trabalhadora. Tendo dado continuidade ao projeto ultraneoliberal iniciado e conduzido por Temer.

Sob a presidência de Bolsonaro, a democracia brasileira se tornou progressivamente mais restrita, e voltada “aos de cima”, sendo que “aos de baixo” restou uma política econômica precária e instável. Como reflexos mais imediatos desta ampliação da precarização da vida pela via econômica, destacamos a elevação das taxas de desemprego, uma inflação crescente (4,31% ano de 2019, 4,52% ano de 2020, 10,06% em 2021 e 5,79% em 2022), elevação abrupta do IGPM — caracterizando o aumento dos preços do mercado interno, - ponderamos que este indicador regula a elevação dos aluguéis, no acumulado do ano de 2020 chegou a elevação de 23,14%, tornando os preços dos aluguéis impraticáveis para a classe trabalhadora, permanecendo este índice em alta em 2021 (17,78%). Um crescimento irrisório do PIB, sendo 1,14% em 2019, queda de -4,1% em 2020, com uma retoma incipiente de 4,6% em 2021 e 2,9% em 2022.

A fome voltou a estar no horizonte dos brasileiros, atingindo em 2021 o marco de 19,3 milhões de brasileiros que passam fome e estão em condição de insegurança alimentar (VIGISAN, 2021.) Ao longo do Governo ultraneoliberal de Bolsonaro, o país volta a ter um contingente de pessoas em situação de miséria e insegurança alimentar.

É possível caracterizar que o denominado período ultraneoliberal é uma radicalização do período neoliberal, o qual não viabiliza/objetiva segurança e oferta de direitos sociais para a classe trabalhadora. Santos e Orso (2020, p. 165) destacam, que

---

<sup>9</sup> Segundo Rocha (2021), entre os anos de 2019 e 2021 treze empresas multinacionais encerraram suas atividades no Brasil. A fuga das empresas do Brasil se deve a instabilidade e os riscos da política brasileira atual. O processo de retirada das empresas do Brasil intensifica a crise estrutural do emprego, conforme o levantamento do IBGE (2021), referente ao segundo trimestre de 2021 atinge 14,1% da população o que corresponde 14,4 milhões de desempregados no Brasil.

A burguesia brasileira não suportou o processo de democratização, ainda que frágil, de direitos sociais que o Partido dos Trabalhadores conduziu por doze anos de governabilidade no Brasil. A ruptura com esse processo de conquistas, especialmente para a população mais pobre, significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço, explicitamente, dos interesses das grandes corporações financeiras.

O ultraneoliberalismo, pode ser compreendido, como a resposta das frações da burguesia aos avanços em direitos sociais aos trabalhadores, e como resposta imediata, nega direitos básicos “aos de baixo” e utiliza a estrutura do Estado para o atendimento dos interesses burgueses.

Nos governos de fundamentação ultraneoliberal tenta-se pela via legal eximir por completo o papel do Estado no que tange os direitos sociais, com interesses em desmontar e na sequência privatizar todas as esferas da vida humana. O programa de Estado que está em voga inviabiliza a efetivação da CF de 1988 em especial ao que tange os direitos sociais.

Na política ultraneoliberal brasileira o processo de ruptura constitucional é o elemento condutor. O Estado se vale de seu próprio aparato para desconstitucionalizar direitos, criando leis, Emendas Constitucionais (EC) e Projetos de Emendas Constitucionais que garantam a progressiva diminuição do seu papel na oferta dos direitos constitucionais.

No curto período de 2016 a 2022 o país conseguiu retroceder uma parcela significativa dos direitos conquistados após o início do processo de redemocratização. O Brasil vivenciou parcialmente um estado de exceção — e de intensificação das contradições do mundo capitalista.

## **2.4 As materializações ultraneoliberal no Brasil: primeiras aproximações**

É preciso pactuar que existem determinações materiais do ultraneoliberalismo no Brasil, ou seja, não se trata apenas de uma perspectiva, de posicionamento, mas sim refere-se a conjunturas e materializações. Trataremos nesta seção de pontuar alguns dos aspectos centrais de mudanças / tentativa de mudanças de legislações que asseguraram o avanço desta perspectiva, para demonstrar a ofensiva ultraneoliberal, tendo em vista que esta estruturação impacta de modo direto a organização do

Estado, nas condições de trabalho e na formação pretendida, necessária e ofertada à classe trabalhadora.

O ultraneoliberalismo possui elementos materiais e ideológicos. Sendo que a ideologia é central para referendar as transformações da sociedade. Conforme expresso em Marx e Engels (2007), a burguesia, que é a classe dominante, controla os meios de produção e os meios de disseminação do conhecimento, e desta forma, apresentam as ideias da burguesia como sendo universais ao conjunto dos homens. Observamos que no período ultraneoliberal, há uma constante tentativa de difundir, para o conjunto dos homens, as ideias e as concepções de mundo que estruturam a vida da burguesia, como se esta fosse a realidade possível a todos.

Difundir as ideias da burguesia é importante para a reprodução do capital e para o controle da classe trabalhadora. Essas ideias são postas como universais e eternas aos seres sociais e este anseio foi e é fundamental para a concretização ultraneoliberal. “As ideias dominantes não são, nada mais, do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).” Quando propagadas são a cristalização dos anseios e das práticas sociais da burguesia e possuem uma materialidade histórica.

As condições materiais e concretas de uma sociedade produzem as ideias de uma época, e estas carecem de ser internalizadas pelo conjunto dos homens. Sendo que a ideologia, apresentada pela burguesia como universal, é a expressão dos intentos materiais desta classe.

Marx e Engels (2007), apresentam que a ideologia é uma força material que subjuga os seres humanos, sendo uma força estranha que controla o conjunto dos homens. Conduzindo para a reprodução de formas de agir e pensar que legitimam o controle burguês.

Diante do avanço ultraneoliberal no Brasil, tornou-se necessário a disseminação desta configuração ideológica capaz de atender esta nova organização da sociedade e do Estado brasileiro, legitimando as materializações da ampliação das contradições da sociedade.

A ideologia, tal qual expressa no pensamento marxiano, simula e oculta a realidade, naturalizando as contradições históricas e sociais. Este mascarar

é basilar para o avanço ultraneoliberal e para a efetivação de uma ofensiva contra os direitos dos trabalhadores.

O capitalismo em sua fase atual, de adequação a crise estrutural, carece da construção de uma ideologia que o legitime, usa-se então dos elementos econômicos, políticos, sociais e infraestruturais para garantir a propagação deste novo campo axiológico.

Conforme expresso em Perrusi (2015, p. 428),

A ideologia, pois, seria construída politicamente no capitalismo. A formação da ideologia é vivenciada e estruturada pelos indivíduos concretos no processo social da produção material da sociedade, mas elabora-se na atividade política. E é na política, que se constitui o tempo da ideologia.

Sendo, a formação da ideologia um movimento político, é notório que as forças políticas passam a integrar e a constituir estratégias que viabilizem tal construção e internalização de modo eficaz e efetivo. Dado a celeridade que o movimento ultraneoliberal impetrou ao país, as movimentações para construções ideológicas estão sendo formuladas.

Buscando captar os movimentos do real, com o objetivo de compreender as materializações do ultraneoliberalismo no Brasil, realizamos uma análise pontual das legislações que almejam a precarização do mundo do trabalho, para então posteriormente adentrarmos nas materializações na educação no capítulo seguinte, com ênfase na Rede Federal. Para demonstrar que na ideologia burguesa ultraneoliberal há uma relação direta e indissociável entre trabalho e educação, sendo a educação alicerçante para a universalização das perspectivas ultraneoliberais.

A materialidade alicerça e referenda a produção de ideias de um tempo histórico. Havendo assim uma relação dialética entre a materialidade e as ideias produzidas e difundidas no tempo presente.

#### *2.4.1 As legislações que propiciaram o avanço ultraneoliberal no Brasil: do orçamento a precarização das condições de trabalho*

O projeto ultraneoliberal carecia de expressões materiais da ideologia, e assim se efetivou, a primeira materialização, pós-Golpe de 2016, foi

a Emenda Constitucional (EC) n.º 95 de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016). Esta foi aprovada no Governo Temer, instituindo um novo regime fiscal, sendo resultado da PEC 241 na Câmara de autoria do poder executivo, e da PEC 55 no Senado.

Em ambas as casas a proposta foi aprovada com tranquila maioria, na Câmara a proposta obteve 366 votos favoráveis e 111 votos contrários em primeiro turno e 359 votos favoráveis e 116 contrários em segundo turno, tendo sido aprovada e enviada para apreciação e votação no Senado. No Senado, a PEC 55 obteve em primeiro turno 55 votos favoráveis e 14 votos contrários, já em segundo turno com 53 votos favoráveis e 16 contrários. Seguindo para sanção presidencial.

A EC 95 durante sua tramitação foi nomeada pela oposição de PEC da ‘morte’ e PEC do ‘fim do mundo’, constituindo um regime fiscal incompatível com o Estado brasileiro garantidor de direitos, estando em descompasso e dissonância com o interesse público e da população brasileira. Com a EC 95, estávamos diante da consolidação de um país ainda mais excludente, com a diminuição dos direitos sociais e das políticas públicas de atendimento à população.

Em síntese, a EC 95, impede o aumento dos gastos públicos pelas próximas duas décadas, o que necessariamente, inviabiliza que o Estado garanta a efetivação de direitos fundamentais para os próximos anos, dado que não mais será possível investimentos reais nas diferentes áreas como Saúde, Educação, Segurança, Assistência social dentre outras.

Leher (2021, p. 13), assevera que a EC n.º 95/2016 “[...] é a matriz da desconstrução de todas as políticas sociais da Constituição de 1988.” Garantindo, a partir da implementação desta, um caminho viável e plausível para mudanças em direitos fundamentais da CF, essenciais para a vida da classe trabalhadora, e o fazem em prol da garantia de manutenção e defesa dos interesses privados.

A EC 95 garantiu a primeira reforma estrutural do Estado brasileiro no nível orçamentário, sendo um grande retrocesso da garantia de direitos fundamentais no nível nacional. Os gastos públicos estariam congelados ao patamar de 2017 até 2037, o único “aumento” seria em conformidade com a inflação, ou seja, haveria ao longo dos anos a redução significativa dos investimentos públicos nas áreas essenciais, ocorrendo um processo de desfinanciamento desses serviços.

Ponderamos que a EC 95, não garante elevação real do gasto público, desconsidera as especificidades brasileiras, as projeções de aumento populacional e as possibilidades de crescimento econômico do país. Em um contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital, de aprofundamento das desigualdades e de precarização da vida da classe trabalhadora, dado os anseios de ampliação do lucro e acumulação de capital, a redução significativa, da atuação do Estado, afeta diretamente o existir dos trabalhadores.

Diversas são as mazelas que o referido congelamento ocasiona, mas focalizando na educação que é nosso objeto, pondera-se que o congelamento dos gastos públicos tende a desfinanciar e inviabilizar a educação pública. Moura e Lima Filho (2017), afirmam que se a EC 95, nos moldes como foi proposto em 2016, tivesse existido entre os anos de 2002 a 2015, o processo de expansão e interiorização da Rede Federal e das Universidades Públicas, além de outras medidas vinculadas à educação, seriam inviabilizados. O que nos permite concluir, que neste projeto de radicalização do neoliberalismo, que tem a EC 95 como sua primeira materialidade, o direito à educação pública, em especial voltada a classe trabalhadora, está sendo negado ou inviabilizado, com vistas a manter a educação como um patrimônio privado da burguesia em suas diferentes frações.

O não investimento em educação, relega o país a uma posição de estagnação no âmbito da ciência, da pesquisa e da tecnologia, o que tende, a relegar o país a manter estruturas de dependência científica e intelectual, e, em paralelo, empobrece as possibilidades de apreensão dos conteúdos historicamente produzidos, como será demonstrado a seguir.

As instituições produtoras de ciência, tecnologia, pesquisa e inovação, tal qual a Rede Federal e as Ufs, nesta conjuntura, ficam restritas, no que tange suas capacidades produtivas e intelectuais, já que, a pesquisa carece de investimento real para se fazer. Ao passo que, o ultraneoliberalismo avançava, centrado na austeridade e irracionalidade, o país vivenciava um processo de tentativas de desintelectualização, empobrecimento e esvaziamento da educação, desta forma, precarizando a efetivação de formações humanas em sentido amplo desde a EB.

Como continuidade, ao projeto ultraneoliberal em curso, centrado na falácia de que o Estado estava com gastos elevados, logo vivia uma crise de

financiamento, o que demandava Reformas do Estado, em 2017 o país vê a efetivação de uma Reforma Trabalhista — Lei n.º 13.467 de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017) e a tentativa de aprovação da Reforma da Previdência, ambas propostas por Temer e pelo ministro da fazenda Henrique Meirelles.

A Reforma Trabalhista foi aprovada em 2017, já a Reforma da Previdência teve um caminho um pouco mais longo para a aprovação, ficando a cargo do Governo Bolsonaro e Paulo Guedes em 2019, através da EC 103 de 12 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019). Ainda que separadas por um espaço temporal, ambas caminham na mesma direção, precarização das condições de trabalho. Possibilitando retrocessos quanto ao acesso aos direitos trabalhistas, retirando garantias essenciais dos trabalhadores.

As reformas do Estado, que afetavam, diretamente, o cotidiano da classe trabalhadora, rompiam com os direitos históricos e constitucionais, em nome de uma modernização das relações trabalhistas. A suposta modernização, nada mais é do que a intensificação da precarização e flexibilização das relações de trabalho.

O país no período ultraneoliberal passa a intensificar, pela via legal, os processos de exploração do trabalho, deste modo, remontamos o pensamento de Marx (2015), o qual pondera que, o trabalho explorado é a fonte, prioritária, de acumulação de capital, sendo que, a criação de valor, está atrelada ao grau de exploração do trabalho em um tempo histórico, assim, “[...] o tesouro só é transformado em capital por meio da exploração do trabalho” (MARX, 2015, p. 612).

A sociedade brasileira, observou no período ultraneoliberal, o avanço de medidas, políticas e proposições que intensificariam os processos de exploração do trabalho e precarização da vida da classe trabalhadora, objetivando ampliar as margens de lucro e rentabilidade das frações da burguesia, articuladas em torno das pautas da extrema-direita.

Em conformidade com o projeto de ataque e desmonte dos direitos da classe trabalhadora, em 2021, no epicentro do governo Bolsonaro, o país se vê diante da eminência de uma nova Reforma trabalhista, que passou a ser denominada de Minirreforma trabalhista na Câmara dos Deputados, a qual se encarregaria de ampliar a exploração do trabalho. A mesma é um desdobramento da MP n.º 1.045 de 27 de abril de 2021 (BRASIL, 2021).

A MP n.º 1.045<sup>10</sup> de autoria do poder executivo chegou a Câmara no mês de maio, com 25 artigos, dos quais versavam sobre “[...] o Novo Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas complementares para o enfrentamento das consequências da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) no âmbito das relações de trabalho (BRASIL, 2021b)”.

Após intensos e acelerados debates entre os líderes do Governo, Centrão e Partidos de Oposição, o texto sofreu mudanças substanciais, sendo que, após a inserção dos itens que versavam especificamente acerca da minirreforma trabalhista, o texto foi aprovado em 12 de agosto de 2021 com um total de 94 artigos.

Dentre as muitas mudanças trazidas pela proposta aprovada pela Câmara e enviada ao Senado, destacamos a criação de três novos programas que versam sobre o emprego, sendo 1. Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego (PRIORE), 2. Regime Especial de Trabalho Incentivado, Qualificação e Inclusão Produtiva (REQUIP) e 3. Programa Nacional de Prestação de Serviço Social Voluntário. A proposta elaborada pela Câmara, ainda alterava a CLT e o Código de Processo Civil. Estes programas, propunham a ampliação da exploração do trabalho e, por consequência, tal qual expresso em Marx (2015), a intensificação da exploração do trabalho é essencial para a ampliação do lucro e acumulação do capital. Elementos que motivaram a adesão da burguesia ao Golpe em 2016 e ao ultraneoliberalismo.

Conforme expresso na MP n.º 1.045/21, haveria, em caso de aprovação no Senado, uma ampliação da flexibilização das relações trabalhistas

---

<sup>10</sup> No período em que ocorreu a votação da MP 1.045 e sua minirreforma trabalhista, todos os olhares da sociedade estavam direcionados para a Câmara, mas não a fim de fiscalizar a aprovação de um MP que impactaria a vida de trabalhadores, mas em virtude da votação da retomada do Voto Impresso, fomentada pelo Presidente Bolsonaro e seus apoiadores. Toda a sociedade civil estava concentrada em compreender o retrocesso do Voto Impresso e auditável que se anunciava através da PEC 135/2019 de autoria de Bia Kicis (PSL-DF) – a qual foi derrotada em 10 de agosto de 2021 e arquivada em virtude de 229 votos favoráveis e 218 votos contrários a PEC e uma abstenção (SIQUEIRA, 2021). Considerando a aprovação da minirreforma, podemos depreender que a votação da PEC foi mais uma estratégia do governo e sua base aliada para tirar o foco de uma reforma de fato impactante para a classe trabalhadora que passou na Câmara sem resistência e mobilização das entidades civis, enquadrando-se assim na política adotada pelo então presidente da Câmara de atropelo e celeridade nas decisões importantes.

— com contratos precarizados em especial para os jovens — primeiro emprego. Resultaria na perda de alguns direitos históricos, dentre eles redução da alíquota do FGTS<sup>11</sup> e 13.º salário a estes trabalhadores.

A partir da análise da MP, em especial na esfera do PRIORE, fica evidente que a intencionalidade do governo é precarizar ainda mais as relações de trabalho no principiar do emprego e no findar da carreira, deste modo, depreende-se que a propositura é compatível com a precarização vigente na formação dos jovens de nível médio, que será analisada nos capítulos seguintes.

Há coerência e continuidade nas propostas ultraneoliberais que versam acerca da formação dos trabalhadores e da vivência do mundo do trabalho precarizado, as propostas, em esfera educacional e no mundo do trabalho, articulam-se para garantir a intensificação da exploração e inviabilização da superação das contradições.

O outro programa que surge com a MP 1045 e que impacta diretamente a vida dos jovens trabalhadores é o REQUIP. Este programa foi incluído na MP pelo relator Christino Aureo (PP-RJ). Conforme expresso no texto referente ao REQUIP no “Art. 69 Os beneficiários que concluírem os programas de qualificação profissional com aproveitamento, será concedido pela entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica o certificado de qualificação profissional.”

O REQUIP seria destinado aos jovens entre 18 a 29 anos, os jovens-estudantes seriam inseridos nas rotinas empresariais e receberiam uma bolsa remuneração, no valor meio salário mínimo, o que equivaleria em 2021 a R\$ 550,00, este valor seria pago em parceria entre a empresa e o governo. Conforme a proposta, a jornada de trabalho deveria ser de 22 horas semanais e por não configurar uma relação trabalhista, mas sim, uma modalidade de auxílio, não resultaria em recolhimento de FGTS, 13.º salário e INSS. O período do contrato não poderia ultrapassar 24 meses, logo um trabalho temporário precarizado ao jovem.

A proposta evidenciada e formulada pelos representantes do capital que ocupavam a Câmara, perspectiva a intensificação da exploração da força

---

<sup>11</sup> Nos contratos de trabalho atuais as empresas recolheram 8% de FGTS ao mês, pelo PRIORE as microempresas passariam a recolher 2%, as pequenas empresas 4% e para as médias e grandes empresas 6%.

de trabalho jovem, para que o trabalhador venda a um preço baixo e incompatível, com a produção fruto de seu trabalho. Busca-se pela intensificação da crise estrutural do capital, cooptar as diferentes esferas de subjetividade do trabalhador, e a diluição dos direitos trabalhistas.

Marx (2013), assevera que o trabalhador na relação do modo de produção capitalista apenas pode vender a sua própria força de trabalho, visto que está desprovido da posse de qualquer outro meio de produção. Sendo as relações cada vez mais precarizadas, tal qual os dias atuais, o trabalhador tende a vender a preços irrisórios sua força de trabalho, para garantir o subsistir, resultando na intensificação dos processos de exploração.

Em um país em que há a intensificação da fome e da miséria, como já evidenciado neste trabalho, a inserção, ou a proposição de programas como REQUIP e PROEP relegam à adesão, por parte da classe trabalhadora, de modos de trabalho desumanos e precários, de modo a garantir a manutenção da vida destes trabalhadores.

A relação que se materializa e se almeja por parte da burguesia na sociedade ultraneoliberal brasileira, é de intensificação da exploração da classe que vive do trabalho. Novamente recorrendo a Marx (2013), depreende-se que a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação e da produção de mais-valia, para tanto o capital recorrentemente transforma a força de trabalho em mercadoria.

Com o avanço do ultraneoliberalismo, o país foi progressivamente, presenciando a intensificação do trabalho enquanto mercadoria e as tentativas de precarização, pela via legal, do cotidiano do trabalho.

Sendo no capitalismo o trabalho mercadorizado, passa por sucessivos processos de desvalorização da força de trabalho, que se apresentam desde a formação deste trabalhador até o cotidiano do trabalho, para garantir a ampliação da exploração pelo capital. Na proporção que há a desvalorização do valor pago ao trabalhador, a manutenção do tempo de trabalho e ampliação da jornada há a majoração da exploração.

Os representantes das frações da burguesia, paralelamente propunham alterações no cotidiano vivido do trabalhador e na formação deste trabalhador, como será exposto no capítulo seguinte.

O pacote proposto pela Câmara, concatenava o conjunto de ações

iniciadas no Brasil em 2016, viabilizando a ascensão irrestrita do ultraneoliberalismo e seu ataque cotidiano a classe trabalhadora, articulando os diferentes interesses das frações burguesas que apoiaram o Golpe de 2016, sendo que, a proposta, se aprovada no Senado, materializaria e daria continuidade as proposições burguesas de retirada de direitos da classe-que-vive-do-trabalho.

A proposta foi votada no Senado em 1 de setembro de 2021, sendo a mesma rejeitada pelos Senadores, o resultado da votação foi 47 contrários e 27 favoráveis a MP n.º 1.045/2021, sendo a mesma arquivada. Esta foi uma derrota emblemática para o Governo e para o representante máximo do ultraneoliberalismo no Senado. Ainda que tenha sido rejeitada e arquivada, compreendemos ser relevante mencioná-la, pois sistematizava as intencionalidades precarizantes para o mundo do trabalho, em especial para a juventude da classe trabalhadora.

A negativa do Senado à MP n.º 1.045/2021 não deve ser compreendida como uma vitória da classe trabalhadora, mas sim, deve ser analisada como uma derrota parcial a agenda ultraneoliberal. No entanto, não era possível nenhuma utopia, pois apesar de negar parcialmente o levante ultraneoliberal, dada sua radicalização autoritária nos anos de 2020 e 2021, as frações mais intelectualizadas da burguesia no Senado permaneciam alinhadas a uma agenda de Reformas do Estado e desconstitucionalização dos gastos públicos.

Depreende-se que, as frações da burguesia articulavam-se para garantir a precarização da vida dos trabalhadores, tendo o governo federal a época, como o seu principal articulador. Evidente que, esta ofensiva teve vitórias e derrotas e ainda que não materializadas em plenitude, demonstra os interesses dos detentores do capital e seus representantes em precarizar o existir dos trabalhadores desde a juventude.

Após esta análise de proposituras de reformas vinculadas ao trabalho, inicia-se a análise dos encaminhamentos e tentativas de desconstitucionalização do gasto público e diminuição do Estado, essenciais e caracterizadores do período ultraneoliberal.

No processo de desconstitucionalizar o gasto público no país<sup>12</sup>, entrou

---

<sup>12</sup> Segundo a EC 95 sempre que o Estado atingir o teto dos gastos ocorre o congelamento dos salários dos servidores públicos, o que resulta anualmente em perdas salariais reais. Não obstante, também durante a Pandemia da COVID-19, o Congresso aprovou a Lei Complementar 173, sancionada pelo presidente em 27 de maio de 2020, a qual em nome do controle dos gastos emergenciais,

em vigor a EC 109 de 15 de março de 2021 (BRASIL, 2021a), a qual está vinculada à EC 95 e viabiliza cortes mais agressivos dos gastos públicos quando as despesas primárias se aproximassem do patamar de 95% de modo a não ultrapassar o teto dos gastos. Possibilitando o corte de salários de servidores, redução de salários e não cumprimento de despesas obrigatórias.

Na EC 109, fica estabelecida a necessidade de utilização de mecanismos de ajuste fiscal com progressiva redução dos gastos. Para tanto, limita-se a realização de concursos, o aumento dos gastos públicos, ajustes salariais, criação de novos cargos ou funções, alteração na estrutura da carreira e ampliação de despesas obrigatórias.

Conforme as determinações da EC 109, o Estado brasileiro fica limitado a uma condição de subsistência, e que no curto prazo de tempo tende a inviabilizar a existência e a manutenção de um Estado garantidor.

Estas medidas, previstas na EC 109, dialogam com o avanço da crise estrutural do capital, com a necessidade de ampliação do capital pela burguesia e a utilização do aparato do Estado para o atendimento das demandas de acumulação da burguesia. Reduzindo a atuação do Estado e abrindo espaço para o avanço da iniciativa privada na oferta dos serviços essenciais. Neste sentido, o Estado se omite e é minimizado em relação ao atendimento da classe trabalhadora e é maximizado para o atendimento da burguesia e do mercado.

Além deste conjunto de reformas ultraneoliberais e reestruturantes do Estado brasileiro, no ano de 2021 inicia a tramitação da PEC-32 (Reforma administrativa). Segundo Leher (2021), com a aprovação do texto da PEC ocorrerá a destruição do serviço público e o Estado brasileiro passa a ser subsidiário. Ou seja, o Estado passa a atuar meramente nas esferas que não são de interesse da iniciativa privada.

A partir da proposição da PEC-32, o Estado afasta-se de cumprir o papel, a ele estabelecido, na CF de 1988, por consequência, ampliaria sua função de mediador dos interesses da burguesia e do capital. O Estado brasileiro,

---

afeta diretamente os servidores públicos. Em seu Art. 8º estabelece o congelamento dos salários até dezembro de 2021, inviabiliza a criação de novos cargos e limita a reestruturação das carreiras (Brasil, 2020). Mas as perdas salariais não iniciaram com os pretextos da Pandemia, estas vem ocorrendo desde 2017, quando ocorre o último aumento salarial na esfera Federal. Conforme Leher (2021) em janeiro de 2017 80% dos servidores federais tiveram reajuste salarial, sendo este o último reajuste, isto significa uma perda real de 30% pelo IPCA e 63% pelo IGP-M.

cumpriria o que já foi anunciado por Marx e Engels (2015), de atuar para o atendimento dos interesses e dos negócios da burguesia, desconsiderando, assim, as necessidades e demandas dos trabalhadores.

Ressaltamos que, a proposta da PEC-32, partiu do poder Executivo, mais precisamente do Ministério da Economia, e tem como intuito primeiro, transmutar o papel do Estado, garantindo que este esteja reduzido ao máximo, para garantir a ampliação da atuação da iniciativa privada na promoção de “serviços”, antes ofertados prioritariamente pelo Estado.

A questão do Estado subsidiário, afeta os servidores públicos, objetivando a diminuição dos gastos com folha de pagamento e garantindo que os servidores do Estado estejam alinhando aos interesses dos governos ultraneoliberais, à época conduzido por Bolsonaro.

A PEC 32, busca por meio da construção do Estado subsidiário, a ampliação da atuação das frações da burguesia no Estado, garantindo assim a transferência de recursos públicos para os setores privados, rompendo em definitivo com os direitos constitucionais e, relega, uma parcela significativa da população, à miserabilidade e ao abandono. Em outubro de 2022, a PEC ainda não havia sido apreciada pelo plenário da Câmara, no entanto, já havia sido analisada nas comissões e encontrava-se “Pronta para Pauta no Plenário” desde junho de 2022.

Pensando os aspectos orçamentários e o papel do Estado, retomamos brevemente, o debate do fundo público<sup>13</sup>.

No contexto das sociedades capitalistas, o fundo público, administrado pelo Estado, acabou por ser o elemento decisivo para a acumulação e reprodução do capital e para o atendimento e oferta de políticas sociais de atendimento à classe trabalhadora. Sendo que, a disputa pelo fundo público, pode ser compreendida como um dos expoentes da luta de classes.

Neste jogo de disputa pela repartição do fundo público, conforme expresso em Oliveira (1998) compete ao Estado a administração dos conflitos das classes antagônicas, com vistas a garantir os processos de reprodução do capital. Sendo o fundo público disputado ao longo de toda a historicidade do país.

O fundo público se torna ainda mais objeto de disputa em momentos de crise, estando o Brasil no epicentro de uma crise estrutural do capital, este

---

<sup>13</sup> Para melhor compreensão do tema sugerimos a leitura de Oliveira (1990; 1998; 2013; 2018).

ganha centralidade nos debates e nas disputas pelo financiamento de políticas sociais e na defesa salvacionista do capital. Conforme Oliveira (1998), o fundo público é elemento central para o desenvolvimento do capitalismo, garantindo simultaneamente a acumulação primitiva e o atendimento aos mais pobres.

A captação do fundo público é elemento decisório em uma sociedade de capitalismo tardio como o Brasil, os dois polos antagônicos da luta de classes recorrentemente disputam os fundos, mas frente a hegemonia burguesa, esta classe e suas frações, acabam por captar de modo mais decisório os fundos, com vistas a garantir a acumulação de capital.

O país vivenciou a intensificação pela disputa do fundo público, onde o mercado e os detentores de capital passaram a receber um maior auxílio, proteção e seguridade pelo Estado em detrimento do bem-estar social, ocorrendo um processo de financeirização da riqueza e redução das políticas sociais.

No Brasil ultraneoliberal, a disputa pelo fundo público foi vencida pelas frações da burguesia, sendo que esta classe passou a captar o maior contingente dos recursos públicos, com o intuito de garantir a acumulação de capital e sua proteção social. A estrutura do Estado, em esfera legal e organizacional foi neste período, pensada para garantir que os membros da burguesia consigam, manter seus processos de acumulação de modo intensificado e em paralelo há um abandono dos membros das classes subalternas pelo Estado.

O Estado brasileiro vivencia um contexto de crise e contradição no que tange o seu papel, e nesta crise, o caráter coercitivo do Estado foi sendo aprofundado. Os limites da coerção iniciam na esfera orçamentária, nas disputas pelos fundos públicos e pode vir a estender-se em diferentes esferas sociais e do Estado, como na intervenção no funcionamento de Instituições Públicas — a exemplo as intervenções nas escolhas dos reitores de UFs e IFs, que será abordado no capítulo 05.

A intensificação da atuação coercitiva do Estado, vislumbra efetivar, uma profunda, reforma do Estado brasileiro, amplia as características autocráticas da burguesia nacional e viabiliza a acumulação do capital pelas frações da burguesia, garantindo, assim, as condições de implementação do receituário ultraneoliberal e diminuição de direitos sociais.

As proposituras de reformas do período ultraneoliberal, são desdobramentos diretos da EC 95. Estas são postas como essenciais para a efetivação da responsabilidade fiscal, porém, para além da responsabilidade fiscal, estas asseguram o favorecimento da burguesia no contexto de acirramento da crise estrutural do capital.

Salientamos que, o conjunto de proposições e reformas, supostamente em nome da responsabilidade fiscal, objetivam a ampliação das condições de exploração dos trabalhadores, sendo que os direitos sociais foram sendo diluídos ao longo dos anos ultraneoliberais. Apesar de, as reformas do Estado, terem sido iniciadas no período Temer, vivenciaram uma intensificação ultraneoliberal no período Bolsonaro.

Leher (2021), defende que há um propósito político ultraneoliberal, no governo Bolsonaro, que é a extinção ou a fragilização dos direitos sociais e das políticas distributivas, sendo que todas as mazelas ocasionadas por este governo, são acobertadas pelos setores dominantes, em nome da responsabilidade fiscal e acumulação de capital. Iniciou-se, no país com o advento do ultraneoliberalismo, um período de liberalização da barbárie social, onde a responsabilidade fiscal se sobrepõe a qualquer outro direito.

As frações da burguesia nacional, apoiaram o Golpe em 2016, e apoiam as medidas de reforma do Estado que o sucederam, pois, estas reformulações asseguram os privilégios de classe e aprofundam os abismos sociais desta estrutura social.

O modelo ultraneoliberal demanda de um aprofundamento da autocracia burguesa, para tanto, ocorreu no país, movimentos de fragilização democrática e ampliação das desigualdades. Movimento histórico conduzido e apoiado por “Uma classe dominante que mantém seus privilégios mediante um Estado autoritário, clientelista e nepotista e pela permanente estratégia preventiva em face à luta da classe trabalhadora, mediante ditaduras e golpes de Estado (FRIGOTTO, 2021, p. 638).” A burguesia brasileira, graças a sua historicidade, não se opõe em se aliar ao autoritarismo desde que renda o suficiente para manter seus privilégios de classe.

Seria errôneo desvincular a ascensão do ultraneoliberalismo ao Golpe de 2016, haja vista que estes fazem parte de um mesmo movimento da história nacional, o qual transformou profundamente as estruturas do Estado,

tornando este, ainda mais satisfatório ao atendimento dos interesses do capital. Ambos, são facetas do mesmo movimento, conduzido por uma burguesia, que não mais estava disposta a conceder direitos e governar pela coalização e conciliação classista.

Segundo Leher (2019b), o modo como o país passou a ser organizado e conduzido no período ultraneoliberal, encaminha para o acirramento da autocracia burguesa, aprofundando ainda mais as contradições, a dependência e o esvaziamento científico. Efetivando o desmonte e sufocamento de diferentes entidades e órgãos que representam a ciência e a pesquisa no Brasil, dribla-se a realidade concreta, as evidências científicas em nome de disseminação de realidades paralelas alinhadas aos interesses do capital.

A perspectiva autocrática, nos últimos anos, foi intensificada, sendo que esta é uma condição essencial e balizadora do período ultraneoliberal.

#### *2.4.2 A autocracia burguesa: e seu papel na era ultraneoliberal*

Como mencionado anteriormente, o Brasil vivencia o acirramento da autocracia burguesa, assim, é crucial definirmos esta categoria, para posteriormente avançar na análise nacional contemporânea.

O entendimento da autocracia burguesa, presente no país desde o século XX, está atrelado ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil e com os limites da democracia. Conforme Fernandes (1977), o Brasil possui um capitalismo de desenvolvimento periférico, sendo estruturado a partir de uma falsa democracia. Havendo uma democracia restrita no país, a qual atende unicamente os interesses da burguesia.

Neste sentido, na esfera das decisões políticas do Estado, são priorizados os interesses da classe burguesa. Não havendo compromisso da política e do Estado com os pressupostos democráticos, dado que “A democracia não só é dissociada da autoafirmação burguesa, como ela seria um tremendo obstáculo a categoria de autoprivilegiamento que as classes burguesas se reservaram [...] (FERNANDES, 1977, p. 348)”. Apenas os interesses de um grupo ou uma classe são colocados como necessários e condutores das tomadas de decisões, e por consequência os interesses da classe trabalhadora são ocultados.

Tendo o Estado brasileiro sido monopolizado pela burguesia e estava organizado em pilares de democracia restrita, tinha-se o cenário para a

construção plena da autocracia burguesa, onde o Estado estaria a serviço desta classe e em defesa de seus interesses.

A essencialidade da autocracia burguesa no Brasil, reside na predisposição de produzir ditaduras de classe. A burguesia brasileira desconfigura o papel do Estado, com o intuito de assegurar a sua dominação. O Estado assumi um caráter despótico, burguês e reacionário.

Com o advento da autocracia burguesa no Brasil, no período da Revolução Burguesa brasileira<sup>14</sup>, o país passou a ter reformulado as estruturas e funções do Estado com o objetivo de garantir a efetivação de uma democracia restrita e de privilégios.

O Estado se diferencia e, ao mesmo tempo, satura sua estrutura constitucional e funcional de uma maneira tal que fica patente ou que se pratica, rotineiramente, uma democracia restrita ou se nega a democracia. Ele é, literalmente, um Estado autocrático e oligárquico. Preserva estruturas e funções democráticas, mas para os que monopolizam, simultaneamente, o poder econômico, o poder social e o poder político, e usam o Estado exatamente para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças à qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida, é automaticamente democracia e liberdade para a minoria dominante (FERNANDES, 1977, p. 350).

Passa a estar organizado, o Estado, com uma aparente democracia, mas que em suma nega a democracia aos de baixo, ao passo que monopoliza a sua estrutura para o atendimento dos de cima. A autocracia burguesa é um modo de dominação conveniente ao capitalismo dependente.

O Estado autocrático burguês, mescla elementos da democracia liberal, aparência inicial de democracia, com elementos ditatoriais e autoritários, sendo que estas combinações de concepções e práticas políticas são efetivadas com o propósito de assegurar a manutenção da ordem.

A burguesia e suas frações buscam preservar os seus privilégios por meio da autocracia, com interferência constante nas tomadas de decisões políticas, econômica e social.

---

<sup>14</sup> Para melhor compreender este período, indicamos a leitura da obra A Revolução Burguesa no Brasil de Fernandes (1977).

As classes burguesas não querem (e não podem, sem se destruir) abrir mão: das próprias vantagens e privilégios; dos controles de que dispõem sobre si mesmas, como e enquanto classes; e dos controles de que dispõem sobre as classes operárias, as massas populares e as bases nacionais das estruturas de poder; As vantagens e privilégios estão na raiz de tudo, pois se as classes burguesas realmente “abrissem” a ordem econômica, social e política perderiam, de uma vez, qualquer possibilidade de manter o capitalismo e preservar a íntima associação existente entre dominação burguesa e monopolização do poder estatal pelos estratos hegemônicos da burguesia (FERNANDES, 1977, p. 363-4)

Pela perspectiva da autocracia burguesa, se compreende que toda a estrutura do Estado passa estar a serviço, unicamente, dos interesses desta classe. A organização, a configuração e os direcionamentos caminham para assegurar a manutenção da dominação burguesa.

O Brasil por ter processos de desenvolvimento histórico truncado com seu passado conservador, escravocrata e retrógrado vivenciou desde o principiar do período republicado um modo de organização político centrado nos interesses das frações da burguesia, logo o país tem em seu histórico um alinhamento à autocracia burguesa que nunca se diluiu na historicidade brasileira, ainda que em dados momentos ocorreram processos de tentativas de democratização, mas que nunca se efetivaram em plenitude.

A burguesia brasileira, vale-se recorrentemente de ações antipopulares e antidemocráticas para a preservação de suas frações, a exemplo vemos os sucessivos golpes de Estado vivenciados no Brasil, como o Golpe de 1930 que impediu a posse de Júlio Prestes, o Golpe do Estado Novo em 1937, o Golpe de 1945 que marca o fim da Era Vargas, Golpe Militar de 1964 e o Golpe de 2016 que resultou na deposição de Dilma Rousseff, os quais todos tiveram o apoio e o aparato da burguesia.

Fernandes (1977), evidencia que o Estado autocrático burguês tem como finalidade conter a continuidade de processos revolucionários, destaca que a gênese autocrática ficou ainda mais evidente a partir do Golpe de 1964 e ganhou força ao longo dos anos militares. Durante o período da Ditadura empresarial-militar, em meio as rupturas democráticas, os interesses

das frações da burguesia foram plenamente atendidos pelo Estado Militar<sup>15</sup>, sendo o aparato estatal utilizado para a perpetuação dos privilégios.

Após o findar da Ditadura empresarial-militar, advindo os movimentos de redemocratização da sociedade, pretendia-se o corte com a autocracia burguesa, porém, as movimentações das forças antagônicas no Brasil não foram suficientes para garantir a superação desta. Nem sequer, a CF de 1988, tida como democrática, cidadã e participativa, foi capaz de romper com a já enraizada autocracia burguesa, considerando que preservou no texto elementos repressivos existentes na ditadura, como a autonomia militar, o uso repressivo das forças do Estado, que poderiam ser utilizados novamente em favor da burguesia.

Estes elementos somados a uma profunda subordinação do Estado ao capital e aos interesses hegemônicos, garantiriam ainda que em um regime democrático, o Estado continuasse a utilizar toda a sua estrutura para garantir o princípio elementar da autocracia, que o interesse de um grupo se sobressaia à vontade da coletividade.

A burguesia brasileira autocrática atua de modo autoritário para a manutenção e preservação do modo de produção, e “[...] nos põem diante da problemática da ditadura de classes total e absoluta, quando ela é controlada pela burguesia e com vistas, exclusivamente, à continuidade do capitalismo e do Estado capitalista (FERNANDES, 1977, p. 359)”. Ainda que dentro de um contexto político tido como democrático após 1988 o país se viu diante de uma constante organização autocrática com intensificações e arrefecimentos.

Se evidencia que a autocracia burguesa no Brasil permaneceu existindo mesmo no decorrer de governos progressistas. No período dos governos de coalização, conduzidos pelo PT, dado a política conciliatória, era mais complexo observar as particularidades da autocracia burguesa, no entanto, com o advento ultaneoliberal conduzido pela extrema-direita, a autocracia burguesa ficou ainda mais proeminente no país.

Após a instauração do Golpe de 2016 e da eleição de 2018 a qual conduziu Bolsonaro ao poder, o país se viu diante de um novo aprofundamento autocrático burguês, rompendo com garantias constitucionais e democráticas. Os governos que passaram a conduzir o país, garantiram a instauração de

---

<sup>15</sup> Para melhor compreender as nuances do Golpe de 1964, ver Dreifuss (1987) na obra 1964: a conquista do Estado: ação, política, poder e golpe de classe.

um estado de progressiva corrosão democrática.

Durante estes primeiros anos ultraneoliberais, tem-se no Brasil, governos que concatenam os interesses de um grupo social, no caso a burguesia articulando os interesses políticos econômicos desta fração, com o aparato militar, somada a uma tentativa populista de incorporação de um apoio popular dos grupos conservadores.

O processo de atrair as massas enquanto apoio popular, se efetiva a partir do que Laval (2019) caracteriza como a captura das subjetividades. No Brasil, se valeu da fragilidade e marginalidade da classe trabalhadora para constituir uma base de apoio a Bolsonaro, que depositava neste uma esperança messiânica de renovação, o que garantiu a este a eleição em 2018, no entanto, após a ascensão ao poder, abandona a massa que o elege, para retornar suas direções para o fortalecimento de uma autocracia burguesa.

Ressalta-se que o período denominado de ultraneoliberalismo, em especial no seu recente apogeu – período Bolsonaro, ainda que circunscrito no tempo histórico da democracia brasileira, a tomada do poder se faz pela via democrática e supostamente há manutenção das instâncias que a compõe, conta com uma especificidade que é a tentativa constante de ruptura democrática, sendo que as ameaças se fazem em constância.

No período atual, apesar de aparente democracia, o Brasil vê a diluição das instituições democráticas, como já demonstrado neste capítulo, pelo desmonte constitucional e institucional. O aprofundamento da autocracia burguesa no país ocorreu a partir das eleições de 2018 — uma eleição centrada em autoritarismo, violência, personificação do poder, a criação fetichizada de um líder menosprezando a própria democracia e simpatizante de modos de atuação violentos e repressivos —, propiciando uma lenta corrosão da já frágil democracia aqui existente.

A autocracia brasileira atual não aceita a democracia, menospreza a relação dos três poderes, trata todos os críticos como inimigos que necessitam ser silenciados. A democracia vem sendo corroída por dentro, eliminando a oposição, a ciência e as tentativas de questionamento às deliberações do governo. Ocorrendo uma destruição progressiva do aparato democrático, apesar de manter o principal elemento característico da democracia que é a participação popular nas eleições. No período de aprofundamento da autocracia,

vivido no Brasil entre 2018–2022, ocorre a personificação do poder<sup>16</sup>, pelo chefe do Executivo.

Na autocracia burguesa o governo usa o próprio poder para alterar leis para favorecer a si e aos grupos que o interessam. A exemplo é possível mencionar o orçamento secreto amplamente alardeado no ano de 2022, as vésperas da corrida eleitoral, a promessa de ampliação de vagas para o STF, as sucessivas, e já ditas Reformas do Estado, a redução da taxaço de impostos aos empresários, isenção de impostos a importação de artigos de luxo como veleiros, *jet skis*, dirigíveis, planadores e flexibilização das regras ambientais.

Em sua essência autoritária e reacionária, a autocracia, possui uma tendência de proteção dos membros de sua classe por recorrentes ditaduras de classes. Aderindo mecanismos controversos para se manter no poder, assim,

[...] a autocracia burguesa coloca seu ideal de Estado em conexão histórica com o fascismo e o nazismo. O Estado não tem por função essencial proteger a articulação política de classes desiguais. A sua função principal consiste em suprimir qualquer necessidade de articulação política espontânea nas relações entre as classes, tornando-a desnecessária, já que ele próprio prescreve, sem apelação, a ordem interna que deve prevalecer e tem de ser respeitada (FERNANDES, 1977, p. 345).

Ocorre a autoproteção da burguesia por meio do uso de toda a estrutura político, econômico e social. O Estado passa a ser utilizado para garantir as potencialidades de acumulação de capital.

Este processo de alteração das leis em prol de si e dos grupos que representam, ficou evidente no país nos governos Temer e Bolsonaro, os quais atuaram para intensificação da autocracia burguesa por meio da corrosão da CF e dos Direitos Sociais e Trabalhista — através da EC 95, Reforma

---

<sup>16</sup> Ao longo dos anos do Governo Bolsonaro, diversas foram as falas que representam a concepção bolsonarista de ausência de limite do próprio poder, a exemplo destaca-se a fala professada pelo presidente em 20 de abril de 2020, no “cercadinho”, onde o presidente diz “Eu sou a Constituição”, após severas críticas da mídia e da sociedade civil de sua participação e convocação de um protesto de nuances antidemocráticas, que clamava pelo fechamento do Congresso, do STF, o retorno do AI-5 e chamando seus apoiadores a “lutarem pelo Brasil” incitando a uma guerra civil. A fala professada no dia 20/02/20 demonstra o desprezo do Presidente a CF de 1988 e sinaliza sua perspectiva personalista e autocrática. A fala sistematiza a postura do Presidente no dia 19/04/20 e todo o seu governo. <https://istoe.com.br/o-arroubo-autoritario>

Trabalhista, Reforma da Previdência, Reforma do EM — a qual será debatida no próximo capítulo, dentre outras reformas que caminham e culminam na retirada de direitos da classe trabalhadora e que são benéficas ao grande capital e a burguesia.

A partir da leitura de Fernandes (1977), depreende-se que em uma sociedade de capitalismo dependente, o poder do Estado, não pode em hipótese algum ser partilhado com as classes populares. O golpe de Estado vivido no Brasil em 2016, deve ser compreendido como uma ação de retomada do poder e frear o avanço das classes populares, acesso aos seus direitos e ao próprio Estado.

A burguesia autocrática nunca aceitou de fato esse partilhar do poder do Estado com um representante da classe trabalhadora, ainda que este tenha feito concessões profundas para atender aos interesses burgueses. A elite brasileira sempre busca frear os avanços progressistas, ainda que estes sejam por dentro da ordem como no período de 2003 a 2016.

Ao longo do período dos governos de coalização, conduzidos pelo PT, o Brasil ainda vivenciara os aspectos da autocracia burguesa, porém com características progressistas. Dado a política conciliatória, observou-se um enfraquecimento da autocracia burguesa, na medida que o Estado garantia acesso dos de baixo aos direitos sociais, como demonstrado no capítulo anterior. O PT não conseguiu ou pretendeu romper em definitivo com a autocracia burguesa brasileira.

O Brasil nunca conseguiu superar o conservadorismo, apenas viveu momentos de arrefecimento, e estes foram rapidamente interrompidos pela burguesia e suas atuações autocráticas. Estes dilemas do conservadorismo inviabilizaram o avanço de uma sociedade democrática de fato.

Finalizamos este capítulo pontuando que a eleição de Bolsonaro, a quem atribuímos o maior quantitativo de políticas ultraneoliberais, como a consequência e não causa, dado a historicidade de democracia restrita, ditadura de classe e força ideológica, construída socialmente pela burguesia. O Brasil vive o aprofundamento da autocracia burguesa e está sendo governado por um autocrata.

Desta forma, o Golpe dado por Temer e a ascensão de Bolsonaro trata-se de mais um episódio da autocracia burguesa, e por assim o ser, de intensificação do modelo liberal, com vistas a manutenção dos privilégios da burguesia.

O período ultraneoliberal, em especial no decorrer do Governo Bolsonaro, o país intensificou a autocracia burguesa, e em paralelo efetivou uma autocracia educacional com uma democracia restrita na educação, fortemente caracterizada por decisões autoritárias, verticalizadas, promovendo cortes e cerceamentos orçamentários e promovendo intervenções no cotidiano educacional.

Diante deste contexto de avanço autocrático, adentra-se a análise desta conjuntura na Educação Federal. Há um recrudescimento da crise do Estado-burguês e este desdobra-se na formação da juventude por meio das Reformas Educacionais de Estado, assim, asseveram Motta e Frigotto (2017, p. 365),

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (como veremos em seguida) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, em que se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital.

O processo de desmonte do Estado brasileiro em favor do capital demandou a reformulação da educação brasileira, mas observa-se que as mudanças mais profundas se efetivam no Ensino Médio, pois pela concepção autocrata atual que se tem para o Brasil, a oferta de uma educação de nível médio já seria suficiente para o atendimento da fase atual do capitalismo brasileiro.

Formulam reformas que intensificam a precarização dessa formação, propicia a inserção de um contingente de jovens fragmentados em um mundo do trabalho ainda mais precarizado, garantindo assim a ampliação da exploração do trabalho desde a juventude. Por consequência afastará cada vez mais os estudantes da classe trabalhadora do Ensino Superior, tornando a educação brasileira cada vez mais dual e elitista.



### 3.

## A TENTATIVA DE DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELA VIA DA CONTRARREFORMA: A GRANDE AMEAÇA ULTRANEOLIBERAL À REDE FEDERAL

“[...] a Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser *útil à sociedade*.”  
Ministro da Educação Milton Ribeiro.

Inicia-se este Capítulo com a referida frase, pois compreendemos que o processo de transformação da última etapa da EB que está materializando-se, irá alterar toda a oferta educacional no país e faz parte de um projeto mais amplo de sociedade que se tornava ultraneoliberal, pautado na autocracia burguesa. A frase dita pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro no programa Sem Censura, exibido em 9 de agosto de 2021, explicita estar em curso um projeto de afastamento da classe trabalhadora da universidade, e o condicionamento desta classe a uma educação técnico-profissional esvaziada, pouco especializada e capaz de abarcar as demandas precarizantes do atual mercado de trabalho.

A reforma ultraneoliberal, como evidenciada no Capítulo anterior, dado suas características, almeja alinhar a educação às demandas do capital, e afastar a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento. Smith (1979), anunciava que a educação dos trabalhadores, ainda que ofertada pelo Estado,

deveria se efetivar em doses homeopáticas. Os membros da classe trabalhadora, deveriam a partir desta concepção teórica, que muito influencia o pensamento burguês brasileiro e seus intelectuais orgânicos, acontecer de modo incipiente, em pequenas doses, garantindo o mínimo para a realização de uma função na divisão do trabalho e esta percepção vem sendo intensificada com a contrarreforma.

Com o intuito de atendimento aos interesses do capital, o Brasil vem presenciando uma série de reformas na educação da classe trabalhadora desde 2016, as quais objetivam garantir que a formação pública ofertada esteja em consonância ao receituário ultraneoliberal.

Dentre as reformas, que aqui trataremos de contrarreforma, focalizaremos nas voltadas ao EM, pois estas podem impactar na oferta da principal tipologia de cursos ofertados pela Rede Federal, que é o EMI. Realizamos tal afirmação, alicerçados nas contribuições de Moura e Lima Filho (2017, p. 120), estes afirmam que, “A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva [...]”. O EMI, ofertado na Rede Federal, esbarra nos limites da contrarreforma, sendo estas, duas políticas sumariamente diferentes, quanto a procedimentos, intencionalidades e objetivos de formação humana.

Para compreender as mudanças na política educacional do EM e que reverbera na viabilidade de manutenção da Rede Federal, se analisou nesta seção a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (BRASIL, 2018b), os Referenciais Curriculares Para a Elaboração dos Itinerários Formativos-RCEIF (2018c), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica-DCNEPT. (BRASIL, 2021). Este conjunto de legislações que iniciam no Governo Temer e são consolidadas no Governo Bolsonaro, compreendem as principais diretrizes e determinações para a transformação da última etapa da EB. Estas caminham para a mesma direção, que é a formação de uma classe trabalhadora flexível, apartada da ciência e distante da Universidade.

A análise das contrarreformas direcionadas à educação básica, que serão tratadas neste capítulo, terá como guia a crítica à flexibilização curricular e a transposição dos princípios da acumulação flexível do setor produtivo

para a esfera educacional. Estes princípios de didatização do mercado para o cotidiano educacional tornou-se a característica prioritária das contrarreformas ultraneoliberais e ampliam a mercantilização da educação.

A política educacional que estava em curso mesclava os interesses do capital com a onda conservadora que se espalha no país. Frigotto (2017), defende que no centro dos avanços conservadores na educação, ocorre o avanço de grupos empresariais, que tem a escola e a educação como novos mercados, e assim se apropriam destes e progressivamente vão direcionando a agenda educacional e moldando o ser humano/trabalhador que se espera. O conjunto de Reformas busca reconfigurar o perfil e a subjetividade do ser humano que trabalha, iniciando a atuação de transformação conservadora na EB.

### **3.1 A proposta ultraneoliberal do “Novo Ensino Médio” em oposição ao principal modelo de ensino da Rede Federal - o Ensino Médio Integrado**

Para entender os desdobramentos da Reforma ultraneoliberal direcionada ao EM, é preciso compreender três elementos indissociáveis, sendo primeiro que a Lei n.º 13.415/2017 que consolida a Reforma do EM, institucionalizou uma nova organização curricular, segundo a BNCC foi elaborada para alterar o conteúdo desta etapa da EB e por fim o conjunto de documentos complementares que atuam para garantir que a forma e o conteúdo do Novo EM estejam assegurados no país a partir de competências nas diferentes redes de ensino.

Pontuamos, que as mudanças para o EM que tende a reverberar na Rede Federal como demonstrado nas próximas sessões, se efetivam para o atendimento do mercado de trabalho e do capital, estando apartada de anseios efetivos de melhoria da qualidade social da educação. Sendo, esta contrarreforma ultraneoliberal, a consolidação da Reforma Empresarial na educação de nível médio, iniciada na década de 1990, detalhada em Freitas (2018).

Na contemporaneidade, com as contrarreformas ultraneoliberais para o EM, todas as características da pedagogia das competências — presente no Brasil desde a década de 1990 e já descrita no capítulo 2 — são retomadas, sendo estas coroadas com a padronização rebaixada da formação com o modelo de Novo EM.

Leher (2019), pondera estar em curso no Brasil um projeto de educação com bases pedagógicas utilitárias, fundamentado na teoria do capital

humano e na influência do capital, perspectivando constituir uma pedagogia potencializadora de solução de conflitos pela difusão do *ethos* do capital emocional, pela resiliência e aceitação do contraditório. Com o discurso da pedagogia das competências se articula políticas de negação ao direito a escola pública de qualidade, por consequência, a negação do Projeto de Rede Federal e EMI.

As mudanças na esfera educacional que ocorreram após o Golpe de 2016, foram iniciadas com o retorno dos intelectuais da burguesia ao MEC. Este grupo já havia atuado nos governos de FHC, e no pós-Golpe foram liderados pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pela Secretária Executiva da pasta Maria Helena Guimarães Castro. Motta e Frigotto (2017), defendem que se tratava de um golpe contra a educação brasileira, e Maria Helena Guimarães Castro articulou as primeiras proposições educacionais ultraneoliberais para o EM.

Pontuamos que, a proposta de “Novo EM” de 2016, foi pensada pelos intelectuais orgânicos da burguesia. Os intelectuais são os condutores de um momento histórico, estes compõem os direcionamentos das diferentes classes, atuando na construção de consensos. Conforme expresso por Gramsci (1999), os movimentos da história se efetivam primeiramente através dos intelectuais, dos organizadores e dirigentes.

Os intelectuais da burguesia utilizaram da estrutura do Estado brasileiro para viabilizar uma propositura educacional para o EM capaz de assegurar formações a partir dos princípios da acumulação flexível. Objetivando a criação de consensos em torno da existência de um empobrecimento educacional pela via da flexibilização curricular, para tanto, formularam políticas benéficas à burguesia e a reprodução de capital.

Estando em voga, uma propositura educacional, pensada pela burguesia para a formação da classe trabalhadora. Pautada na noção de competências e habilidades — retomadas da década de 1990, distanciada de conhecimentos, cientificidade e compreensão de totalidade. As contrarreformas educacionais devem ser compreendidas como a continuidade do Golpe de 2016, e conduzida, por uma burguesia autocrática e conservadora.

Frente a imbricada relação do então governo com os interesses da burguesia e do capital, destacamos que o Governo Temer e seus intelectuais

contaram com o apoio irrestrito e influência determinante da burguesia na construção da proposta do “Novo EM”.

O setor privado, que aqui será denominado representantes dos Aparelhos Privados de Hegemonia-APHs, foram decisórios para a confecção, aprovação e agora aplicabilidade do Novo EM, sendo que os interesses de flexibilização curricular e uma formação alicerçada nos pressupostos da acumulação flexível estiveram na base da proposta educacional.

Os representantes dos APHs que apoiaram e fomentaram o Novo Ensino Médio, estavam articulados pelo Movimento Todos pela Base Nacional Comum, tendo como principais representantes mantenedores: Fundação Leman, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, além destes, consta como apoio institucional Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Abrave, Cempec, Comunidade educativa Cedac, Consed, Uncme e Undime.

No campo descritivo “Quem Somos” contido no site Movimento Todos pela Base, estes se autointitulam como “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013<sup>17</sup> se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do **Novo Ensino Médio** (MOVIMENTO PELA BASE – grifos nossos)”. Apesar de aparentemente o Movimento voltar-se para a construção da BNCC, é evidente a preocupação prioritária com o EM, já na caracterização do grupo. Propondo um modelo formativo mais compatível com as demandas do capital para a última etapa da EB.

Com vista a adequar a formação as demandas empresariais, os representantes dos APHs começaram a construir junto ao imaginário social, a necessidade de reformular a educação para de torná-la mais próxima à vida dos jovens e ao mercado.

O site do movimento Todos pela Base, efetiva um detalhamento das “benefícios” da proposta do Novo EM que se efetivaria a partir da BNCC, apresentando infográficos, modelos e direcionamentos que viabilizariam a implementação da política educacional nos diferentes cantos do país. Estes

---

<sup>17</sup> O marco temporal de início do processo organizacional do Movimento Pela Base, corrobora com a afirmação, por nós realizada neste trabalho em capítulo anterior, que o ano de 2013 é simbólico e determinante para o processo de organização da burguesia brasileira, em sua ofensiva contra a classe trabalhadora, ruptura com uma política conciliatória e início da organização de uma política ultraneoliberal.

documentos e propagandas estão disponíveis pela plataforma Porvir Educação e Instituto Inspirare, os quais contam com patrocínios de grandes empresas como Fundação Telefônica Vivo, Faber Castel, “APDZ” Educação e Tecnologia, Arvore, Chess Matec, Cloe, Conexia Educação, Edify, Eduten, Microsoft, Hotmart, Instituto Significare, Instituto Unibanco, LIV-Laboratório de Inteligência de Vida, Mentalidades Matemáticas Brasil e Se Junta.

Estudando as empresas que patrocinaram e fomentaram a propagação, desde 2013, de um Novo Ensino Médio com uma BNCC, é possível pontuar que a contrarreforma para a Política Educacional de Nível Médio, teve influência direta dos representantes dos APHs.

A partir desta informação, e analisando a conjuntura nacional em meio ao avanço ultraneoliberal que ocorria em paralelo, somos direcionados a compreender que a proposta de Novo EM e BNCC são mecanismos de difusão dos ideários do capital, perspectivando a formação de gerações da classe trabalhadora, a partir dos ideários empresariais, centrados na subserviência e suas derivações, de modo a garantir a maximização do processo de exploração da classe-que-vive-do-trabalho, tal qual será descrito nas páginas seguintes.

Consideramos necessário pontuar que, apesar de a Reforma do EM ter sido materializada no governo Temer, os anseios para a efetivação desta são anteriores. As primeiras movimentações para a efetivação da Reforma do EM ocorreram em 2012, na Câmara dos deputados, sendo que os debates de revisão do EM foram iniciados pouco tempo após a homologação das Diretrizes para um EM mais progressista de 2011. O que nos permite concluir, que desde o avanço das propostas mais progressistas para a educação, iniciadas em 2003, as frações da burguesia já se articulavam para a reversão e manutenção de estruturas educacionais dualistas e empobrecidas.

A burguesia brasileira autocrata, historicamente, se interessa pela temática educacional, sempre que por meio da educação se torna possível promover a difusão dos ideários liberais burgueses, mantendo a estrutura de dominação e ampliando as possibilidades de exploração, porém travestido de interesse e preocupação com a qualidade da formação. No caso das documentações que versam acerca da proposição da contrarreforma ultraneoliberal esta estratégia se mantém e se comprova, dado o grande contingente de empresas que orbitava em torno dos direcionamentos da política pública.

Zank e Malanche (2020), expressam que o setor empresarial que se articula em torno dos debates da BNCC, se apropriaram das problemáticas educacionais, como universalização, qualidade, direito à educação, acesso à escola e a profissionalização, e organizaram um discurso que legitimaria a reorganização curricular em consonância aos interesses do mercado. A proposição de reorganização curricular dialoga com os interesses do capital e não com as necessidades de melhoria da última etapa da EB, tendo em vista que, esta propositura está assente na proposta de flexibilização curricular, por meio do esvaziamento de conteúdos e a transposição de terminologias empresariais e princípios da acumulação flexível do setor produtivo para a esfera educacional, o que acarreta, em consequências precarizantes para a formação humana. Com vistas a comprovar tais colocações, iniciaremos a caracterização e análise das documentações da contrarreforma ultraneoliberal para a educação.

### *3.1.1 A estrutura e concepções da contrarreforma do Ensino Médio: a relação indissociável da Lei n.º 13.415 de 2017 e Base Nacional Comum Curricular*

Iniciamos esta seção pontuando que a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que legaliza a contrarreforma do EM, é coerente com a conjuntura nacional de avanço de um Estado que estava se tornando ultraneoliberal e que almeja a redução dos direitos sociais.

A transformação ultraneoliberal da educação, contou com um conjunto de legislações para a alteração da última etapa da EB as quais colocaram em pauta a manutenção do modelo de educação integrada, presente e caracterizador da Rede Federal.

A proposição da lei, está assente no discurso que o EM necessitava tornar-se eficiente, dinâmico, flexível e compatível com as necessidades do mercado, desta forma, as diferentes redes de ensino deveriam ser reorganizadas a fim de atender esta nova realidade. Para tanto, os formuladores da propositura da contrarreforma do EM difundiram a ideia de que o EM deveria se estruturar a partir da flexibilização, dos itinerários formativos e no protagonismo juvenil.

O texto da lei é apresentado como algo modernizante e um avanço para a última etapa da EB. Concordamos com a concepção de que a contrarreforma do EM produz retrocessos para a formação humana e desconsidera os avanços históricos para a formação do trabalhador, sendo ela,

Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta *é* conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.357).

Ao formalizarem a contrarreforma, no ano de 2017, através do instrumento legal desconsideraram-se os avanços e lutas históricas pela superação do dualismo estrutural e passou-se a tratar os sujeitos históricos da aprendizagem de modo homogenizado, para atender aos setores produtivos no contexto de acumulação flexível.

Retomando, a historicidade da Lei n.º 13.415/2017, esta *é* um desdobramento da MP 746 de 2016 proposta no início do Governo Temer. Ressaltamos a contradição e complexidade que circundou este instrumento legal, dado que o mesmo propunha, mudanças estruturais na última etapa da EB, e apesar da complexidade, foi tratada de modo acelerado e sem debates, demonstrando o caráter autoritário característico do ultraneoliberalismo.

A aprovação aligeirada da contrarreforma do EM efetivou-se com vistas a garantir um modelo educacional retrógrado e composto de elementos limitantes para a última etapa da EB. A propositura autoritária da Reforma do EM traz em seu bojo as demandas mais conservadoras presentes na sociedade brasileira, aliadas aos pressupostos do mercado,

Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas, na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contra-reforma *é* expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e *ético-política* que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.37).

A proposta de alteração do EM via MP, incluía no cotidiano educacional

os princípios da acumulação flexível do setor produtivo para a esfera educacional, a formação humana passou a ser guiada pela lógica da flexibilização do currículo e da dinamicidade econômica do mercado, dialogando com os interesses dos setores empresariais, já mencionados neste texto.

O caráter pouco democrático que circunda a contrarreforma do EM remete a outros momentos da história brasileira, os quais necessariamente utilizam-se das negativas e limitações ao acesso aos conhecimentos científicos para a classe trabalhadora. Ramos e Frigotto (2016), reiteram que a Reforma do EM decorrente da MP 746 propicia um triplo retrocesso para a educação brasileira, resgatando aspectos da Reforma Capanema, elaborada no contexto da Ditadura Militar em que não havia equivalência entre o ensino secundário regular e o ensino secundário industrial, comercial e agrícola para o ingresso no ES; retroage à Lei n.º 5.692/1971 a qual estabelecia uma compulsoriedade precária ao ensino técnico profissional e por fim, remete ao contexto da década de 1990 das políticas de Paulo Renato de Souza, retomando de modo intensificado o Decreto n.º 2.208/1997, aprofundando a dualidade entre formação profissional e EB.

A contrarreforma ultraneoliberal, é regressiva e busca desmontar os avanços para a formação da classe trabalhadora, conquistados historicamente. A junção destes três retrocessos coloca a última etapa da EB em uma situação de vulnerabilidade. Alinhado à formação, apenas, as demandas do capital.

Apesar do debate da Reforma do EM existir desde 2012, é no findar de 2016, durante o governo Temer, que o país passou a conviver com a propositura de um “Novo EM” de modo intensificado, para além dos debates nas casas legislativas, o país se deparou com estratégias de mobilização da opinião pública, com a utilização de mídias sociais e propagandas nos veículos de comunicação de massa. Gramsci (2007a), expressa que a opinião pública é o ponto de encontro entre a sociedade civil e a sociedade política, sendo, a formação da opinião pública denominada de consensos. Com o intuito de garantir a produção de consensos e aceitação do novo modelo educacional que atenderia os interesses do capital, a opinião pública foi, então, sendo mobilizada.

Destacamos que apenas no ano de 2016, para garantir o apoio da população, o MEC gastou R\$ 1,8 milhão para a produção de duas peças publicitárias de 60 segundos cada e imagens veiculadas na imprensa. A primeira

propaganda reforça a concepção de protagonismo juvenil, é conduzida por um ator representando um estudante de ensino médio, que se dirige a professora, pede autorização e inicia a explicação do Novo Ensino Médio para a turma, tendo como conteúdo,

Ai galera, você já conhece o novo ensino médio? Essa proposta que está todo mundo comentando por aí? Sabia que esta proposta foi inspirada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje?

Pois é, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular, já em discussão, eu vou ter liberdade de escolher entre quatro *áreas* do conhecimento para me aprofundar. Tudo de acordo com a minha vocação e com o que eu quero para a minha vida. E para quem prefere já terminar o ensino preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma educação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas (MEC, PROPAGANDA 1, 2016).

Diante da peça publicitária, podemos pontuar que o governo buscava difundir, junto à população, uma falsa ideia de preocupação com a qualidade da formação dos jovens. Em paralelo ressaltar o protagonismo dos jovens em suas escolhas no cotidiano educacional, o que supostamente tornaria o EM mais próximo das demandas da juventude.

Na continuidade da produção de consensos, o Governo em, 26 de dezembro de 2016, encerra o ano com a seguinte propaganda televisiva,

Novo Ensino Médio, quem conhece aprova.

Eu escolho o que vou estudar? Então é claro que eu aprovo.

Minha vocação? Então, sim, eu aprovo.

Eu quero.

Eu aprovo.

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que vai estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova.

A propaganda evidenciava que para aprovar a nova estrutura do EM

bastava a população conhecer a proposta, demonstrando que não havia incoerências, falhas e conflitos que orbitavam em torno da mesma. A propaganda que contava com um jogo de luzes e diversos jovens “aprovando” o novo modelo foi veiculado na grande mídia e nos canais oficiais do MEC, sendo que na página do *Youtube* do MEC a mesma contava com a seguinte descrição para o vídeo,

O Novo Ensino Médio *é* uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a **flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno** e o aumento do número de escolas em tempo integral com a ampliação gradual da jornada escolar. **O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional.** O principal objetivo dessa iniciativa *é* criar uma estrutura inicial para que seja possível ofertar um ensino médio mais atrativo para os jovens, dando a eles a **liberdade de escolher seus percursos, de acordo com seus projetos de vida** (BRASIL - MEC, 26 de dezembro de 2016 – Grifos nossos).

A propaganda e a descrição orbitam em torno da concepção falaciosa de que ao flexibilizar a qualidade e a liberdade se ampliariam. Fica evidente a ênfase na ideia de protagonismo juvenil e formações duais, conforme os destaques da descrição do vídeo.

A base do discurso do governo girava em torno da necessidade de superação da ineficiência do EM, pois o mesmo era inchado, dado o quantitativo de disciplinas, e desconexo das demandas dos jovens. Sendo o EM ineficiente, careceria de reformulações urgentes e estruturais.

Salientamos, que ao promoverem o discurso de ineficiência de todo o EM ofertado no país, na mídia e para a sociedade civil, os contrarreformadores negligenciaram e omitiram a proposta exitosa de EM existente no país, o EMI, prioritariamente ofertado na Rede Federal, conforme exposto por Moura e Lima Filho (2016), o EMI está concentrado, quanto sua oferta, nas instituições pertencentes à Rede Federal e o crescimento deste modelo ocorreu de modo mais significativo no país na segunda década dos anos 2000. Estas instituições propiciam uma formação integrada entre EB e EP e apresentam resultados expressivos na formação, no ensino, na extensão e na pesquisa.

As instituições pertencentes à Rede Federal, assentam seu modelo de

educação a partir dos pressupostos de uma formação integral, como evidenciado no capítulo 1 e frente esta característica garantem aos seus estudantes, conforme expresso por Moura e Lima Filho (2017), que obtenham resultados expressivos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). No entanto, esta especificidade do EMI ofertado na Rede Federal, não foi exposta para a sociedade civil e foi desconsiderada no processo de tramitação da lei. O que demonstra que não estava no cerne da proposta da contrarreforma a efetiva melhoria da qualidade, mas sim o rebaixamento da educação com a adequação ao receituário ultraneoliberal.

O texto proposto no Governo Temer garantia, de fato um “Novo EM”, concatenando os interesses do capital, ao conservadorismo e vinculado ao contexto de intensificação da crise estrutural do capital. Após cinco meses em 16 de fevereiro de 2017 a MP 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415/2017, alternando a estrutura curricular do EM e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A lei viabilizou um empobrecimento de conteúdos e da qualidade do EM e a percepção de que há um rebaixamento da EB, é confirmado quando na Lei n.º 13.415/2017, por meio do art.º 35A, que referenda a fragmentação do currículo do EM e neste destacamos os parágrafos seguintes,

§2.º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§3.º **O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§4.º **Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017 – Grifos nossos).

A obrigatoriedade disciplinar nos três anos fica restrita as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, as demais disciplinas tornam-se apêndices formativos e em especial, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia perdem a condição de disciplinas e passam a ser tratadas como estudos e práticas. Logo, não mais precisam ser ofertadas enquanto disciplinas.

Pistrak (2015), evidencia a importância dos estudos em Ciências Sociais para garantir a formação de sujeitos em suas diferentes dimensões, capazes de compreender a realidade, a economia, a política e as dinâmicas sociais e para a compreensão da totalidade. Em governos autoritários, como os ultraneoliberais no Brasil, esses saberes são negados, banidos e condenáveis na escola burguesa. A estrutura curricular do novo EM garante uma utilidade prática e necessária para a efetivação de trabalhos simplistas realizados na lógica da produção capitalista, apartada do desenvolvimento artístico, crítico, intelectual, estético e físico, afastamentos imprescindíveis para a ampliação da exploração do trabalhador.

Ainda no Art.º 35A aparece no parágrafo 5º um aspecto inédito na legislação educacional, “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular **não poderá ser superior** a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, segundo a definição dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017 Grifos nossos)”, fica estabelecido um “máximo” um “teto” de carga horária. Historicamente o Brasil sempre possuiu instrumentos legais que garantiram o “mínimo” em relação à carga horária, o qual corresponderia ao mínimo necessário para a garantia do direito à educação. Ao estabelecer um limite máximo de carga horária, a Lei n.º 13.415/2017, consolida e institucionaliza a noção de aprendizagens mínimas à classe trabalhadora, negando em definitivo, a esta classe, o direito e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

A Lei n.º 13.415/2017 é ambígua — apresentando a possibilidade de integração, mas a estrutura é de desintegração do EM — e acena para a educação integral, no entanto, a compreensão de Ensino Integrado que está presente na lei, difere da noção de EMI que está em construção desde 2004 e que orienta a Rede Federal. Segundo Ferreti (2021), a concepção de educação presente na Reforma do EM, não se assenta na concepção de educação integrada, mas sim aproxima-se da pedagogia das competências, dado que alicerça a educação nos aspectos individualizantes.

A concepção de educação integral, que inspira o projeto da Rede Federal perspectiva uma educação que forme o ser humano inteiramente. Já a proposta contida na Lei n.º 13.415/2017, é centrada em uma formação relativista e limitada por três disciplinas obrigatórias, portanto, desefetiva o ser

humano, viabilizando uma formação unilateral e fragmentada dos homens.

No processo de descaracterização e fragmentação do EM, foi criado na lei os “Itinerários Formativos”, estes compõem a parte diversificada dos currículos, sendo responsáveis por “no mínimo” 1.200 horas da formação dos estudantes. A Lei n.º 13.415/2017, define em seu Art.º 36 que serão ofertados cinco itinerários formativos, sendo linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional (BRASIL,2017). Desde o período pré-lei foi transmitido a sociedade civil, por propagandas nas grandes mídias a ideia de que estudante a partir do “Novo” EM teriam liberdade para escolher o itinerário mais próximo aos seus interesses, garantindo assim mais liberdade e autonomia aos estudantes, evidente, que a autonomia limitada do mercado.

Acerca dos itinerários formativos, elementos estruturantes da contrarreforma, Moura e Lima Filho (2018, p. 124), defendem que,

Reafirmamos que a centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB.

À medida que fica instituído a concepção dos itinerários formativos, ocorre o direcionamento para a desintegração da EB, estando os conhecimentos básicos necessários limitados e cerceados.

A propositura de fragmentação do Ensino Médio — BNCC e Itinerários Formativos, fragiliza a EB, pois reduz as disciplinas e os conteúdos que serão efetivamente apropriados pelos estudantes. A ideia de itinerários formativos afasta-se de uma formação a partir das diferentes ciências que alicerçam a humanidade, para privilegiar e tornar base, apenas, disciplinas úteis ao pragmatismo capitalista — português, matemática e inglês. As outras ciências ficam negligenciadas.

Ao passo que os conhecimentos vão sendo progressivamente negados na última etapa da EB, os contrarreformadores ultraneoliberais, garantem

a retirada do direito constitucional à educação para todos, previsto na CF de 1988. Não mais estará disponível a possibilidade de acessar os saberes básicos e necessários para a compreensão da totalidade, ampliando, assim, as desigualdades no país. Cumpriu-se, no texto legal da contrarreforma do EM a promessa realizada no Golpe de 2016 de progressivamente restringir e, ou eliminar direitos constitucionais à classe trabalhadora.

Acerca do 5.º itinerário — formação técnica profissional, ocorre uma precarização da formação profissional, a Lei n.º 13.415/2017 estabelece que a formação deverá ser pela via da habilitação profissional — cursos de longa duração e pela qualificação profissional com cursos de curta duração, podendo este ser ofertado em parceria com empresas, outras instituições e instituições que ofereçam educação a distância. (BRASIL, 2017). Grabowski e Kuenzer (2021), expressam que a Reforma de 2017 ao criar o 5.º itinerário ressignificou a relação entre trabalho e educação na perspectiva conservadora, sendo que,

Neste itinerário se permitirá tudo, desde o aproveitamento da aprendizagem profissional, desenvolvimento em parceria com as empresas empregadoras, incluindo a etapa de práticas em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, bem como cursos básicos de qualificação profissional, cursos livres, palestras motivacionais, certificações intermediárias diversas, inclusive obtidas na modalidade EaD sem garantia de qualidade (GRABOWSKI; KUENZER, 2021, p.176)

Estas especificações e direcionamentos esvaziam a educação profissional, tornando-a demasiadamente praticista, apartada da ciência e da EB. A proposta de formação profissional, presente na Reforma do EM, assegura um princípio útil às necessidades do tempo presente, com uma formação média, fragmentada e superficial. A relação entre educação e trabalho, nesta conjuntura, se materializa, mas para a ampliação da exploração futura do trabalhador.

Ferretti (2021), assevera ser preciso atenção quanto a composição de educação profissional que está posta pela Reforma, pois a organização curricular proposta pela lei, aprofunda a dualidade entre a formação geral-básica e a educação profissional, tendo uma estrutura que contribui para o aligeiramento, propondo uma redução de carga horária e viabiliza o reconhecimento da oferta de cursos à distância ou cursos de curta duração, em diferentes contextos.

A Lei n.º 13.415/2017, enquanto expressão ultraneoliberal, busca baratar as conquistas educacionais para a formação da classe trabalhadora, em construção desde 2004. Conquistas que possibilitaram uma política pedagógica que integrou o EM, mas sem que a formação profissional seja um mero apêndice, substituta ou compensatória da EB e que inseria no horizonte da classe o acesso ao ES e não apenas as vivências exploratórias do trabalho.

Moura e Lima Filho (2018), validam que a proposta dos itinerários formativos retoma e aprofunda a dualidade estrutural histórica, presente na educação de uma sociedade cindida em classes sociais, reduzindo a formação ao fazer em detrimento dos conhecimentos científico-tecnológico e sócio-histórico. A formação da classe trabalhadora vai progressivamente sendo esvaziada e empobrecida, estando condicionada aos ditames e princípios da acumulação flexível.

No processo de precarização e empobrecimento da formação da classe trabalhadora, fez-se necessário pontuar que a contrarreforma do EM alterou as especificidades da docência, alterando o Art.º 61 da LDB, estabelecendo que na EB o ensino poderá ser ofertado, por “IV-profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...] (BRASIL, 2017)”, a concepção de notório saber adentra a EB como possibilidade, inicialmente para a formação profissional.

Ferretti (2021), expressa que na medida que a lei prevê que profissionais com notório saber atuem na formação, fica viabilizado que a educação profissional seja ofertada por profissionais que não dominem os saberes específicos da educação — do ponto de vista teórico-filosófico e prático, propiciando uma formação mecanicista.

Desconsiderando todas as características necessárias para a atuação dos profissionais de educação, a ideia do notório saber é introduzida no texto com naturalidade. Ocorrendo assim, uma desprofissionalização e desvalorização do trabalho docente.

À partida, o notório saber afetaria somente o 5.º itinerário, porém, à medida que este é institucionalizado — e a Lei n.º 13.415/2017 rompe com as fronteiras disciplinares, poderá a longo prazo demandar que profissionais que atuam no campo da BNCC, lecionem disciplinas distintas de sua formação, posto o amplo espectro do “notório saber”.

A docência pelo notório saber, não propicia a melhoria da oferta educacional, como anunciado pelos contrarreformadores como parte da justificativa da reforma, mas fragiliza, ainda mais, a formação e os processos de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, defendemos que Reforma do EM não está voltada para a revisão dos aspectos pedagógicos do EM, de modo a melhorar qualidade social da educação, mas sim está assente na reformulação dos aspectos socioemocionais, com vistas ao controle das dimensões emocionais da juventude e viabilidade da ampliação da exploração, e estes ficam bastante evidentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC já estava no horizonte das políticas educacionais desde a década de 1990, porém somente em 2018 é finalizada. O documento final, desconsiderou os avanços e mudanças para o EM materializadas com o EMI ocorridas ao longo dos anos 2000, a exemplo da Lei n.º 13.415/2017.

Segundo Santos e Orso (2020), a aprovação da BNCC, que se deu no contexto pós golpe, se revela como um ataque direto e intencional à escola e aos conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens. O texto alterou a educação nacional, promovendo o afastamento dos saberes sistematizados e da ciência do contexto educacional.

É útil expressar que as mudanças trazidas pela BNCC não reconfiguraram apenas a EB, mas, toda a educação nacional, como expresso no próprio documento,

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em *âmbito* federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018a, p. 08).

A BNCC, como política nacional, altera toda a educação brasileira, passando pelos conteúdos de toda à educação básica, até a formação de professores e, direcionando políticas públicas para educação. Mas, o foco, são as mudanças estruturais para o nível médio.

A justificativa para a BNCC do nível médio convergia com a justificativa

elucidada na propositura da reforma do EM, ou seja, o discurso da ineficiência, como exposto,

O Ensino Médio *é* a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destaca-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 461).

A justificativa se movimenta na colocação de que o EM é insuficiente, não garante bons resultados e atribui-se esse cenário ao excesso de disciplinas e a uma abordagem pedagógica que não contempla os jovens e o mundo do trabalho contemporâneo.

Criou-se um imaginário visando consensos, de que para melhorar a qualidade da educação era necessário, torná-la flexível e próxima de experiências vividas dos estudantes, sendo que “[...] o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto onde as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134), a BNCC, apresentada pelos representantes empresariais dos APHs, tem uma justificativa simplista, que perspectiva o falseamento do real e trata as diferentes realidades como únicas.

Frente os interesses do capital, na reformulação do EM, elaborou-se uma política pública completamente distante das condições materiais dadas da educação brasileira, não sendo pautado os aspectos sociais e históricos que estruturam a escola. Desconsiderando as condições de trabalho dos docentes, as condições de precarização da juventude, o financiamento e centrou-se, exclusivamente, nos aspectos individuais, para enfatizar um dos princípios do liberalismo clássico.

A ideia de um individualismo e individualização no processo formativo, tão próprios da teoria liberal e suas derivações, é central e essencial na contrarreforma ultraneoliberal na educação, pois o individualismo exacerbado, rompe com a concepção de entendimento do ser como sujeito coletivo.

A educação ultraneoliberal, centrada no individualismo, opõe-se à educação que pensa a humanização do ser social e tem o trabalho como princípio educativo norteador, tal qual a pretendida na Rede Federal.

A individualização, manifestou-se na BNCC, também pela ideia do protagonismo juvenil na tomada de decisões. A concepção de protagonismo juvenil, como alternativa, foi sendo fortalecida e tomada como a justificativa para a contrarreforma, como é possível observar no próprio site do MEC em que afirmam,

Quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular? O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo onde desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

A mera possibilidade de escolha não assegura a melhoria da qualidade da última etapa do EM, e como mencionando por Moura e Lima Filho (2018), a documentação da contrarreforma não viabiliza e ou propõe mudanças na estrutura educacional, apenas no conteúdo do EM. Assim, o discurso da individualização tende a desresponsabilizar o Estado, e culpabilizar os indivíduos.

Está implícito na contrarreforma, pela Lei n.º 13.415/2017 e na BNCC, mascarado de protagonismo, a redução ou negação do acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, a partir de redução de conteúdos e disciplinas. Rompendo, também na educação, com os pressupostos da razão moderna. Santos e Orso (2020, p. 168), destacam que “[...] um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista”. Institucionalizando uma perspectiva educacional flexibilizada, com flexibilização curricular, organizada a partir de aspectos mercadológicos, socioemocionais e com a didatização do empreendedorismo, como será exposto.

A política educacional ultraneoliberal para o EM, é a expressão do avanço do irracionalismo, estando fundamentada em uma perspectiva formativa utilitarista, subjetiva e pragmática, que adentra documentos, ações, posturas e falas governamentais. A perspectiva irracional e de negligenciamento de conteúdos não se restringe a documentação legal, ela também aparece no discurso oficial do governo. Uma exemplificação deste processo foi a fala do Presidente Bolsonaro acerca dos livros didáticos, distribuídos nas escolas públicas, “Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar [...]” Presidente Jair Messias Bolsonaro, 03/01/2020.

A fala do presidente direciona para a compreensão do que os governos ultraneoliberais buscam para o EM, ou seja, um relativismo que se desdobra na redução de conteúdos como caminho para uma suposta modernização da educação. Relativiza-se e, busca “suavizar” conteúdos, como estratégia de esvaziamento dos conteúdos historicamente produzidos. Duarte (2018), atesta que há um avanço de um obscurantismo na educação brasileira, o qual afasta a educação de pressupostos racionalista, negando as conquistas e avanços da humanidade, com o intuito de garantir a manutenção da dominação burguesa.

Analisando o esvaziamento de conteúdos, é prerrogativa pontuar brevemente o PNLD 2021, pois este é o coroamento da contrarreforma, garantindo o fechamento da proposta educacional através dos Livros Didáticos, convergindo com a forma e com o conteúdo do Novo EM. No ano de 2021 escolas de todo o país, inclusive as pertencentes a Rede Federal se depararam com o Novo PNLD, composto por livros estruturados em consonância a BNCC.

Para o EM o processo de escolha foi fragmentado em dois momentos, escolha do Objeto 1 e Objeto 2. No primeiro momento, as escolas deveriam optar pela adesão ou negativa do Objeto 1 composto por livros que versavam sobre o Projeto de Vida e Projeto Integrador, ambos alicerçados na concepção de flexibilização de conteúdos, empreendedorismo, criatividade, problemáticas cotidianas, no tão evocado protagonismo juvenil. Já no segundo momento na escolha do Objeto 2, as escolas receberam livros por áreas de conhecimento, apartados das especificidades das disciplinas. O esvaziamento de conteúdo é apresentado como encaminhamento para o alcance da interdisciplinaridade, mas, compreendemos neste trabalho,

como o empobrecimento do conteúdo da formação. O PNLD faz parte de um projeto ideológico de educação<sup>18</sup>.

A Rede Federal, representada pelo CONIF, posicionou-se contrária ao PNLD de 2021. Em nota, em 3 de agosto de 2021, recomendou a não adesão pelas instituições,

[...] com a Reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Curricular Comum e a consequente necessidade de adequações curriculares dos sistemas de ensino nacionais, o PNLD acabou trilhando um novo caminho, colocando em xeque um projeto que, apesar dos desafios inerentes a todos os materiais didáticos, ainda tinha em seu horizonte a opção por uma educação emancipadora.[...] o PNLD 2021 altera radicalmente a organização e a abordagem dos mais distintos componentes curriculares, ampliando a percepção de uma ameaça contundente à formação integral tão almejada pela sociedade brasileira e ofertada com excelência por todas as instituições da Rede Federal. [...] os livros do PNLD, especialmente os relativos ao objeto 2, mostram-se extremamente problemáticos no atendimento aos pressupostos basilares da Rede Federal, comprometendo frontalmente os princípios demandados pela formação integral e de qualidade. Sugerindo uma preocupante indistinção entre o protagonismo e o individualismo competitivo, entre a preparação para o mundo do trabalho e a legitimação de relações precarizadas sob a *égide* do empreendedorismo, entre a interdisciplinaridade e a dissolução da identidade de saberes historicamente constituídos, as obras parecem não assegurar minimamente uma abordagem capaz de contribuir para a formação humanística, científica e tecnológica de nossos estudantes (CONIF – NOTA OFICIAL 03 DE AGOSTO DE 2021).

O CONIF, a partir das características do PNLD 2021, afirma que este é incompatível com a proposta de formação humana que alicerça a Rede Federal, devendo este programa ser negado como estratégia de resistência de defesa do EMI ofertado na Rede Federal. O posicionamento do CONIF frente o PNLD, nos permite afirmar a incompatibilidade da

---

<sup>18</sup> Não será abordado neste as especificidades do PNLD, dado que não é o objeto do trabalho, no entanto, como busca-se neste capítulo o entendimento do desmonte da proposta de EMI, menciona-se o Programa a fim de demonstrar a institucionalização em todas as Redes de ensino da proposta de contrareforma ultraneoliberal.

contrarreforma do EM com a formação pretendida e efetivada nas instituições pertencentes à Rede Federal.

A política da contrarreforma aprofunda a democracia restrita, pois negam o acesso ao conhecimento historicamente produzido à classe trabalhadora. Duarte (2020), ressalta que a política em curso almejava impedir a socialização dos saberes sistematizados, para impedir a democratização da cultura científica, artística e filosófica. Inviabilizando a compreensão das contradições impetradas pela sociedade de classes sumariamente utilitarista e que aprofunda as contradições no período ultraneoliberal.

Para negligenciar e negar o acesso aos saberes sistematizados, a contrarreforma do EM aderiu a um relativismo pós-moderno, útil às mudanças aceleradas decorrentes da crise do capital. Na BNCC, Brasil (2018a, p. 462), é estabelecido que a formação da juventude deve ser organizada para enfrentar os desafios que “Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais [...]” são impetradas para a juventude em formação. A política pública educacional, que foi estruturada no período ultraneoliberal, tinha como responsabilidade, garantir a adaptação e individualização da juventude.

Desde o principiar do documento da BNCC é evidenciado que esta deverá auxiliar na superação da fragmentação das políticas públicas. Frente seu caráter relativista, utilitarista, simplista e de ruptura com a socialização das diferentes ciências produzidas pela humanidade, compreendemos que a BNCC busca padronizar a oferta educacional, com um nivelamento mínimo e rebaixado, afetando todas as redes de ensino, inclusive a Rede Federal.

Salientamos que a Rede Federal é afetada, pois, caminha em sentido oposto a proposta de nivelamento rebaixado presente na contrarreforma, considerando que quando lançado o projeto dos IFs, este foi pensado para ser um modelo de elevado padrão de qualidade, a ser seguido pelos sistemas de ensino, pautado na integração e em diferentes propostas desenvolvimento humano, como já evidenciado no texto. A política que emerge da contrarreforma do EM, não aceita a existência de um EMI, pois objetiva a desintegração no interior das escolas, e por assim o ser, a propositura que alicerça a Rede Federal e que foi exposta no capítulo 1 deste trabalho são antagônicas a política educacional ultraneoliberal.

Em entrevista ao canal TV IFBA em 20 de maio de 2021, o ex-ministro da Educação Fernando Haddad, afirmou que, a proposta, o sonho dos IFs que apareceu em 2006 durante sua gestão do MEC, perspectivava elevar a qualidade da educação de nível médio, em formato de Rede, pela via da verticalização e garantia da qualidade social da educação, qualidade esta que serviria de exemplo para as demais redes do país, um modelo a ser seguido no que tange projeto político pedagógico de educação profissional que garantisse a formação integrada para um contingente populacional. Afirma,

[...] nós temos a qualidade dos países mais desenvolvidos do mundo no Instituto Federal. Então, aquela ideia de criar um paradigma de qualidade no Brasil, espalhado no Brasil, que pudesse servir de referência de inspiração, de exemplo, não é para copiar não, mas se quiser copiar pode, mas às vezes você toma como padrão e cria em cima, muda alguma coisa. Então, o que nós queríamos era provar que os educadores brasileiros sabem educar quando tem os recursos, infraestrutura correta, quando tem a carreira correta, quando são valorizados, quando os estudantes são estimulados ninguém precisa não aprender, não existe o ser humano que não possa aprender, nós nascemos com o aparato mental para aprender [...] (HADDAD, 20 DE MAIO DE 2021)

Diante da entrevista fica evidente, que o projeto que sustenta e fomentou a Rede Federal compreendia a necessidade de construir um modelo de educação que viabilizasse o acesso aos conhecimentos, formando os estudantes, a partir de um elevado patamar de qualidade, com condições materiais, físicas, humanas e estruturais, que possibilitariam o desenvolvimento humano dos estudantes, o que demandaria recursos e investimentos para se manter. O EMI ofertado na Rede Federal, está assente na concepção que, “[...] remete ao mesmo tempo ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, teoria e prática. (MOURA; LIMA FILHO, 2018, p. 123)”.

A Rede Federal e o EMI existente, são incompatíveis com a política unilateral e alicerçada em competências da BNCC e do Novo EM que se estrutura para romper com a possibilidade de educação que forme, ou almeja formar, o ser humano integralmente.

A contrarreforma assenta-se na formação por competências, sendo este termo evocado diversas vezes nos documentos, no caso específico da BNCC competência é definida como, “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018a, p. 08).” Estabelecem que os estudantes, devem desenvolver competências que garantam, meramente, a vivência cotidiana e simples centrada em aspectos emocionais e psicológicos.

A BNCC evidencia que tem como foco o desenvolvimento de competências nos estudantes. Destacando que, esta opção pelo desenvolvimento das competências, está em consonância aos organismos internacionais e avaliações em larga escala.

Ao adotar este enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p.13)

A BNCC por ser organizada a partir da pedagogia das competências nega os conteúdos, e prioriza a necessidade de organização da escola a partir das experiências dos estudantes e conhecimentos “úteis”. Nesta perspectiva, o conhecimento torna-se coadjuvante, dado a importância sumária atribuída ao cotidiano, ao subjetivo e aos processos individuais.

Duarte (2013), cita que é essencial que os homens se apropriem das objetivações humanas não cotidianas, as objetivações genéricas para si, tal qual a ciência, a filosofia, as artes e todas as formas de conhecimento elaborado e sistematizado produzido pela humanidade, para que, então, desenvolvam e vivenciem a individualidade para si, os homens se formam de modo dialético, a constituição do gênero humano necessita da apropriação da cultura e objetivação das produções humanas. A medida em

que a BNCC foca na cotidianidade utilitarista, o processo de formação torna-se deformação humana.

O superdimensionamento do cotidiano é intencional, impedindo que os sujeitos consigam compreender a realidade para além da aparência dos fenômenos. Evidenciam que aspectos do cotidiano carecem de ser superiorizados na escola e os conhecimentos sejam negados aos trabalhadores e permaneçam como patrimônio da burguesia.

Ramos (2006), já ponderava que na lógica da pedagogia das competências, a escola pública, tende a perder o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos. O resgate e aprofundamento da pedagogia das competências, na era ultraneoliberal, descaracteriza a escola como espaço de apropriação de conhecimentos e tornando-a subjetivista e relativista para a classe trabalhadora.

A BNCC expõe que a escola deve estar organizada para atender as expectativas individuais rotineiras, não perspectivando a criação de novas necessidades nos estudantes. Acerca do conhecimento circunscrito ao cotidiano, Duarte (2013, p. 213), expõe,

Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno a necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Conforme a escola limita-se a responder expectativas já postas, não possibilita que o estudante transcenda o campo do imediato e efetiva apenas um caráter adaptativo simplista o qual não garante o desenvolvimento dos homens.

A perspectiva simplista, individualista e do cotidiano — próprio da pedagogia das competências é o direcionamento pedagógico dos reformadores e é destacado no texto da BNCC, concepção que dialoga com as diretrizes dos organismos internacionais, pois,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e

cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, **aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018a, p.14, Grifos nosso)

A partir deste trecho, são evidenciados aspectos salustares para a formação humana necessária no contexto da sociedade ultraneoliberal. A resiliência, a produtividade, a colaboração e a capacidade de aprender a aprender são colocadas como essenciais para o novo ser humano. Estes elementos são postos como imprescindíveis para a escola EM reformada.

As terminologias do setor produtivo foram sendo diluídas e introduzidas no documento base da educação brasileira, pautando a formação humana, em definitivo, pelos anseios do capital

Frente a força das frações da burguesia que apoiaram a contrarreforma, no texto da BNCC, reaparece a noção de igualdade educacional, no que concerne aos conteúdos, o que nos permite problematizar sobre a falácia da igualdade, debatida no Capítulo 2, a igualdade, em si, é incompatível com a sociedade capitalista, no entanto, os sujeitos, tendem a ser ludibriados pela força da ideologia, com uma falsa ideia de igualdade meritocrática.

A BNCC dialoga com a Lei n.º 13.415/2017, ou seja, estabelece que no EM serão priorizadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do EM, as demais ciências e disciplinas ficam diluídas em áreas de conhecimento e sem seriação estabelecida. Este direcionamento político e ideológico fica explícito na figura a seguir, extraída da BNCC.

Figura1: Estrutura do Novo EM



Fonte: BRASIL, 2018a, p. 32

A partir da figura, ponderamos que há um preconceito disciplinar e este é um mecanismo de formatação da educação. Objetivando a instrumentalização dos trabalhadores para realizar e executar um trabalho simplista, e ainda almeja a ampliação de melhores resultados nas avaliações de larga escala e ranqueamento. Saviani (2020, p. 23), acerca da BNCC, reflete que “[...] no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. A estrutura do “Novo EM” não se preocupa com uma formação em sentido ampliado e sim almeja uma formação restritiva para o atendimento dos interesses do capital.

Apesar de o documento expressar que o EM será organizado a partir das quatro áreas de conhecimento, apenas Língua Portuguesa e Matemática possuem habilidades estabelecidas, as demais disciplinas, estão diluídas em áreas, sem direcionamentos claros, sem indicação de carga horária ou seriação, adentrando a uma organização centrada na flexibilização curricular, que nada mais é do que o esvaziamento dos conteúdos e das especificidades científicas.

Diante da privilegiação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as demais disciplinas ainda existentes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física, Química, Artes, Educação Física e Língua estrangeira, estão subsumidas nas grandes áreas, mas sem direcionamentos e especificações dos saberes mínimos necessários.

Enquanto um documento base, a BNCC deveria especificar de modo fácil e direto os conhecimentos científicos essenciais que deveriam ser garantidos, apresentando a seriação e os conteúdos mínimos, para que de fato acontecesse a ampliação da qualidade, mas ao invés de cumprir esta função, realiza a transposição dos princípios da acumulação flexível, formando trabalhadores úteis ao mercado e ao ultraneoliberalismo.

A BNCC institucionaliza o esvaziamento de conteúdos, pois a fase atual do capitalismo brasileiro, necessita de trabalhadores pouco intelectualizados e que acessem conhecimentos limitados. Pela lógica ultraneoliberal e seus contrarreformadores, à escola compete o papel de desenvolver as habilidades e competências para a efetivação de trabalhos simplistas e não mais a socialização de conhecimentos.

O papel da escola para os ultraneoliberais é oposto ao da escola evidenciado por Saviani (2013), este ressalta que a escola deve garantir a socialização dos saberes sistematizados, que superem o aspecto fragmentário, assistemático e pragmático do cotidiano, sendo estes os saberes que auxiliem na produção de humanidade, devendo transcender a reprodução do cotidiano, e a compreensão da realidade para além das percepções imediatas.

No entanto, tal qual vem sendo posto, demandando e estruturado pela contrarreforma, a escola passará a meramente difundir conhecimentos do capital, de esfera socioemocionais, para a produção de resiliência dos estudantes, acrescido de uma base teórica de português e matemática garantindo saberes necessários para a atuação no mercado de trabalho precário.

As competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, segundo a BNCC, ficam expressas na figura a seguir e já direciona para a análise dos itinerários formativos, sendo estes a característica central do novo EM.

Figura 2: Competências gerais da Educação Básica



Fonte: BRASIL (2018a, p.468)

Fica evidente que apenas Língua Portuguesa e Matemática possuem competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na EB. É primordial ressaltar, que não está sendo feita a crítica a existência destas disciplinas, posto a importância delas para o processo de compreensão da produção humana. A crítica decorre da necessidade de a EB garantir a socialização de todas as ciências e de seus saberes específicos.

Ainda sobre a Figura 2, destacamos que a BNCC não apresenta as especificações de quais disciplinas de fato estarão presentes na formação das Áreas de Ciências da Natureza e na Área de Ciências Humanas. Deste modo, ocorre, o que já estava anunciado na Lei n.º 13.415/2017, uma ruptura com fronteiras disciplinares e a transformação de disciplinas em estudos e práticas.

A trivial garantia de que grandes áreas estejam presentes na formação — na parte comum BNCC ou nas partes diversificadas, não asseguram que os estudantes entrarão em contato com as especificidades de cada uma das disciplinas, propiciando uma formação generalista sem ao menos viabilizar ou estabelecer uma possibilidade de apreensão dos conhecimentos necessários para a formação dos sujeitos, fragilizando o EM.

Conforme expresso no próprio texto da BNCC, “Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a

seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. (BRASIL, 2018a, p. 463)”. A lógica presente neste trecho, além de florear a negativa aos saberes historicamente produzidos, reaviva os pressupostos do aprender a aprender.

Duarte (2011), enfatiza que o lema do aprender a aprender assenta-se em quatro posicionamentos: 1) primeiro as aprendizagens que se fazem sozinhas pelo indivíduo, sem a transmissão da escola são melhores e mais desejáveis; 2) sendo importante que o aluno desenvolva um método de aquisição de conhecimentos do que aprender o que já foi descoberto por outras pessoas; 3) que corresponde ao que toda a atividade educativa deve ser organizada a partir dos interesses do estudante; e por fim 4) mostra que toda a educação deve ser organizada para garantir o preparo dos indivíduos para uma sociedade dinâmica e acelerada. Estes quatro posicionamentos são observáveis na contrarreforma e seus documentos.

Apesar desta perspectiva do aprender a aprender estar inserida no cenário nacional desde a década de 1990, compreendemos que com o avanço das políticas ultraneoliberais, ocorreu um resgate desta, assim a BNCC, Reforma do EM e demais documentações que alicerçam a contrarreforma, partem desta concepção de educação, sistematizando e consolidando a proposta frente a formação de nível médio da classe trabalhadora.

Este movimento de “reforma educacional”, assentado na ideia de flexibilização curricular do EM, é coerente com o contexto de crise estrutural do capital. Pois, em um país que possui uma taxa de desemprego na casa de 13% da população (IPEA, 2021) e 9,3% da população (IPEA, 2022), torna-se um imperativo garantir formações mais flexíveis, mais precárias e desqualificadas, para acompanhar a ampliação da escassez de postos de trabalho e ampliação da informalidade — a taxa de empregos informais no período ultraneoliberal, 2016 a 2022, segundo o IBGE (2022) manteve-se próximo aos 40% da população, variando de 38,6% em 2016 a 39,6% em 2022 e atingindo o seu maior índice em 2021 com 40,1% da população economicamente ativa.

Acerca das instabilidades para o mundo do trabalho e sua relação com à educação e a contrarreforma do EM, Motta e Frigotto (2017, p. 362), afirmam que “A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens.” O Novo Ensino Médio caminha em torno da necessidade de

adequar a formação da juventude ao cenário atual do mercado de trabalho, garantindo formações mínimas e tornando os estudantes empregáveis.

Esta conjuntura de incerteza para a juventude-estudante ficou evidente na BNCC,

Em relação à preparação básica para o trabalho, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em **um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível** [...] explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2018a, p. 465, Grifos nossos)

A incerteza posta como garantia futura, demanda que o EM propicie uma formação superficial, flexível e imediatista, que assegure empregabilidade em postos de trabalho simplistas e precários, sendo esta demanda atendida pela estrutura de itinerários formativos, que representa a parte diversificada do currículo. Há um fundamento pós-moderno na contrarreforma e seus documentos, centrado na fluidez e imprevisibilidade, e a escola compete capacitar o estudante, ainda que com cursos de curta duração, para a solução de problemas de modo criativo e individual.

A escola reformada pelas reformas ultraneoliberais de nível médio, perde atributo de espaço privilegiado de socialização do conhecimento, com caráter coletivo, para tornar-se um espaço de construções individuais a partir de uma “resiliência” individualista, essencial para lógica liberal-burguesa. Segundo a BNCC, a escola deve “[...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018a, p.463). Advogam na BNCC que a escola passará a ser um locus privilegiado de flexibilização do currículo e dos indivíduos, positivando a plasticidade no que tange os conteúdos e o não desenvolvimento das potencialidades humanas.

A concepção individualista e de liberdade individual é referendada com os cinco itinerários formativos responsáveis por 40% da carga horária total do EM. Estes são postos na BNCC como estratégicos para a flexibilização do EM,

[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2018a, p. 471)

Sendo esta flexibilização a consolidação da redução dos conteúdos que deveria ser utilizada para a socialização de conhecimentos básicos. Ainda que essa noção tenha sido incorporada pela lógica ultraneoliberal, enquanto sinônimo de modernização, captamos, que se trata de um profundo retrocesso para a formação da juventude.

As concepções de flexibilização e individualização são constituintes para o reforço do ideário da contrarreforma do EM, e conduzem para o “protagonismo juvenil”, que é necessário em um contexto de omissão do Estado frente a garantia dos direitos sociais, como ocorrido no período ultraneoliberal. A perspectiva do protagonismo pode ser exemplificada pela imagem a seguir.

Figura 3: Propaganda do Novo EM



Fonte: Página oficial do Ministério da Educação no Instagram. Publicado em 29/11/2021.

Diante da imagem, e das análises aqui expostas, percebe-se que ao longo do período ultraneoliberal há uma propagação do ideário liberal burguês de liberdade e protagonismo juvenil. A imagem sintetiza a política em curso, que busca aparentar democracia pela lógica dos itinerários, mas que desmonta a educação pública.

A BNCC destaca que a proposta trazida pela Reforma do EM, ao inserir o protagonismo juvenil como guia, busca substituir o modelo antigo, que pensava uma possibilidade única ao EM.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por *áreas* do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BRASIL, 2018a, p. 467).

Neste trecho do documento, evidencia-se o protagonismo e em paralelo se confirma a ruptura das fronteiras disciplinares, buscando evidenciar que o estudante será colocado na centralidade das decisões e que, enfim, o EM passará a ser mais enxuto, eficiente e em consonância a nova realidade nacional.

Pela dinâmica dos interesses do estudante, retira-se da cotidianidade escolar conhecimentos essenciais para assimilação da realidade, ampliam-se as desigualdades de acesso aos conhecimentos e as possibilidades de ingresso da classe trabalhadora ao ES. Lavoura e Ramos (2020, p. 55) afirmam que “[...] a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas.” Sendo, mais uma atuação contrária a classe-que-vive-do-trabalho, porém exposta com aparência modernizante e democrática.

Os dois instrumentos legais e documentais, analisados nessa seção, nos permitiram compreender que os interesses do capital foram plenamente atendidos no sentido formal, os representantes dos APHs conseguiram garantir uma base jurídica de empobrecimento da formação humana, essencial para o período de precarização da vida. No entanto, faltavam ainda instrumentos legais para viabilizar a plenitude desta política e estes serão analisados na próxima seção.

### 3.2 A documentação complementar para a contrarreforma do Ensino Médio e seus desdobramentos na formação ofertada na Rede Federal

Diante da necessidade de garantir uma formação de nível médio limitada pelo aspecto fenomênico e incapaz de compreender as contradições e a totalidade, presenciamos a promulgação de diferentes documentos legais que orientariam a implantação do “Novo Ensino Médio”. Analisaremos de modo articulado as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Referencial Curricular dos Itinerários Formativos (RCIF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Este compilado de documentos reverbera diretamente na Rede Federal, podendo alterar o projeto que buscava reduzir a dualidade educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram atualizadas através da Resolução n.º 3 de 21 de novembro de 2018, estando alinhada as demandas pretendidas pela Reforma do EM e pela BNCC. As DCNEM, objetivam consolidar o pacote de políticas ultraneoliberais voltadas à formação de nível médio. Neste momento, serão destacados alguns pontos que foram aprofundados pelas DCNEM e que são essenciais para o ajuste curricular e alinhamento da formação aos princípios da acumulação flexível.

Pontuamos, que as DCNEM reforçam o aprofundamento da dualidade educacional pretendida pela contrarreforma para o EM, ao versar sobre os itinerários. No art. 6.º define,

III — itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que **possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou mundo do trabalho** de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 02, Grifos nossos)

Ao estabelecer que pelos itinerários o estudante, já na EB, se opta por aprofundar estudos ou o preparo para a empregabilidade, necessariamente nega-se aos estudantes da classe trabalhadora a possibilidade de apreender e compreender as diferentes ciências que estão na base da produção. Tornando, assim, a formação da juventude trabalhadora limitada.

A ampliação da precariedade da vida da classe trabalhadora e progressiva retirada de direitos sociais promovidas por políticas ultraneoliberais, condiciona os membros desta classe a formar-se precocemente em virtude da necessidade de garantir a subsistência, negando a estes o direito à educação básica, enquanto direito subjetivo.

Ainda no Art. 6.º, destacamos o inciso VI, que versa sobre as competências e define “competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para **resolver as demandas complexas da vida cotidiana**, de pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, p. 02 — Grifos nossos)”. A noção de competências acarreta uma formação acientífica, limitada ao que o estudante já conhece, não gerando novas necessidades de aprendizagem. Duarte (2013), cita que a escola deve ter o papel de criar demandas, e o modo como as DCNEM são apresentadas, mostra que esse compromisso se limita.

O processo formativo fica restrito ao plano do cotidiano e suas soluções imediatas. A não criação de novas necessidades, faz com que a escola meramente reproduza uma rotina limitante.

Ao privilegiar o cotidiano, a interrupção com a transmissão de conhecimentos e os interesses dos estudantes como elementos estruturantes da educação, condiciona a escola a um espaço de conformação e cerceamento de conhecimentos. Saviani (2012), ressalta que a estratégia dos contrarreformuladores da educação, de ter os interesses dos estudantes no centro da proposta pedagógica, é um mecanismo de negligência do conhecimento aos estudantes. Esta estratégia é retomada sempre que se perspectiva reduzir o acesso dos trabalhadores às diferentes ciências.

A política educacional vigente secundariza o conhecimento e os saberes sistematizados no contexto da EB, e por assim o ser, as DCNEM definem que,

As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em **práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais**, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 04 – Grifos nossos).

As aprendizagens essenciais da escola, não mais, são os saberes científicos, e como posto em Saviani (2012), a escola vai abandonando seu papel de socialização dos saberes historicamente produzidos. Passa a estar limitada por experiências pessoais, práticas e úteis ao capital. O conhecimento sistematizado, perde espaço na contrarreforma ultraneoliberal, de modo a formar a partir do desenvolvimento de características socioemocionais.

A documentação oficial que se releva no contexto ultraneoliberal, aprofunda as problemáticas já observadas no neoliberalismo, como a relativização ao conhecimento, tornando este, ainda mais, patrimônio da burguesia. Elaborada após 2016, essa documentação sistematiza e reforça a negação do ato de ensinar e de garantias do acesso aos saberes historicamente produzidos.

Posta pelos ultraneoliberais, a relativização do conhecimento, aparece em toda a contrarreforma, e fica evidenciada no Art.º 12, parágrafo 2.º das DCNEM, ao expor que os itinerários formativos possuem eixos estruturantes, sendo eles, I investigação científica, II processos criativos, III mediação e integração sociocultural e IV empreendedorismo. Devendo os itinerários, necessariamente, serem organizados em torno de um ou mais eixos.

A perspectiva de eixos estruturantes, reaviva os quatro pilares do aprender a aprender, exposto na seção anterior, relegando os 40% da formação dos jovens a aspectos generalistas e úteis ao contexto de acumulação flexível e de precarização da vida dos trabalhadores, é neste cenário que, segundo o “novo EM” está inserida a formação técnica profissional.

Diante das características da contrarreforma, a formação profissional, obrigatoriamente, está inserida no 5º itinerário. Pontuamos que o Itinerário Técnico profissional, passa a ser organizado pela perspectiva de eixos estruturantes e a formação profissional está circunscrita nos limites da crise estrutural do capital, com formações flexíveis e pela superficialidade dos instrumentos legais.

Moura e Lima Filho (2018), afirmam que o 5.º itinerário afeta diretamente a Rede Federal, pois não é cogitado e preconizado uma formação ampla, para além da dualidade, que conceba a formação geral e formação para o trabalho, mas apenas a formação centrada em competências, fragmentos de conhecimentos que possibilitem um possível ingresso em um mercado de trabalho. E por assim o ser, o modelo estruturante da Rede Federal não se faz mais necessário ou viável, dado que as demandas formativas atuais são de um

trabalhador simplista, que pouco pense sobre si, sobre a classe e o mundo do trabalho e meramente esteja disponível para a empregabilidade incerta.

O 5.º itinerário abarca as diferentes formações profissionais, podendo estas, conforme a contrarreforma, serem realizadas tanto no ambiente escolar, como no ambiente de empresas. Há uma excessiva permissividade quanto as possibilidades, modos de oferta e realização da formação profissional. Esta nova compreensão descaracteriza o projeto em curso desde 2004, o qual almejava a educação integrada, realizada predominantemente na Rede Federal.

O conjunto do texto em análise direciona para a constituição de uma valorização das aprendizagens cotidianas em detrimento da socialização dos saberes historicamente acumulados, tanto na formação básica quanto nos itinerários formativos, sendo que no Art.º 17, parágrafo 8.º das DCNEM fica definido que “As áreas de conhecimento devem propiciar ao estudante a **apropriação de conceitos e categorias básicas e não o acúmulo de informações e conhecimentos**, estabelecendo um conjunto de saberes integrados e significativos”. (BRASIL, 2018b, p. 10 — Grifos nossos). Está posto, sem dúvidas, que o estudante deve saber o mínimo, o básico, não estando em pauta, que se aproprie da ciência que alicerça a produção.

Para a compreensão do processo de reformulação da escola institucionaliza recorremos a concepção expressa em Lavoura e Ramos (2020), de que para a lógica do capital, o conhecimento erudito deve pertencer à burguesia e o conhecimento comum a classe trabalhadora. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da mesma, especialmente nas escolas públicas, passa a se organizar a partir de experiências pessoais e individuais.

Nas DCNEM no Art.º 27 é retomado a necessidade do desenvolvimento das premissas do aprender a aprender, como estratégia de construção da autonomia dos estudantes. Ocorrendo uma associação, complexa, de autonomia com negligenciamento da aprendizagem. A negativa de acesso ao conhecimento é a realidade posta, porém apresenta-se nas Diretrizes que esta irá garantir maior autonomia aos estudantes, referendando o que já estava posto na BNCC e Lei n.º 13.415/2017.

Em busca de institucionalizar uma formação simplista e que aprofunde a dualidade, as DCNEM, prevê a oferta de cursos experimentais, concessão de certificados intermediários de qualificação profissional: “Na organização

do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto habilitação profissional técnica quanto qualificação profissional, incluindo-se programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (BRASIL, 2018b, p. 9). A formação dos trabalhadores passa a ser gestada por processos reducionistas, estando previstas diferentes possibilidades formativas, porém, restritivas no que se refere a compreensão de todo.

A possibilidade de formações intermediárias para os estudantes que optarem pelo 5º itinerário, evidencia o anseio dos contrarreformadores e seus patrocinadores — representantes dos APHs, em aligeirar a formação dos estudantes de nível médio da classe trabalhadora, para que estes sejam incorporados mais precocemente no mercado de trabalho.

A proposição de aligeirar a formação, já é problemática, mas ressaltamos um ponto trazido no início deste capítulo, o anseio das frações da burguesia, de afastar a classe trabalhadora do acesso ao ES, à medida que os estudantes têm suas formações aligeiradas pelo itinerário técnico profissional para a incorporação ao mercado de trabalho precarizante, estes tiveram e terão conhecimentos essenciais e básicos negados, logo ficando distantes de acessar as cadeiras das Universidades, como expresso pelo ex-ministro da Educação Milton Ribeiro.

Este conjunto de documentos para a formação de nível médio do período ultraneoliberal, em especial no que concerne à formação profissional, são incompatíveis com o projeto educacional realizado nas instituições pertencentes à Rede Federal, em especial pelo resgate irrestrito da dualidade, pelo negligenciar da formação profissional, pelo afastamento da ciência do cotidiano escolar e pela fragmentação dos conhecimentos, restringindo, assim, as especificidades da integração entre saberes técnicos e conhecimentos gerais.

Em complementariedade aos documentos e leis vigentes que viabilizam a Reforma Ultraneoliberal na educação do EM, é publicizado o Referencial Curricular dos Itinerários Formativos – RCIF (BRASIL, 2018c), os itinerários formativos, como já mencionado na BNCC são estratégicos para os contrarreformadores, pois por meio destes é de fato viabilizada a flexibilização curricular e, também compreendemos que o internalizar de modos de flexibilização das relações de trabalho e os princípios da acumulação flexível, assim sendo, carecem de uma documentação específica para direcionar a formação.

Conforme a imagem do RCIF fica expresso serem objetivos dos itinerários formativos,

Figura 4: Objetivos dos Itinerários Formativos



Fonte: BRASIL, 2018c, p. 04

Três pontos merecem destaque na imagem que sistematiza os objetivos dos itinerários, 1. O reforço a dualidade, contida no primeiro quadro que afirma “As áreas de conhecimento e/ou à Formação Técnica”, impetrando uma escolha entre dois modos formativos distintos. 2. A associação dos conceitos de “educação integral” à lógica do capital, o que esvazia o conceito e a concepção formativa na medida que associa a educação integral a um projeto de vida atrelado a lógica individualizante do capital e 3. Aprofunda uma responsabilização dos sujeitos acerca das contradições.

Os objetivos postos pelo RCIF, ampliam o processo de naturalização da crise estrutural do capital, vislumbra a sujeição dos indivíduos frente as contradições, irreconciliáveis da lógica do capital, difunde uma ideia superficial de autonomia humana — limitada pelo individualismo e, não menciona, como objetivo, o processo de ensino e aprendizagem das diferentes ciências.

Dado que os itinerários correspondem a no mínimo 1.200 horas da carga horária do EM, depreende-se que ao menos 40% da carga horária abandona os conhecimentos básicos para centrar-se em processos de internalização da lógica burguesa. Perspectivando a construção de projetos de vida individuais, apartados da cientificidade, baseado em experiências individualistas, alicerçados em uma falsa ideia de criatividade como alternativa a

dinamicidade do capital, desenvolvendo habilidades que façam os estudantes agirem com “[...] empatia, **flexibilidade e resiliência** [...]” (BRASIL, 2018c, p. 10 — Grifos nossos).

Ainda estabelecem que os estudantes devem ser ensinados a “Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais **agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade**”. (BRASIL, 2018c, p. 10 — Grifos Nossos). O conjunto das habilidades dos itinerários associados às competências gerais da BNCC é um receituário do conformismo pós-moderno, centrado em adequar à juventude trabalhadora para a dinamicidade ultraneoliberal de ampliação da exploração do trabalho.

Há no RCIF um direcionamento para que a educação garanta que os sujeitos se compreendam como os únicos responsáveis pelas mudanças e transformações sociais, as habilidades devem versar sobre transformações a partir de ações individuais.

O Referencial insere, também, a necessidade de os estudantes serem criativos para inovar em alternativas de renda e de condução da vida. A criatividade e proatividade que emerge nesta contrarreforma do EM, é a demandada pela lógica empreendedora, necessária ao capital, em um contexto de crise estrutural do capital e com relações de trabalho precárias e flexíveis.

O empreendedorismo é adotado como a alternativa possível e que precisa ser didatizada e internalizada pelos jovens, competindo à escola, criar espaços, por meio dos itinerários, capazes de ampliar visões empreendedoras. A lógica do empreendedorismo, aprofunda aspectos do liberalismo clássico, como individualismo, competitividade, livre concorrência e ampliação do Estado mínimo, estes são imprescindíveis para o avanço ultraneoliberal.

A perspectiva do empreendedorismo, fortemente retomada neste período, também, desmobiliza a concepção de classe trabalhadora, considerando que difunde a noção de sujeitos isolados, para além dos condicionantes políticos, econômicos e sociais. Falseando o real, com a ideia de pertencimento à burguesia. No texto da RCIF, empreender é apresentado como a única alternativa viável à juventude, em um empreendimento de si o qual falseia as contradições derivadas da ausência de emprego.

Presente nos itinerários formativos, o empreendedorismo é central para o projeto educacional que está em curso, estando atrelado ao que os contrar-reformadores denominam de Projeto de vida, e almeja a difusão e internalização de “iniciativas” empreendedoras.

Enquanto eixo estruturante, o empreendedorismo, que deve orientar a formação dos estudantes, é justificado no RCIF da seguinte forma: “Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar oportunidades para si e para os demais” (BRASIL, 2018c). Não competindo ao espaço escolar garantir a apropriação das ciências, mas sim, mobilizar estratégias que permitam, aos membros da classe trabalhadora, desenvolver atitudes empreendedoras capazes de gerar renda, naturalizando, assim, os processos de exploração da classe trabalhadora.

Este encaminhamento da política educacional ultraneoliberal, converge com a desagregação do mundo do trabalho, com o capitalismo de plataforma — ausente de direitos e de qualquer garantia, para os trabalhadores. O processo de resignação e aceitação das contradições torna-se uma prerrogativa essencial para a reprodução do capital no período ultraneoliberal.

Em relação a precarização do mundo do trabalho, nos valemos das contribuições de Antunes (2018b), este ressalta que na fase atual do capitalismo há um processo de uberização do trabalho e do trabalhador, resultando na criação de um precariado. Decorrente da ampliação das condições de exploração da força de trabalho, da informalidade e da eliminação dos direitos trabalhistas.

No contexto de ampliação da precarização, é essencial a propagação de um receituário alicerçado na aceitação e empreendedorismo. Com a contrar-reforma, este receituário adentra, em definitivo a EB e na documentação de nível médio, fica evidente o uso do espaço escolar para a propagação de uma legitimidade exploratória.

Assim, no RCIF há um direcionamento para que a formação pelos itinerários transite entre o ensinar empreender, conduzir para a expansão de criatividade e intervenção sociocultural voltada ao capital. Estas concepções são trazidas pelo documento como as alternativas pedagógicas mais elaboradas e modernizantes em detrimento da socialização dos saberes sistematizados.

Continuando a análise da sequência histórica das alterações que reverberam na oferta do EMI na Rede Federal, em 5 de janeiro de 2021 foi publicada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica-DCNEPT (BRASIL, 2021).

A gênese das DCNEPT de 2021 estabelece uma relação indissociável com a Reforma do EM, pois estas completam e finalizam a contrarreforma, em âmbito legal, assegurando o conjunto de leis e normas que institucionalizam o novo EM. Inserindo a precarização proposta pelas reformas ultraneoliberalis na formação na educação profissional de nível médio e essa Diretriz afeta de modo direto a Rede Federal de Educação.

Compete salientar que, as DCNEPT não versam apenas sobre a formação de nível médio, mas abarca toda a EPT, desde os cursos FIC (Formação Inicial Continuada) aos cursos de Pós-Graduação Profissionais, no entanto, centramos o foco neste trabalho para as alterações direcionadas a formação de nível médio.

A concepção que alicerça as DCNEPT de 2021, também tem como fundamento as pedagogias do capital, assegurando pela via documental, que seja ofertado um processo formativo, compatível a conjuntura econômica presente e alinhado ao modo de produção.

Apesar de ser possível, com um olhar mais atento, compreender o alinhamento do documento às pedagogias do capital, ocorre a inserção de conceitos, enquanto palavras, que se opõe a esta pedagogia hegemônica. Categorias e conceitos opostos são apresentados como sinônimos ou complementares, tal qual será apresentado. Esta ação adentra um campo estratégico de mascarar o documento, dificultando a interpretação e desmobiliza movimentos antagônicos.

Estando presentes conceitos como formação humana, trabalho como princípio educativo, autonomia, relação teoria e prática, educação integral, pesquisa e ciência como princípios pedagógicos — próprios de concepções educacionais críticas. Estes foram introduzidos tangencialmente de modo a mascarar a intencionalidade de ampliação da dualidade, da fragmentação e da precarização da formação do trabalhador. Há uma mescla de conceitos alinhados a formação humana emancipatória com elementos alinhados ao capital e a ideologia burguesa, tais como empreendedorismo, protagonismo, competências, desenvolvimento socioemocionais.

Duarte (2011), endossa que os intelectuais a serviço do capital, são

mestres na arte de utilização de termos vagos, que escamoteiam os interesses ideológicos pelo uso e defesa da liberdade individual e da mitificação da imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

Esta mescla de conceitos antagônicos fica evidente na análise das DCNEPT de 2021, em especial em seu Art. 3.º quando estabelece os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, onde aparecem em um mesmo artigo os conceitos trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, indissociabilidade entre educação e prática social, indissociabilidade entre pesquisa e prática e em paralelo os conceitos do capital como flexibilização, habilidades socioemocionais, competências e a autonomia alinhada a necessidade de abrandamento do ensino. (BRASIL, 2021).

Apesar da miscelânea de conceitos presentes no artigo supracitado, resalta-se como a incompatibilidade mais latente, o uso da categoria trabalho como princípio educativo em um texto alinhado aos pressupostos ultraneoliberais, que almeja eliminar o trabalho como potencialidade de humanização. A perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, pressupõe que esta educação esteja alicerçada no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para que estes sujeitos compreendam a especificidade e a ciência que alicerça o trabalho, garantindo assim a formação omnilateral. A materialização e idealização do “Novo EM” é a negativa e o negligenciamento do conhecimento aos estudantes da classe trabalhadora, logo é inaceitável o uso do conceito trabalho como princípio educativo dentro desta proposta pedagógica.

As atuais DCNEPT, almejam uma formação unilateral para a classe trabalhadora formada na EPT. O processo de formação deve centrar-se no desenvolvimento de aspectos socioemocionais do estudante, articulando a formação aos setores produtivos locais e suas demandas, a partir da concepção de itinerários formativos e com estruturas flexíveis (BRASIL, 2021).

Nas novas Diretrizes, dado o anseio de ampliação da dualidade, a formação profissional é colocada como um apêndice desconexo da EB. A formação técnica abandona a ciência coletiva e social da produção, para garantir um desenvolvimento unilateral e individual do estudante. Definindo em seu Art. 6.º

Educação Profissional e Tecnológica **pode se desenvolver em articulação com as etapas e modalidades da Educação Básica**, bem como da

Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 2021 Grifos nossos)

O presente artigo direciona para a ruptura com o projeto de construção de um EMI, encaminhando para o fim da integração, dado que o 5.º itinerário poder-se-á realizar em qualquer espaço e ser compreendido como componente da formação técnica-profissional.

No caminho de precarização da formação profissional, as DCNEPT de 2021, referendam a possibilidade formativa sob o prisma da qualificação profissional — cursos intermediários de curta duração e os cursos de habilitação profissional, já expostos nas documentações precedentes.

Ressaltamos que a habilitação profissional pressupõe cursos de longa duração, o qual assegura de fato a formação em uma área específica, no entanto, a proposta formativa prevista na era ultraneoliberal de crise estrutural, viabiliza a qualificação como alternativa barateada e superficial. Definindo que,

§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

O estudante ao cursar esse itinerário de número 5 poderá obter duas formações muito distintas, ainda que ambas pertencentes ao mesmo itinerário, ou seja, ao término do EM poderá ter concluído um curso que garantirá um diploma e uma habilitação de curso técnico ou, simplesmente, realizar ao longo do EM cursos de qualificação, ou seja, um conjunto de cursos de curta duração, que não garantirá a este uma formação específica ao nível técnico. Logo, este estudante pautado no pressuposto de uma falsa autonomia e liberdade, professados pelo discurso ultraneoliberal, sairá do EM sem ter apreendido os conteúdos básicos desta etapa de formação e também não terá conhecimentos técnicos suficientes que garantam o ingresso no mundo do trabalho. Acerca dos cursos de qualificação profissional, fica expresso nas DCNEPT que,

§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

Podendo por este modelo, a formação técnica de nível médio tornar-se ainda mais esvaziada e ilusória ao jovem, que não terá ao menos o mínimo para entrar no mercado de trabalho e não terá condições, dado a negação do acesso ao conhecimento, de adentrar ao ES.

No Art.º 16 das DCNEPT, os cursos de formação técnica profissional poderão ser ofertados de modo integrado, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente (BRASIL, 2021). Diante desta multiplicidade formativa e do contexto ultraneoliberal, depreendemos que o EMI, e por consequência a Rede Federal, passam a estar sob ameaça, haja vista os aspectos orçamentários necessários para a sua manutenção. A contrarreforma e o presente artigo, buscam igualar o EMI a formações mais fragmentárias e que tendem a ter custos reduzidos, como desdobramentos da precarização.

Evidenciamos, que no conjunto legal e documental que versa sobre o Novo EM o itinerário técnico profissional é posto como sinônimo de Educação Profissional, no entanto, estes são diametralmente diferentes, e neste bojo há uma tentativa normativa de igualar para o imaginário da sociedade civil a formação de EMI, ao Concomitante, Concomitante Intercomplementar e aos FIC. Acerca deste mecanismo homogenizante dos contrarreformadores, Ferretti (2021), destaca que a educação profissional foi tratada de modo único nas DCNEPT. As especificidades, diferenças e características de cada modelo foi, deliberadamente, ocultada no documento.

A partir deste ocultamento e da análise realizada neste trabalho, é possível conjecturar, que os contrarreformadores ultraneoliberais objetivavam que a formação de nível médio em âmbito profissional, restrinja-se ao concomitante, concomitante intercomplementar e aos FICs, rumando para a oferta de cursos de qualificação profissional e não cursos de habilitação profissional, pois a qualificação é menos onerosa ao Estado e de fácil oferta dada

a já existente estrutura das instituições de EPT, com ênfase na Rede Federal, como será evidenciado no Capítulo 4.

Atualmente a Rede Federal se estrutura a partir da oferta, prioritária e majoritária, do EMI, como já mencionamos, no entanto, as DCNEPT, viabilizaram as possibilidades de ruptura com este modelo formativo. Em paralelo, impulsionam à adesão pela Rede Federal a modelos mais aligeirados e baratos para a formação, como os programas “Novos Caminhos” e o “Qualifica Mais”.

A proposta que emergiu fragmenta a formação de nível médio, amplia e aprofunda a dualidade e contradizem, sumariamente, a perspectiva de formação integrada, o que impacta diretamente na estrutura e composição das instituições pertencentes a Rede Federal, em especial os IFs. Negar ou dificultar a oferta de EMI passa a estar na base das reformas ultraneoliberais e nas suas leis, decretos e diretrizes estruturantes. O projeto de Rede Federal, fica comprometido, dado a nova proposição das DCNEPT, que apesar de não colocar de modo explícito a busca pela eliminação do EMI, encaminha toda a formação profissional para a negação deste modelo educacional que se encontra, ainda em construção no país.

Destaca-se, que há o endossamento da formação em serviço na documentação referente ao Novo EM sendo posta como carga horária da EB. A proposta das DCNEPT possibilita a contabilização do trabalho explorado como carga horária da EB. Retirando o tempo de apropriação dos saberes do período de formação dos estudantes e os inserindo na dinamicidade exploratória do emprego como fonte de aprendizagem. A formação de nível médio, assentada no modelo de Novo EM, em especial pelo 5.º itinerário, passará a ser lócus de fornecimento de mão de obra barata e superexplorada.

Ressaltamos que entre os Art.º 40 a 44 estão garantidas as definições para a oferta da formação técnica profissional pela modalidade EAD, inclusive na EB. Este retrocesso formativo, aparece nas Diretrizes como positivo, moderno e viável, pois se vive o cenário de demanda da flexibilidade e do uso irrestrito das tecnologias.

No que concerne os anseios de minimização do Estado, privatização e mercantilização da educação — professados pelos ultraneoliberais, a EAD atende todos os requisitos, viabilizando a queda na qualidade do ensino-aprendizagem,

a transferência de fundos públicos e a redução dos custos educacionais, pois um mesmo professor pode atingir um contingente maior de estudantes, o que tende a tornar os coeficientes aluno-professor mais condizentes com as demandas expostas no Relatório do Banco Mundial de 2017, o qual propõe como alternativa para a redução dos gastos com educação,

Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017).

Observa-se uma tendência e um direcionamento do Banco Mundial para a redução dos gastos públicos com a educação, incluído os quantitativos de docentes, e estes vão gradualmente se materializando a partir das Reformas ultraneoliberais para a Educação de nível médio, com o rebaixamento da qualidade, fragmentação, retirada de disciplinas, negativa de acesso a conteúdo, precarização da formação, resgate de competências, habilidades e notório saber. No que concerne à Rede Federal estes direcionamentos de inserção da EAD já se materializam em algumas instituições da Rede Federal e serão expostos no próximo capítulo.

Para finalizar a análise, é essencial pontuar, que a contrarreforma ultraneoliberal além de almejar modificar a subjetividade do homem que trabalha desde a EB, tem em seus documentos a viabilidade da privatização, como mecanismos dos empresários captarem o fundo público. A privatização da formação acontece, prioritariamente, pela efetivação das Parcerias Público-Privado (PPP), as quais garantem a transferência de recursos do fundo público para a iniciativa privada — destacamos que estas parcerias cresceram no período dos governos de coalizão do PT, na era ultraneoliberal estas foram ainda mais reivindicadas nos documentos legais. Nas DCNEPT foi recorrentemente apresentado as possibilidades de PPP. Para que os empresários da educação consigam captar cada vez mais recursos públicos para a oferta do 5.º itinerário.

No entanto, não é uma exclusividade das DCNEPT o direcionamento para a privatização via PPPs, apareceu no Relatório do Banco Mundial

(2017) e se estendeu em todos os documentos e legislações nacionais posteriores. Sendo, esta apresentada como a alternativa possível para a educação nacional, em um contexto de redução dos gastos com direitos sociais — visto a EC 95, e ampliação dos gastos públicos com a reprodução do capital.

Ponderamos, que esta possibilidade posta na documentação ultraneoliberal, é mais um mecanismo de garantir que o Fundo Público seja transferido para a iniciativa privada. A disputa pelo fundo público, como demonstrado no capítulo anterior à luz do pensamento de Oliveira (1998), é histórica no Brasil, e no período ultraneoliberal, observamos que neste campo de disputa, as frações da burguesia estão sendo privilegiadas pela estrutura do Estado para esta captação.

Compreendemos a partir da análise crítica da documentação, que o “Novo EM”, contribuí na constituição da nova racionalidade do trabalho. Garantindo o que Antunes (2018a), denomina de novos caminhos para a servidão. Em que o trabalhador se torna resignado e passível frente as mazelas do capital, onde se torna empreendedor de si mesmo em um processo de autoexploração. A nova realidade posta para o mundo do trabalho, frente a ofensiva ultraneoliberal, é a aniquilação dos direitos trabalhistas, constituindo uma massa proletária sem direitos, que aceita de modo pacificado estas problemáticas. Cabendo a escola garantir a pacificação desta classe.

A reformulação da educação, com ênfase na última etapa da EB agrada o capital, pois aprofunda o processo de interdição do acesso ao conteúdo sistematizado à classe trabalhadora, retirando do cotidiano formativo, saberes e conteúdo que não são consideradas pelas avaliações externas, deste modo a classe trabalhadora concluirá a EB sabendo o básico para a realização de um trabalho precarizado, logo sabendo ler, escrever e contar.

Em continuidade, o grande capital regozija-se com a Reforma, pois ao negar o acesso ao conhecimento no interior da escola, esta passa a ter outro papel social, adentrando nos aspectos emocionais, sendo denominando, pela contrarreforma, de socioemocionais, o espaço da escola torna-se lócus do controle das ações, percepções e emoções, sendo mais um momento de apoderamento de subjetividade do trabalhador.

Alves (2011), expressa que na atual fase do capitalismo, de reestruturação produtiva, há um processo de alargamento dessa captura da subjetividade do

ser humano que trabalha, sendo uma nova forma de controle da classe trabalhadora, este movimento de cerceamento dos homens que vivem do trabalho adentra as diferentes áreas da vida em sociedade, transpondo valores empresariais para a dinamicidade da vida social, utilizando jargões presentes na empresa para organizar e redefinir a escola, a vida social e o mundo do trabalho. Na escola, e na contrarreforma posta para a educação brasileira, é notório este movimento, podendo ser compreendida como uma vertente elementar desta captura das subjetividades humanas e condicionamento das ações sociais.

Neste movimento, há uma constância da difusão dos ideários burgueses, também pela via educacional, e assim, confirma-se que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, em simultâneo sua força *espiritual* dominante (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)”, sendo que toda a reestruturação da contrarreforma do EM atua para a propagação das ideias que alicerçam a burguesia e seus processos de dominação. A perspectiva burguesa orientou a contrarreforma educacional, de modo a privilegiar os interesses desta classe e buscou-se com esta reformulação legitimar a dominação burguesa.

Foram criados mecanismos de controle da juventude e consequentemente da classe trabalhadora, a partir, da estrutura da escola, do formato do EM, difundindo os preceitos da individualização, do empreendedorismo, do aprofundamento da meritocracia e de uma falsa noção de flexibilidade modernizante. Saviani (2007), corrobora que as alterações nas legislações educacionais, no contexto do capitalismo brasileiro, são efetivadas com vistas a constituir comportamentos flexíveis nos indivíduos, os quais garantem que estes se ajustem as condições postas pela sociedade. Analisando esta citação, à luz das reformas ultraneoliberais, depreende-se que a busca pela adaptação e flexibilização dos sujeitos tornam-se ainda mais intensas, dado os condicionantes necessários para a manutenção e estruturação da sociedade ultraneoliberal, alicerçado na precarização da vida, reformar a educação e reformar a Rede Federal torna-se uma urgência burguesa.

É categórico que há uma crise do trabalho, e essa se apresenta para a juventude, deste modo é essencial que a escola garanta não a apropriação dos saberes historicamente produzidos, que possibilitem a apreensão de uma realidade complexa e contraditória, conforme a proposta balizadora da Rede

Federal, mas sim, que a escola assegure uma formação simplista, centrada na resiliência e resignação, para aceitar e se adaptar. Por esta razão que na documentação da contrarreforma e em especial na BNCC a palavra resiliência aparece como uma competência de extrema importância para os estudantes a ser desenvolvida.

Por fim, observamos que a reformulação da educação de nível médio, contempla o capital, pois reduz os custos educacionais e atendem as recomendações do Banco mundial. É um processo de barateamento do custo da educação, condzente com a EC 95, a eliminação de fronteiras disciplinares propicia a longo prazo a redução de docentes, pois não mais há uma organização curricular por disciplinas e sim por grandes áreas de conhecimento. Esse processo de precarização do trabalho docente, decorrente da expansão de carga horária, ampliação da relação aluno-professor, afetará as diferentes redes de ensino e no caso das instituições vinculadas à Rede Federal, resultará na inviabilização, da realização de um dos elementos centrais que é a efetivação de um ensino integrado alicerçado no Ensino, Pesquisa e Extensão. Leher (2019), também afirma que nesta nova estrutura pedagógica os docentes vão sendo restringidos, perdendo seu papel de intelectuais para tornarem-se executores de tarefas pedagógicas.

Esclarecemos que a Reforma do EM não tem preocupação pedagógica, mas sim preocupação econômica, tanto na perspectiva formativa, quanto na redução de custos com a educação. Por assim o ser, o projeto da Rede Federal carece de ser desmantelado no que tange a proposta, na oferta do EMI, na realização de pesquisa e extensão e na autonomia, temáticas abordadas no capítulo seguinte.

Na medida que se pretende baratear a oferta educacional, até o empobrecimento absoluto, não mais é viável a manutenção de um modelo educacional desde a EB assentado na qualidade socialmente referenciada, com valorização profissional, plano de carreira dos servidores, infraestrutura, pesquisa, extensão e assistência estudantil. A Rede Federal e o projeto basilar desta, o EMI, estão, então, fragilizados frente a contrarreforma, pois a formação da Rede Federal não se pensa fragmentária, mas ampla e caminha para uma formação diversa dos estudantes.

De modo geral, é possível refletir que a contrarreforma do EM propicia o avanço da mercantilização e mercadorização da educação, aprofunda a

dualidade, empobrece a formação humana e incentiva o avanço da privatização da educação, por meio da captação do fundo público. No que concerne a EP de nível médio, propõe aligeiramento da formação, esvaziamento de conteúdos e sentidos, e tenta direcionar e utilizar a estrutura educacional da Rede Federal para a oferta de uma educação de baixa qualidade social.

Nesta conjuntura, a educação pensada pelos contrarreformadores objetivam tornar a educação, ainda mais, um produto-mercadoria, para a adaptação dos sujeitos a crise estrutural do capital, atuando como um mecanismo de exclusão social.

Diante deste contexto de contrarreforma, de crise do capital, avanço ultraneoliberal, depreende-se que as frações da burguesia brasileira que institucionalizaram e pensaram o Novo EM, objetivavam a descaracterização da Rede Federal, para que esta retorne ao seu papel do início do século XX de formação de Aprendizes e Artífices, e não de formação de sujeitos históricos formados a partir dos pressupostos científicos, artísticos, filosóficos e profissionais, e para tanto, buscar-se-á a retirada da autonomia das instituições pertencentes à Rede Federal, como será abordado no Capítulo 5 e o desmonte orçamentário e pedagógico exposto no Capítulo 04, visando o sufocamento do projeto iniciado na primeira década dos anos 2000 que se propunha enquanto um modelo de formação humana de qualidade à classe trabalhadora.

Esta precarização do EM será analisada no próximo capítulo, mas sem perder de vista todo o processo autocrático burguês que foi intensificado no período ultraneoliberal e que almeja precarizar a formação do trabalhador e para tanto afetando ou buscando afetar de modo decisivo a formação de EMI que se efetiva no interior das paredes estruturais da Rede Federal de Educação.



## 4.

# AS TENTATIVAS DE DESMANTELAMENTO DA REDE FEDERAL: DO PROJETO A CONCRETICIDADE DA MERCANTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Diante do exposto no capítulo anterior, a existência de uma educação assentada nos moldes da Rede Federal, é incompatível com as determinações da contemporaneidade do capital, pois esta instituição possui as potencialidades e condições para a difusão da ciência, da história e da cultura, elementos centrais para a humanização dos sujeitos e que estão sendo negados no período ultraneoliberal e pelas contrarreformas educacionais.

Antes de adentrarmos na exposição e análise das tentativas e materializações ultraneoliberais para a formação da Rede Federal, compreendemos necessário evidenciar que o EMI ofertado na Rede Federal, é compreendido neste trabalho como exitoso, pois viabiliza que os estudantes acessem diferentes possibilidades formativas. Conforme expresso por Ramos (2011, p. 775), a proposta de EMI resgata os “[...] fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci”.

A Rede Federal, que tem as sementes da formação unitária, está alicerçada na compreensão de formação do homem por inteiro, a partir de um modelo de formação de nível médio que superasse a sobreposição de conteúdos e disciplinas, visto que estes componentes devem se encontrar de modo consciente com vistas a formar o sujeito na sua completude, como mencionado nos capítulos 1 e 3, o que é diametralmente oposto a proposta dos ultraneoliberais para a formação de nível médio.

O desenvolvimento de diferentes dimensões que vislumbre a formação humana, deve estar respaldado, segundo Ramos (2011), no trabalho como princípio educativo, na ciência e na cultura. Elementos que orientam a formação humana de nível médio ofertada pela Rede Federal, via EMI. Todavia, esta concepção formativa encontra limites de efetivação, dado as legislações e diretrizes do período ultraneoliberal, como exposto no capítulo 03.

A proposta e o projeto da Rede Federal pretendiam a superação da dualidade e da fragmentação. Ramos (2021), pondera que a construção do projeto de EMI não se fez a partir de concepções idealistas, mas sim a partir das contradições da realidade concreta e tinha como objetivo se opor ao projeto de escola dual e unicamente técnica.

*Buscávamos, então, pela mediação da educação, construir um projeto de formação humana que elevasse todas as pessoas à condição de dirigentes; à condição de se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela sociedade, de tal forma que pudessem tanto compreender a realidade, que é construída pelos próprios sujeitos, quanto transformá-la. Essa transformação se faz pela própria ação humana, mediante o trabalho, a incorporação e a ampliação da cultura. Com isto, a educação escolar deveria habilitar todos os sujeitos à continuidade dos estudos a níveis cada vez mais superiores, bem como à atividade de trabalho como meio necessário e intrínseco à produção de existência humana sob determinadas relações sociais de produção e contra essas mesmas relações (RAMOS, 2021, p. 67)*

Para além da superação da dualidade limitante, a proposta educacional que balizou a Rede Federal e o EMI pensava, nos limites e nas contradições do capital, possibilidades de formação para a classe trabalhadora. No entanto, a contrarreforma que está em curso, retoma o velho, o dualismo, a máxima liberal da individualização e busca retroceder os avanços educacionais., inclusive, defini limitações mais significativas para a continuidade da Rede Federal, como foi pensada e desenhada em 2008.

O Novo EM se pauta na desintegração, na hierarquização de conteúdos e no desenvolvimento unilateral dos estudantes, uma proposta compatível ao ultraneoliberalismo. Grabowski e Kuenzer (2021, p. 180), asseveram que na atual conjuntura,

[...] não há por que disponibilizar um Ensino Médio que abranja as relações entre ciência, trabalho e cultura de forma plena contemplando com rigor todas as *áreas* de conhecimento e desenvolvendo competências cognitivas complexas que viabilizem o desenvolvimento da capacidade de crítica e da autonomia *ética* e estética, na perspectiva de formação omini-lateral e emancipatória.

O contexto ultraneoliberal não necessita de uma proposta formativa que desenvolva as diferentes dimensões humanas, mas sim, demanda uma proposta que limite o existir dos indivíduos, que condicione e conforme para o aprofundamento das contradições e essa concepção foi orientativa para a elaboração das reformas da educação de nível médio após 2016. Por esta razão, houve tentativas de descaracterização da Rede Federal, com vistas a rescindir o projeto de formação que está se fortalecendo, ainda que cercado de contradições.

Salientamos que a contrarreforma em um primeiro momento afeta as Redes Estaduais, dado o quantitativo de matrículas na última etapa da EB, conforme disponibilizado no Censo Escolar 2021, as escolas Federais absorvem 191.523 matrículas de EM ao passo que as Redes estaduais absorvem 6.721.181 matrículas de EM. Ainda que em primeira instância seja direcionada às Redes Estaduais, a Rede Federal está sendo impactada, pois, a burguesia não aceitaria que em um momento de profunda intensificação da precarização da educação, um modelo exitoso de formação humana existisse em um mesmo marco temporal. Para tanto, foi direcionando à adesão da contrarreforma, como demonstrado ao longo deste capítulo.

O movimento de precarização da formação de nível médio e seus desdobramentos na Rede Federal está vinculado com o processo de ampliação da mercantilização da educação no Brasil ultraneoliberal. Assim sendo, nos deteremos, à análise da categoria mercantilização e sua expressão na atualidade da Rede Federal.

Enquanto fenômeno social, a mercantilização, é um processo e será entendida, neste trabalho, à luz do pensamento de Marx (2013), ou seja, como uma derivação e produto das relações e do modo de produção que antagoniza a relação entre capital e trabalho e que por consequência, viabiliza diferentes formas de alienação.

Compreendendo a mercantilização a partir de Marx (2013), evidenciamos que nas sociedades, onde reina o modo de produção capitalista, a riqueza está assente nas mercadorias, a mercadoria é algo exterior e que satisfaz as necessidades humanas — biológicas ou sociais. A burguesia, enquanto detentora dos meios de produção, tem a posse da mercadoria, beneficia-se dela e garante processos de reprodução do capital.

A mercadoria, enquanto produto do trabalho, é elemento essencial para a acumulação de capital. Neste sentido, o modo de produção vigente, carece de transformar as diferentes dimensões que constituem à vida humana em mercadoria. Os componentes da vida humana passam a ser tratados, produzidos e efetivados pela lógica da mercadoria. As diferentes dimensões da vida são incorporadas pela dinamicidade do mercado.

A educação, é transformada em uma mercadoria. No modo de produção capitalista torna-se essencial garantir a subordinação das diferentes esferas que circundam a vida humana à lógica do capital, com vista a garantir a ampliação da extração de mais-valia, reprodução do capital e a alienação do ser social. Mészáros (2008), assevera que a educação, na lógica do capital, acaba subsumida pela lógica do mercado, e reproduz formas de alienação atuando para a internalização dos pressupostos do capital.

O mercantilizar da vida, retira da educação as possibilidades de humanização dos sujeitos que realizam esta atividade vital, mas dado as especificidades do capital e seu modo de reprodução no período ultraneoliberal, não há preocupação com a desefetivação dos seres humanos, desde que este movimento garanta a ampliação das margens de lucro às frações da burguesia que apoiaram o golpe e a contrarreforma do EM.

Há diferentes caminhos que viabilizam a mercantilização da educação, desde o orçamento até mesmo alterações na estrutura das instituições, e por estes, objetiva-se baratear custos, reduzir a qualidade e garantir a internalização da lógica burguesa. Na conjuntura ultraneoliberal, observou-se o avanço da mercantilização em direção à Rede Federal, com vistas a descaracterizá-la e afastá-la dos pressupostos que alicerçam a proposta dos IFs e da Rede Federal.

Recordamos que a mercantilização da educação, é decorrência de um processo e avanço das forças do capital, o qual veio sendo desenvolvido no Brasil de modo mais intensificado desde a década de 1990, mas que foram

potencializados no período ultraneoliberal, conforme demonstramos no capítulo 3, na análise da influência dos representantes dos APHs na contrarreforma do EM.

Em relação a mercantilização, Frigotto (2021, p. 641), ressalta que desde a década de 1990 a educação no Brasil vive o dilema de ser compreendida como um negócio,

A ofensiva contra a educação pública no Brasil tem assim um duplo objetivo: controle ideológico que se expressa na defesa do ensinar sim, mas educar não e abrir espaço a empresas educacionais privadas para vender ensino e, mediante parcerias, serviços e materiais escolares ao setor público. Esse processo iniciou, especialmente, nas contrarreformas e políticas de educação dos oito anos da gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação.

Em diálogo com a colocação, afirmamos que a ofensiva mercantilista à educação, vem cumprindo, desde a década de 1990, com seu papel histórico de assegurar a acumulação de capital para a burguesia, não tendo sido, esse processo, interrompido durante os governos de coalização liderados pelo PT e agora no período ultraneoliberal sofrem um aprofundamento com proposições regressivas para a formação humana.

No movimento de mercantilização da educação, é notório, o uso da estrutura e dos recursos do Estado para o atendimento às frações burguesas, no período ultraneoliberal e sua contrarreforma de nível médio, esta relação entre o Estado e o capital, foi aprofundada, sendo que toda a política pública foi pensada e efetivada para o atendimento exclusivo da burguesia.

Esta conjuntura referenda o pensamento de Fontes (2010), o qual destaca ser possível somente compreender o processo de mercantilização da educação à medida que se investiga a relação dialética entre capital e Estado. No Brasil, desde a ascensão neoliberal, esta relação foi sendo intensificada e na era ultraneoliberal vive seu apogeu. O entendimento da contrarreforma do EM e a ofensiva contra a Rede Federal e ao EMI somente é viabilizado a partir do entendimento desta relação dialética, como feito até aqui.

Evidenciamos que a mutação promovida pela contrarreforma do EM que aprofunda a dualidade educacional e fragiliza a formação retirando

conteúdos básicos da formação humana, é o elemento condutor das tentativas de aprofundamento da mercantilização na Rede Federal e precarização do EMI, entre os anos de 2016 a 2022.

A institucionalização do Novo EM, como mecanismo de remodelação — via formação da classe trabalhadora, dialoga com as metamorfoses do mundo do trabalho do período ultraneoliberal, e neste sentido, vislumbra a desintegração do EMI ofertado na Rede Federal. Torres (2021), pondera que o EMI está sendo desconfigurado e desmontado por um processo de desescolarização da EPT, consequência da estrutura do novo EM.

À medida que a contrarreforma desescolariza a EPT, com a estrutura do 5.º itinerário, e que as instituições pertencentes à Rede Federal, com ênfase os IFs, tem como proposta prioritário o EMI, estas passaram a ser, progressivamente, atacadas de modo que todas as ofertas de EPT no país estejam centradas em princípios de adequação dos trabalhadores e não mais no EMI, como modelo, pois se objetivava um sujeito desintegrado.

Em busca de comprovar tais afirmações, são analisadas ao longo deste capítulo os diferentes caminhos que garantiram a ampliação da mercantilização da Rede Federal, vislumbrando apenas os aspectos econômicos e quantitativos para a formação ofertada nessas instituições e os direcionamentos para inviabilizar a oferta de um EMI tal qual pensado pelos intelectuais que formularam a proposta de Rede Federal no início dos anos 2000.

#### **4.1 As materializações da contrarreforma ultraneoliberal na Rede Federal**

Observa-se desde a tomada do poder pelos representantes únicos do capital, em 2016, tentativas recorrentes de descaracterizar a Rede Federal, devido à qualidade do ensino, sua abrangência e especialização do corpo de servidores que atuam já na EB. A oferta da EPT realizada na Rede Federal, alinhada à concepção diretiva de formação integrada, não dialogam com as demandas de ampliação da exploração da classe trabalhadora pretendida pelo ultraneoliberalismo.

Para compreender como uma política de cunho ultraneoliberal, tende a interferir nas características e ofertas do ensino na Rede Federal, analisamos os dados sistematizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), no período de 2017 a 2022.

A escolha por este período temporal para a coleta de dados ocorreu, pois, o ano de 2017 é o marco inicial das políticas pensadas e colocadas em práticas pelos agentes e intelectuais do ultraneoliberalismo para a reforma da estrutura do Estado brasileiro.

O primeiro ponto de análise são os percentuais legais, previstos na lei de criação dos IFs, e sua materialidade na era ultraneoliberal, a partir dos dados da Tabela 1.

**Tabela 1: Percentuais Legais**

<b>PERCENTUAIS LEGAIS</b>			
<b>Ano</b>	<b>Profissional – Técnico</b>	<b>Formação de Professores</b>	<b>ProEJA</b>
	%	%	%
2017	64,7	9,5	2,4
2018	62,4	13,7	2,38
2019	60,9	14,6	2,17
2020	57,2	15,2	2,13
2021	52,3	15,7	1,85
2022	53,4	14,9	2,03

**Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha em 2022.**

A partir dos dados globais da Rede, é possível absorver que o percentual legal, 50 % para cursos profissionais de nível médio, prioritariamente EMI, foi assegurado, no entanto ao longo dos anos ultraneoliberais é evidente que houve uma queda significativa na oferta deste, aproximando-se do mínimo exigido por lei. Ainda que a lei esteja sendo atendida, há uma diminuição quantitativa de formações de nível médio assentada nos princípios de humanização dos homens. Em paralelo, evidenciamos que os percentuais legais de 20% para cursos de formação de professores e 10% para a formação em ProEJA, estão significativamente menores do que os exigidos por lei, demonstrando que a proposta e o desenho elaborado para a Rede Federal em 2008, não estão se materializando.

Diante desta informação, compreendemos necessário verificar as tipologias de cursos e seus percentuais no mesmo período, conforme os dados da Tabela 2.

**Tabela 2: Cursos ofertados na Rede Federal**

<b>PERCENTUAL DE TIPO DE CURSOS OFERTADOS</b>				
<b>Ano</b>	<b>Profissional – Técnico longa duração</b>	<b>FIC</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>
	%	%	%	%
2017	54,67	14,73	25,31	3,73
2018	51,91	12,7	29,54	4,26
2019	46,93	18,01	28,52	5,14
2020	30,68	45,08	20,05	3,28
2021	32,84	40,93	21,43	3,88

**Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha em 2022.**

É possível observar que apesar de ao longo da consolidação do período ultraneoliberal haver a manutenção da oferta dos cursos, a formação Profissional-Técnico, onde se enquadra o EMI, foi progressivamente perdendo espaço e percentual de oferta. Sendo que a partir de 2020 ocorre a primeira efetiva inversão acerca dos percentuais de tipologia de cursos.

Diante da tabela também é possível depreender que há um crescimento nos percentuais de cursos na modalidade FIC, porém uma redução nas outras categorias de EPT em especial na educação profissional-técnica de longa duração e pequenas quedas nos cursos de graduação e pós-graduação. Demonstrando a tentativa ultraneoliberal de que a Rede Federal volte a ocupar um papel de oferta única de cursos profissionalizantes de curta duração. Objetivando uma formação direcionada à empregabilidade necessária a atual fase do capital.

Ao ampliar significativamente a oferta apenas de cursos FIC, vai progressivamente, descaracterizando o papel das instituições pertencentes à Rede Federal na oferta de educação pública e de qualidade aos trabalhadores, centrada nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Pois, dado a brevidade dos cursos FIC, não é possível propiciar a apropriação de saberes aprofundados e que passam pelas dimensões necessárias à formação humana.

Lima (2016), destaca que há um tempo necessário para a formação profissional, o qual deve ser composto por tempo produtivo e tempo educativo e que há uma tendência de diminuição dos tempos necessários para a formação humana. Com o avanço do ultraneoliberalismo, assentado nos

princípios da mercantilização e voltado apenas a quantitativos, os tempos necessários à formação, exposto por Lima, ficam inviabilizados, pois, a educação, em especial a ofertada no âmbito da EPT, fica restrita a utilidade prática.

Ao reduzir os tempos necessários, forma-se para um trabalho simplista, de maneira fragmentada e precarizada, o que circunscreve à educação meramente nas necessidades econômicas e do mercado, reforçando a tendência mercantilista para a educação.

Destaca-se que a redução dos tempos necessários a uma formação humana que humanize ser humano, não é exclusividade do ultraneoliberalismo. Desde os governos petistas já havia um processo, do que Lima (2016), denominou de redução dos tempos necessários para a formação, em especial com a inserção de programas como o PRONATEC, que também propiciava uma formação simplista, direcionada para a indústria e para o atendimento imediato do mercado.

No entanto, o PRONATEC não tinha a mesma dimensão no quantitativo de matrículas que as propostas atuais de formação precarizada possuem, e este era secundário para a Rede Federal. Na conjuntura ultraneoliberal, busca-se fortalecer a formação simplista como a única possível para a Rede Federal com ênfase na EB. Esta afirmação se faz a partir dos dados coletados nessa pesquisa e do Relatório “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SÉRIE HISTÓRICA E AVANÇOS INSTITUCIONAIS 2003-2016” da SETEC-MEC, os dados do relatório expressam que, entre 2011 e 2015, foram realizadas 4.580.624 matrículas via PRONATEC, sendo que a Rede Federal ofertou, no mesmo período, apenas 680.041 matrículas, números semelhantes às matrículas em cursos FIC em 2020.

Em apenas um exercício ultraneoliberal, o ano de 2020, a Rede Federal ofertou, numericamente, o quantitativo de matrículas de cinco anos do PRONATEC, de formações precárias e de curta duração. O que nos possibilita afirmar que esta Instituição vivencia um processo de descaracterização.

Os dados apresentados analisam a totalidade da Rede Federal, porém compete destacar que esta inversão nos percentuais em 2020 e elevação no número de matrículas em cursos FIC não aconteceu em todas as instituições, mas sim, ficou concentrada em cinco instituições, IFCE, IFRS, IFSUL, IFSC e IFSP, como detalharemos a partir dos dados da Tabela 03.

A adesão a política ultraneoliberal simplista e mercantilizada para a EPT, por parte de algumas instituições, demonstra-se como uma realidade para a institucionalidade e relaciona-se com a escassez orçamentária, que será exposta neste capítulo. Em um quadro de contingenciamento a adesão a formações rápidas garante a adequação da Rede Federal a nova racionalidade do capital.

Diante da ampliação na oferta de um curso, por consequência há uma elevação no número de matrículas nesta modalidade. Em números absolutos os percentuais, trazidos na tabela anterior, são sistematizados da seguinte forma,

**Tabela 3: Número de matrículas por cursos ofertados na Rede Federal**

<b>QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS – CURSO</b>		
	<b>TÉCNICO 19</b>	<b>FIC</b>
<b>2017</b>	571.371	151.979
<b>2018</b>	507.552	135.876
<b>2019</b>	486.173	184.328
<b>2020</b>	469.042	679.635
<b>2021</b>	507.053	623.440
<b>2022</b>	531.530	559.139

**Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha, 2022.**

É possível observar que há uma manutenção nos quantitativos de matrículas nos cursos técnicos de longa duração e uma ampliação muito significativa no quantitativo de matrículas FIC. A partir dos dados globais, observamos uma tendência de adequação da institucionalidade as demandas do ultraneoliberalismo de formações precárias.

Ponderamos que do total de 679.635 matrículas em cursos FIC no ano de 2020, 433.536 matrículas estão concentradas no IFCE, IFRS, IFSUL, IFSC e IFSP – instituições que tiveram os aumentos mais expressivos. Sendo que, apenas o IFRS concentrou 372.946 dessas matrículas, com a oferta de cursos FIC *online* em larga escala, denominados “Curso Online Aberto e Massivo (MOOC)”, este formato de curso não viabiliza a interatividade e são autoinstrucionais, sendo, a materialização da massificação de formações aligeiradas, mercantis e superficiais.

<sup>19</sup> Na PNP os cursos de longa duração são enquadrados como cursos Técnico – incluindo os cursos de EMI, Concomitante, Subsequente e PRO-EJA.

Apesar de a oferta de cursos FIC ter sido concentrada em algumas instituições da Rede Federal, demonstra a possibilidade de adesão desta institucionalidade aos pressupostos limitantes do ultraneoliberalismo. O contexto político e econômico promove e incentiva esta formação e diante de um contexto de avanço conservador, de contingenciamento orçamentário e ampliação da relação entre Estado e capital, há uma tendência, ocorrendo a manutenção do ultraneoliberalismo, de que as instituições, progressivamente, propiciem formações cada vez mais compatíveis a crise estrutural do capital.

Com o avanço da oferta dos cursos FIC e os direcionamentos dos contrarreformadores de eliminação do EMI, vistos anteriormente, apresentaremos os dados referentes ao número de ingressantes nas modalidades FIC e EMI, na Rede Federal,

**Tabela 4: Número de Ingressantes na Rede Federal por Tipologia de Cursos**

NÚMERO DE INGRESSANTES						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>EMI</b>	69.495	72.027	74.740	75.487	66.921	73.620
<b>FIC</b>	115.837	118.532	167.022	643.846	540.417	497.194

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados expostos na Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

A partir da tabela, que concatena a série histórica ultraneoliberal, do número de ingressantes no EMI e o número de ingressantes em cursos FIC, fica explícito que ao longo dos anos houve uma redução aproximada de 4% nos ingressantes no EMI, sendo aproximadamente a metade concentrados no IFRS e IFSUL e uma elevação aproximada de 360% no número de ingressantes nos cursos FIC, se compararmos os números de 2017 e 2021. EM 2022 o número de ingressantes no EMI volta a crescer, porém o número de ingressantes em cursos FIC permanece elevado na Rede Federal.

Há uma tendência de ampliar a oferta dos cursos de curta duração, deixando os cursos de longa duração, em especial o EMI em uma secundariedade. A prioridade da Rede Federal em ofertar uma educação mais ampla para a classe trabalhadora vai se desmontando. Sendo esta condição um dos avanços ultraneoliberais na Rede Federal. Os dados comprovam, o que levantamos no principiar desta pesquisa, de que os contrarreformadores da

educação ultraneoliberal almejam que a Rede Federal voltasse a ocupar o papel de ofertante, prioritária de formações superficiais, técnicas, práticas e utilitárias, a exemplo dos cursos FIC.

A perspectiva de formação via FICs tende a ser homogeneizada, pois, trata de uma formação de curta duração, pode ser facilmente alinhada a perspectiva empreendedora e a adequação momentânea e efêmera as demandas de um mercado de trabalho que altera constantemente suas necessidades, tal qual está posta em toda a documentação da contrarreforma apresentada no capítulo 3. Esta ampliação dos cursos FIC e suas respectivas matrículas resulta em uma subordinação da Rede Federal aos interesses incertos do capital.

Salientamos que o modelo de cursos FIC dialoga com a contrarreforma ultraneoliberal do EM e sua documentação, posto que nela está assegurando que o 5.º itinerário poderá ser composto por cursos de curta duração, que garantirão qualificação profissional. A ampliação dos cursos FICs na Rede Federal, além de atender os trabalhadores do mundo do trabalho, poderá atender aos estudantes do EM que optarem em suas instituições, pelo 5.º itinerário. Dado que as Redes estaduais não possuem as condições para a oferta do 5.º itinerário, logo carecem de outras instituições que possam ofertá-lo.

Conforme o Guia de Implementação do Itinerário Formativo Técnico Profissional (IFTP), o 5.º Itinerário poderá ser ofertado em parcerias com instituições públicas ou privadas, sendo que “[...] as instituições parceiras que ofertarão o Itinerário da FTP devem ser reconhecidas pela sua expertise na oferta de educação profissional”. (BRASIL, 2022, p. 59). Tendo em vista a estrutura, abrangência e interiorização da Rede Federal, estas se tornam perfeitamente “aptas” para firmar parcerias e ofertar o IFTP, por assim ser, há um desenho da política pública ultraneoliberal, para que estas parcerias se efetivem.

No que se refere as parcerias que estão previstas no conjunto de leis do Novo EM, Ferretti (2021), demonstra que a lei que versa sobre o Novo EM refere-se constantemente a parcerias com outros sistemas de ensino, o que demonstra que o legislador, compreende a incapacidade dos sistemas estaduais em oferecer a formação do 5.º itinerário, resultando em um movimento de incentivar parcerias com outras instituições, sendo que faltam condições objetivas para a oferta deste chamado 5.º itinerário nas escolas de EM das Redes Estaduais.

As escolas públicas de EB das redes estaduais, dado suas condições estruturais, não conseguem oferecer a educação profissional, e com isso estabelece o reforço da dualidade — núcleo comum ofertado nas escolas de educação básica e ensino profissional em outra instituição, sem haver uma integração e diálogo entre estas formações, ficando estas em campos distintos. Neste sentido a Rede Federal e outras instituições privadas ofertantes de EPT estão avalizadas para disponibilização em um tempo futuro.

Fica estabelecido pelo conjunto de legislações que versam sobre o Novo EM que as instituições que aderirem às parcerias para a oferta do 5.º Itinerário receberão recursos adicionais por estas matrículas, pois com a nova Lei do FUNDEB, haverá computo duplo de matrículas para a oferta do Itinerário Técnico Profissional, como evidenciaremos de modo mais detalhado no próximo tópico. Conforme o Guia de Implementação do IFTP:

[...] as instituições públicas de ensino parceiras, autarquias ou fundações públicas, que ofertam o itinerário poderão receber, da Secretaria de Estado responsável pelas ofertas da EPT, o valor da matrícula de cada estudante. A seleção e remuneração dos parceiros ofertantes exigem critérios, conforme estipulados no Inciso II e nos parágrafos § 1.º e § 2.º do Art. 23 do Decreto n.º 10.656/2021 (BRASIL, 2022, p. 65)

Os valores pagos às instituições parceiras serão de responsabilidade das Secretárias de Educação dos Estados e será proporcional a carga horária de curso ofertada, variando entre os cursos de qualificação profissional e de habilitação profissional.

As parcerias não estão materializadas na totalidade da Rede Federal, mas precisam ser compreendidas como uma ameaça real, pois a Rede Federal vem enfrentando um sufocamento orçamentário, que será demonstrado a seguir e que está diretamente relacionado a EC 95. Esta proposta de parcerias para a oferta do 5.º Itinerário, apresentada pelo Governo Federal passa a ser vista como viável e garantidora das instituições no plano do imediato.

O período ultraneoliberal impede que as instituições vivenciem os tempos necessários para repensarem sua atuação e suas práticas, e a ausência de orçamento impetrada as instituições pertencentes à Rede Federal, é neste trabalho, compreendida como estratégica para propiciar o aprofundamento

da dualidade na educação brasileira. Esta perspectiva vem guiando a reforma da EPT e marca um profundo retrocesso na luta em defesa da Rede Federal.

Outro aspecto que merece análise para entendermos o movimento de toda a reformulação da EPT e do EM para atender os interesses e demandas do capital, são o número de matrículas. A Rede Federal presenciou no ano de 2020 uma ampliação alarmante de matrículas totais, e quando comparada a série histórica, depreende-se que a elevação transcende a regularidade, conforme será demonstrado na tabela que segue,

**Tabela 5: Série histórica de matrículas**

NÚMERO DE MATRÍCULAS				
2017	2018	2019	2020	2021
1.031.798	964.593	1.023.303	1.507.476	1.523.346

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

Observa-se que houve em 2020 um aumento exponencial no número de matrículas, comparada a média dos anos anteriores, com uma elevação de cerca de quinhentas mil matrículas. Apesar de o secretário e Educação Profissional e Tecnológica do MEC (Setec/MEC), Tomás Dias Sant’Ana ter destacado no ato de lançamento dos dados de 2020 da PNP, que este aumento corresponde a um retorno à sociedade, é essencial frisar que a ampliação de matrículas está atrelada a oferta de cursos de curta duração e distante da proposta que norteou a expansão da Rede Federal e posteriormente o projeto dos IFs.

A ampliação no número de matrículas não assegura a ampliação da Rede Federal. No principiar da política a ampliação deveria ser vinculada a possibilidades de formação múltipla, integrada, verticalizada e assentada em padrões de qualidade socialmente referenciada.

Conforme os dados já anunciados neste texto, não ocorreu uma ampliação das vagas, mas apenas a expansão em uma categoria de curso ofertado pela Rede Federal, sendo este o curso mais precarizado que compõe a estrutura desta e que se permanecer sendo ampliado, a longo prazo, tende a descaracterizá-la. Os FICs, deveriam ser utilizados como complemento de formação para as comunidades, e não o curso predominante no que tange quantitativos reais e percentuais como vem ocorrendo na era ultraneoliberal.

Destacamos, que apesar da expansão no número de matrículas no período ultraneoliberal, não ocorreu a ampliação de unidades, logo, não ocorreu o crescimento real da Rede Federal. O aumento no número de matrículas e de unidades deve caminhar em paralelo, caso se perspective a qualidade educacional.

A relação entre matrículas e unidades esteve na base da propositura de expansão da Rede Federal, primeiramente, ocorrendo a expansão de unidades para posteriormente a ampliação dos quantitativos de matrículas. Desde o lançamento da proposta de criação dos IFs objetivava-se atingir a meta de mil campus, sendo as matrículas desdobramentos positivos. Em entrevista Haddad afirmou,

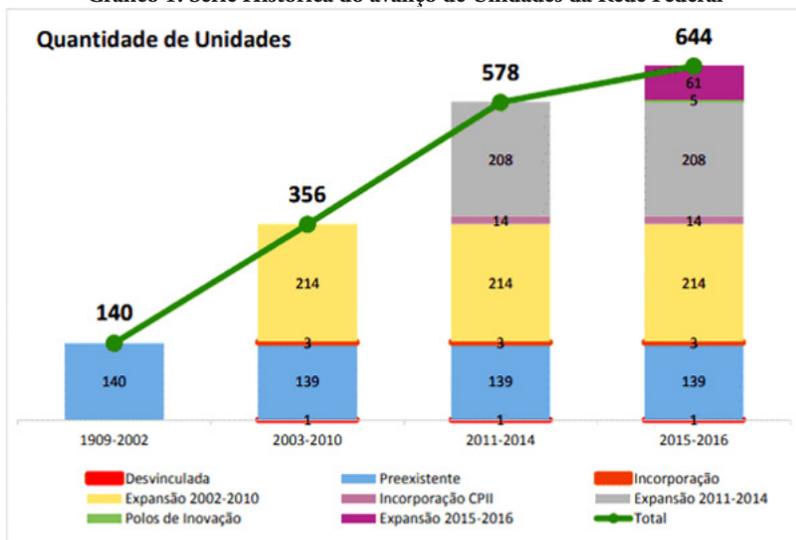
Foi aí que em 2006 convoquei todos os dirigentes dessas 140 unidades para um bate-papo em Brasília, oferecendo a eles uma oportunidade *única*, que o destino me permitiu apresentar, fazer dessas 140 unidades a base do que seriam os IFS hoje celebrados no Brasil inteiro, com a meta, sem prazo muito fixado de chegar a 1000 unidades [...] (HADDAD, 20 DE MAIO DE 2021)

Não havia um prazo pré-estabelecido para chegar as mil unidades, mas sabia-se da necessidade de atingir este número para de fato garantir um quantitativo expressivo de estudantes e comunidades atendidas pelo padrão e qualidade pretendida para a Rede Federal.

O avanço no número de unidades no decorrer do período de Governo PT foi significativo, como demonstrado no capítulo 1. Ao longo de 14 anos, do PT à frente da presidência, foram criadas 504 novas unidades, com um crescimento constante ao longo dos períodos de expansão, no entanto, esta crescente é abruptamente interrompida pelo avanço ultraneoliberal.

O processo de ampliação da Rede Federal pode ser elucidado pelo gráfico a seguir.

Gráfico 1: Série Histórica do avanço de Unidades da Rede Federal



Fonte: Relatório Educação Profissional e Tecnológica: Série histórica 2003 a 2016 (BRASIL, 2016, p. 25)

Atualmente a Rede Federal está distante de atingir a meta inicial, de mil unidades, pois ao longo dos anos ultraneoliberais não houve incentivos governamentais para a ampliação significativa de unidades / *campus* / centros de referência da Rede Federal. Durante o período ultraneoliberal a “expansão” esteve restrita a matrículas, concentradas na modalidade EAD, tal qual exposto na tabela a baixo,

Tabela 6: Relação número de Unidades, matrículas e modalidade

PANORAMA GERAL DA REDE FEDERAL					
	2017	2018	2019	2020	2021
Número de unidades de ensino pertencentes à Rede Federal	644	646	653	654	656
Número de matrículas em cursos FIC - Presencial	103.297	102.088	93.487	37.366	32.478
Número de matrículas em cursos FIC - EAD	48.682	33.791	90.841	642.269	590.968
Número de matrículas em curso técnico integrado	223.893	236.700	246.684	256.230	284.070

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

Iniciamos a análise da Tabela 6 pelo quantitativo de unidades. Os números de unidades englobam Campus, Campus Avançado e Centros de Referência, todos vinculados às suas respectivas Reitorias. No período ultraneoliberal ocorreu um processo de estagnação na criação de novas unidades. Entre 2016 a 2021 foram criadas apenas doze unidades, mas não foram criadas ou incorporadas novas instituições. Em relação à média de expansão anterior e as proporções continentais do país, consta-se ser este um número baixo e incipiente.

O projeto iniciado em 2008, como um desdobramento da expansão da Rede Federal iniciada em 2005, perspectivava a ampliação desta institucionalidade, com vista a atender mais estudantes a partir de referências de qualidade e o atendimento das comunidades. Mas com o advento do ultraneoliberalismo, essa proposta foi sendo ameaçada, pois, não mais se perspectivava a ampliação da formação de qualidade para o atendimento das demandas locais.

As doze unidades criadas são decorrência de movimentações das instituições e não uma política pública, pois o Estado ultraneoliberal, ainda mais mínimo, não viabilizava a ampliação do gasto público com a garantia do direito constitucional à educação.

A ampliação de matrícula desvinculada da ampliação de unidades, expressa na tabela, está concentrada, majoritariamente, nos cursos FIC, na modalidade EAD, o que não necessita de espaços físicos. A educação enquanto produto-mercadoria, torna-se, meramente, quantitativa, apartada de qualidade e atrelada as demandas do capital e do mercado. Divergindo do papel que deveria ser ocupado pela Rede Federal.

Diante dos dados acerca da oferta dos cursos FIC, é evidente que ao longo dos anos analisados, há uma ampliação expressiva do oferecimento da EAD e a redução na oferta presencial. Dado que deve considerar a pandemia do COVID-19, porém concordamos com Antunes (2022), o qual expressa que a EAD pode ser caracterizada como o grande desdobramento e experimento do capitalismo pandêmico. Mesmo após o arrefecimento da pandemia, a oferta de EAD permaneceu presente nestas e em outras instituições.

A modalidade EAD é adotada na Rede Federal como a nova estratégia para absorção de vagas e recursos ainda que em um contexto de contingenciamento. A maior alteração — elevação da EAD ou redução do presencial

aconteceu no ano de 2020, abrindo o caminho para a efetivação de um projeto de precarização da formação ofertada pela EPT.

O avanço da EAD é tão intenso que a partir de 2019 é inserida uma aba na PNP que diferencia a Relação Aluno Professor (RAP) presencial da RAP EAD, o que evidencia o crescimento da modalidade à distância. Sendo uma alternativa para não percepção da realidade de precarização e desmonte da Rede Federal, pois apesar de cortes orçamentários, limitações de concursos e precarização do trabalho dos servidores, tem-se uma aparência, pela via do discurso, de que a Rede Federal está em processo de expansão.

Dado que a própria lei de criação dos IFs pondera a necessidade de enfatizar a oferta de vagas no EMI, é essencial compreender se há uma elevação dos cursos de EMI que acompanha o avanço dos FICs. Diante dos números globais, depreende-se que ao longo dos anos ultraneoliberais, houve um avanço expressivo nas matrículas e quantitativos de cursos FICs, e há uma elevação mínima nas matrículas de EMI. O Foco principal da Rede que seria o EMI vai perdendo espaço para um modelo de formação mais rápido, quantitativo e barateado.

Ainda que a elevação dos cursos FICs tenha sido concentrada em cinco instituições, como já destacado, a análise global dos dados expostos na PNP, nos possibilita pontuar que globalmente não houve um acompanhamento no crescimento dos cursos de EMI na mesma proporção do crescimento dos FICs, o que descaracteriza a política pública dos anos 2000.

A adesão, por parte de algumas instituições da Rede Federal, ao modelo educacional no formato FICs, é decorrente de três fatores, sendo a ampliação da mercantilização da educação, a escassez de recursos e a existência de forças conservadoras dos representantes do capital na Rede Federal, fator este que, também, possibilitou ações autoritárias e coniventes com as intervenções, que serão expostas no próximo capítulo.

O FIC é o modelo formativo mais compatível ao ultraneoliberalismo e sua concepção de formação, enquanto deformação para a exploração, barateia e aligeira a oferta educacional. Assim sendo, observa-se que no período em análise, ocorreu uma secundarização das outras formações possíveis na Rede Federal. Os outros segmentos formativos passaram a sofrer graves retrocessos, tal qual expresso na reportagem divulgada no site institucional do CONIF,

[...] a oferta de cursos Técnicos, de graduação e pós-graduação registraram um revés de 35%, 30% e 37%, respectivamente no comparativo de 2020 com 2019. Nesse período, também caiu o gasto de matrícula por aluno, que era de R\$ 15.741,98 para 15,419,28 e aumentou a razão de matrícula por professor, que era 24,24 em 2019 para 24,92 em 2020. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO CONIF, 2021).

A reportagem expressa que, no ano de 2020, período de expansão dos FICs, a Rede Federal vivenciou um recrudescimento do ultraneoliberalismo. Os cursos de longa duração, com qualidade e verticalização foram sucateados - reduzidos, quanto a oferta, sofreu perdas substanciais no financiamento e ampliou a razão aluno-professor.

Estes elementos, dialogam com o processo de ampliação da mercantilização e com a descaracterização da função social da Rede Federal e dos IFs, pretendida pelos ultraneoliberais. Promovendo a formação de um trabalhador a partir de pressupostos do fragmentário e distantes da compreensão da realidade enquanto todo integrado.

Frente este revés vivido na Rede Federal nos anos ultraneoliberais, e analisando de modo articulado a contrarreforma do EM, podemos pontuar, que estas instituições enfrentam o desafio de garantir a oferta de formações de qualidade, em especial as de nível médio, pois a conjuntura do ultraneoliberalismo impetra limites para formações de qualidade e de longa duração para a juventude da classe trabalhadora.

O EMI, como a proposta de maior qualidade socialmente referenciada, vivida na educação nacional, foi ameaçado pelo avanço ultraneoliberal, como demonstrado na Tabela 1 – já analisada, a formação de profissional técnica – onde está inserido o EMI, ainda que atenda os 50% exigidos por lei, sofreu ao longo do período uma redução de aproximadamente 10%.

Posto que a contrarreforma do EM possibilita que diferentes tipos formativos, presentes no 5.º itinerário, se enquadrem como Educação Profissional, esta ação é uma tendência organizativa que visa mascarar a eliminação e desmonte da concepção de EMI. Desta forma, o modelo de EMI fica ainda mais ameaçado com a aplicabilidade do Novo EM.

#### **4.2 A ofensiva ultraneoliberal direcionada aos servidores da educação: tentativas e materializações para a descaracterização da Rede Federal**

A Rede Federal quando vivencia o processo de consolidação após a expansão e a criação dos IFs, tinha como direcionamento e característica a valorização e planos de carreiras, no que tange seu corpo de profissionais — Docentes e Técnicos. Os servidores da educação passaram a ocupar um papel central e estratégico para a efetivação desta política pública, sendo estes os executores que definiriam o padrão de qualidade pretendido.

O Governo da época compreendia a necessidade de expansão dos quantitativos de profissionais da educação para assegurar o Tripé que alicerçava a proposta — Ensino, Pesquisa e Extensão, e garantir condições de oferta de educação de qualidade. Neste anseio se tornam públicos dois decretos que assegurariam a ampliação do contingente de servidores para atender as instituições nascentes.

Segundo o Relatório elaborado pelo SETEC-MEC em 2010 através dos “[...] Decretos n.º 7.311 e n.º 7.312/2010, criaram Banco de Professor Equivalente (BPEq) e Quadro de Referência dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação (QRTAE) (BRASIL, 2016, p.27)”, estes dois decretos garantiram a possibilidade de as instituições pertencentes à Rede Federal realizarem concurso público a recomposição de seus efetivos de servidores em consonância as novas demandas institucionais, pautados nos pressupostos da Lei n.º 11.892/2008. “Na prática, de imediato, a medida ampliou o banco e o quadro de referência, permitindo que as instituições contratem, via concurso público, pelo menos 2.800 professores e 1.800 técnicos administrativos”. (BRASIL, 2016, p. 28).

A política pública emergente acenava com a possibilidade de construção de um corpo de servidores com condições dignas de trabalho, capazes de se efetivarem, por meio de sua atividade vital, entretanto, esta possibilidade vem sendo diluída com ofensiva ultraneoliberal.

Salientamos que, na Rede Federal há uma relação simbiótica entre os Técnicos e os Docentes, sendo que, ambas as categorias atuam para o atendimento dos estudantes e das comunidades. Neste momento da pesquisa, centramos o olhar para alguns aspectos pontuais da carreira e atuação docente,

pois os dados desta categoria nos permitem visualizar de modo mais significativo o processo de precarização da formação humana em curso.

Pensando a perspectiva de elevação de matrículas, abordada na seção anterior, atrelada a descaracterização da EPT e o processo de recrudescimento do neoliberalismo, é necessário analisar a situação dos docentes na Rede Federal. Com esse objetivo, analisamos as séries históricas relacionadas ao quantitativo de docente e do coeficiente Aluno-Professor (RAP).

Apresentamos as próximas três tabelas para construir um panorama da situação atual do trabalho docente na Rede Federal, devendo analisá-las de modo indissociável.

**Tabela 7: Professores Efetivos na Rede**

<b>QUANTITATIVO TOTAL DE PROFESSORES EFETIVOS</b>				
<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
39.444	40.723	41.827	41.793	42.039

**Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2022.**

Diante destes dados, e acrescido dos anteriores acerca das matrículas e RAP (exposta na sequência), é possível depreender que o crescimento no número de docentes não acompanhou o número de matrículas. Evidenciando um movimento de precarização e sucateamento do trabalho dos professores da Rede Federal.

Ao longo do período ultraneoliberal, em busca da diminuição dos gastos públicos com direitos sociais, o país presenciou a escassez de concursos públicos para docentes e isto se confirma no baixo crescimento do corpo docente da Rede Federal exposto na Tabela 7. Esse movimento de estagnação é acentuado a partir de 2019, não havendo avanços significativos.

Para a Rede Federal permanecer atuante na esfera do ensino, pesquisa e extensão, cumprindo o papel histórico que lhe foi legado, é básico a ampliação no número de servidores atuantes na produção de conhecimento e efetivação do tripé que alicerça estas instituições.

Conforme os governos ultraneoliberais cerceiam a expansão no quantitativo de docentes, precariza-se os que já estão inseridos na Rede Federal, limitando a atuação destes ao ensino e inviabilizando que os estudantes vivenciem as múltiplas possibilidades de formação incentivadas pelas instituições pertencentes à Rede Federal.

A falta de ampliação no número de docentes e ampliação no número de matrículas, faz-se necessário analisar a RAP da Rede Federal. A meta para estas instituições é uma relação 20 alunos por professor, no entanto, esta não vem sendo contemplada desde 2016. Conforme série histórica observa-se que,

**Tabela 8: Coeficiente Aluno-Professor**

<b>RAP - RELAÇÃO ALUNO PROFESSOR REDE FEDERAL</b>					
<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
19,4	21,61	23,7	24,24	24,92	25,03

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha – 2017 a 2021 e com os dados do Censo escolar da educação 2016 – INEP

A partir dos dados, é possível afirmar que vem ocorrendo uma ampliação do quantitativo de alunos por professor ao longo do avanço ultraneoliberal, aumentando a carga horária de trabalho e o número de alunos por turma. Intensificando a precarização do trabalho docente e impondo limitações acerca da oferta de uma educação assentada em pressupostos de formação integrada e que desenvolva diferentes dimensões humanas.

Garantir a precarização do trabalho docente, é neste estudo compreendida, como uma das estratégias de descaracterização e desmonte do ensino realizado no interior da Rede Federal, dado a especificidade das condições de trabalho que foram pensadas no momento de criação da política pública. À medida que o trabalho docente vai sendo precarizado torna-se mais complexo a produção de resistências contra os avanços e degradações do capital que afetam diretamente à educação e à Rede Federal<sup>20</sup>.

Os docentes atuantes na Rede Federal, em virtude da ampliação de suas jornadas no ensino, ficam limitados na produção e realização da pesquisa e da extensão, voltadas para a produção de bem úteis à humanidade. A precarização do trabalho docente na Rede Federal coaduna com o avanço do irracionalismo caracterizado no capítulo 2.

Salientamos que o corpo docente que vivencia a precarização, via

---

<sup>20</sup> Destacamos que ao longo do período ultraneoliberal a Rede Federal não conseguiu articular, em esfera nacional, nenhum movimento de Greve para pressionar e frear a ofensiva contrária à educação pública, gratuita e de qualidade. Entre 2016 a 2022 a Rede Federal conseguiu organizar apenas algumas paralisações com duração de um dia. A última grande greve da Rede Federal ocorreu em 2015, ainda no Governo Dilma.

ampliação da RAP, jornada de trabalho e inviabilização da realização da pesquisa e extensão é especializado, sendo majoritariamente composto por professores mestres e doutores, conforme a tabela,

**Tabela 9: Formação dos Docentes da Rede Federal**

<b>NÚMERO DE DOCENTES POR TITULAÇÃO</b>					
	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
GRADUAÇÃO	1.425	1.476	853	653	523
ESPECIALIZAÇÃO	6.302	6.279	5.156	4.502	4.049
MESTRADO	20.655	21.389	21.527	21.506	21.346
DOCTORADO	10.915	11.408	14.283	15.123	16.077

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2022.

Conforme ocorre a precarização destes profissionais, é impossibilitado que um grupo de professores pesquisadores e extensionistas atuem em prol do desenvolvimento das diferentes regiões em que estas instituições estão inseridas. A educação vai sendo guiada unicamente pela lógica economicista e pragmática, ampliando, assim, as agruras do capitalismo dependente (FERNANDES, 1977).

Evidenciamos que o número de professores altamente qualificado que já atuam na EB, demonstra o grau de excelência que orienta e alicerça a Rede Federal, enquanto projeto e política pública. Este grau de especialização somente é possível por estas instituições propiciarem aos profissionais planos de carreira e salários compatíveis com as suas formações.

Faz parte deste projeto educacional, assegurar aos docentes um regime de trabalho centrado em Dedicção Exclusiva (DE), ou seja, que os docentes possam atuar unicamente dentro de suas instituições no ensino, na pesquisa e extensão, voltada para a formação dos estudantes e desenvolvimento das comunidades.

Majoritariamente os docentes da Rede Federal enquadram-se no regime DE, conforme a tabela que segue e analisada à luz das Tabelas 8 e 9,

**Tabela 10: Docentes em regina DE**

<b>QUANTITATIVO DE PROFESSOR EM REGIME DE DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (DE)</b>				
<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
37.296	38.555	40.035	40.149	40.462

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha

Ao garantir o regime de trabalho DE aos docentes já na EB, permitiu o desenvolvimento de atividades educacionais mais aprimoradas, capazes de desenvolver as diferentes dimensões dos estudantes. Possibilitando ao trabalhador da educação, os tempos necessários, para a tomada de consciência de si e do trabalho.

O trabalho, enquanto atividade vital, ganha outros contornos na dinâmica da DE, viabilizando as condições objetivas para o atendimento das necessidades humanas. Por meio do trabalho, segundo Marx (2013), ocorre a criação de elementos materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da humanidade. O trabalho docente tinha, nesta proposta, as potencialidades de efetivação de um trabalho útil e não estranhado.

A capacitação dos docentes e o regime DE são elementos que diferem à Rede Federal das outras redes de ensino de EB, sendo a contrarreforma ultraneoliberal irracionalista, anticidência e fragmentária, não se faz necessário a manutenção de um contingente de trabalhadores da educação capacitados e intelectualizados para a oferta da formação pragmática demandada pelo ultraneoliberalismo, assim, precariza-se o cotidiano dos docentes.

Sob os imperativos do ultraneoliberalismo o trabalho docente vai se estranhando e perdendo a função de produzir elementos socialmente úteis à humanidade. O ultraneoliberalismo, ao passo que amplia a mercantilização da educação, vai impetrando limites ao trabalho realizado pelos docentes, ocorrendo, segundo Marx (2009), o processo de alienação do trabalhador da educação, dado que este não se reconhece no produto de seu trabalho. O professor precarizado, pela lógica ultraneoliberal, não domina a completude de sua atividade produtiva e não mais se efetiva em seu processo de trabalho.

É entendível que a Rede Federal tem como principal atividade a carga horária de ensino, no entanto, compõe a característica da instituição, a prática de pesquisa e extensão, mas na medida que vai sendo alargada a carga horária de trabalho em ensino, não há espaço para que estes docentes consigam dedicar-se a realização do tripé que alicerça a instituição, o que vai descaracterizando a instituição e tornando o trabalho docente cada vez mais estranhado.

Em busca de assegurar o aprofundamento do estranhamento do trabalho docente, em 18 de novembro de 2020 foi publicada a Portaria n.º 983, a qual regulamenta o trabalho docente no âmbito da Rede Federal de Educação

Ciência e Tecnologia, alterando as determinações acerca da regulamentação do trabalho docente dos professores EBTT previstas na Portaria n.º 554 de 20 de junho de 2013 e revoga a Portaria n.º 017 de 2016.

A Portaria n.º 983 necessita ser interpretada como uma ameaça concreta aos docentes e a própria Rede Federal, pois impacta, diretamente na atuação social desta instituição e é oposta aos documentos legais criadores desta institucionalidade.

Uma ampliação significativa da carga horária docente, ficou estabelecida na Portaria n.º 983/2020, a partir desta os docentes em regime de 40 horas ou DE deverão lecionar no mínimo 14 horas por semana, já os docentes em regime de 20 horas deverão atuar no mínimo em dez horas por semana. Visto que a hora-aula na Rede Federal é de 50 minutos, a Portaria n.º 983/2020 estabelece que os docentes atuem com um mínimo de 17 aulas semanais.

Posto que para cada hora lecionada serão acrescidos até uma hora adicional para a preparação de aulas e planejamento, a portaria, restringe a atividade docente apenas ao ensino, o que rompe com a concepção inicial da Rede Federal, em que os docentes devem efetivar ensino, pesquisa e extensão.

Os docentes que assumirem uma carga horária de vinte horas semanais (24 aulas) terão toda a sua carga horária semanal comprometida, não havendo espaço para a realização de outras atividades fundamentam uma formação de qualidade.

Em um contexto de construção do resgate a dualidade, garantir que os docentes estejam consumidos pelas atividades de ensino, afastados da pesquisa, das demandas sociais é central para implementação do projeto educacional ultraneoliberal de nível médio, e minimizar a correlação de forças e a resistência.

A Portaria n.º 983 amplia a carga horaria semanal e insere no cotidiano docente da EBTT a obrigatoriedade do registro eletrônico de frequência. Esta nova normativa para a EBTT afasta ainda mais a atividade destes profissionais da equiparação aos docentes do ES. Podemos afirmar que essa proposta de diferenciação dos docentes da Rede Federal aos docentes do ES, aprofunda a dualidade educacional, expondo que aos docentes EBTT não compete a realização de pesquisa, mas sim a formação em consonância ao capital. Ocorrendo o que Leher (2019), denominou de desintelectualização do trabalho do educador.

Fica estabelecido na Portaria n.º 983 a EAD, sendo esta equiparada a carga horária do presencial. A introdução da EAD como parte integrante da Rede Federal tende a reduzir o quantitativo de docentes necessários e reduzir o seu papel à “mediação pedagógica”, logo descaracterizando a atuação desses trabalhadores pela via do reducionismo.

Esta modalidade de ensino vem sendo exposta na portaria como algo cercado de positividade e modernidade, ocorrendo uma fetichização da EAD. “O fetiche da tecnologia consiste, pois, em mascarar o que resulta de relações sociais e, como tal, estas é que determinam seu sentido coletivo ou antissocial” (FRIGOTTO, 2021, p. 643). A oferta da EAD fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, para as diferentes pessoas envolvidas no processo, no entanto, para os ultraneoliberais, que almejam aprofundar a mercantilização da educação, apresenta-se como uma alternativa viável e aplicável.

A presente Portaria n.º 983, deveria ter entrado em vigor em 1 de dezembro de 2020, porém, desde a sua publicação, vem encontrando movimentos de resistência na Rede Federal, no CONIF, nos Sindicatos — SINASEFE e ANDES e no parlamento. Como síntese das motivações da resistência, em nota, o CONIF, destaca o seu caráter arbitrário e como esta tende a impedir o trabalho de excelência realizado na Rede Federal,

A Portaria em questão, ademais de trazer uma série de retrocessos, quando comparada à antiga regulamentação (Portaria n.º 17), foi construída sem um prévio diálogo com os dirigentes das instituições da Rede Federal, que sempre estiveram abertos e disponíveis para contribuir de forma positiva para a elaboração de novas normativas que beneficiem a comunidade acadêmica. Em relação aos novos parâmetros estabelecidos para a regulamentação das atividades docentes, o Conif acredita que estes devem ser revistos e, a Portaria 983 deverá ser revogada até que haja entendimento quanto às horas necessárias para o pleno desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo a não prejudicar o funcionamento integral das atividades acadêmicas, evitando prejuízos irreparáveis à formação dos estudantes, bem como à capacitação e às atividades dos docentes. (CONIF – NOTA OFICIAL SOBRE A PORTARIA n.º 983 – 25/11/2020)

A partir da apreciação da nota, depreende-se que, há um consenso entre as instituições representadas pelo CONIF, acerca da necessidade de revogação da

portaria e um debate ampliado sobre a carga horária de trabalho docente, a partir da Lei criadora dos IFs e do cumprimento do papel social da Rede Federal.

Após um ano de embates, em 1 de dezembro de 2021 as entidades conseguiram o adiamento da portaria. Em nota, o CONIF, em 2 de dezembro de 2021, afirmou que,

Nesta semana, após um novo encontro com o secretário da Setec/MEC, Tomás Dias Sant’Ana, os conselheiros do Conif foram informados que o ministério irá prorrogar até julho de 2022 os efeitos da portaria. A decisão acata um pleito do Conselho, que inclusive reiterou o seu pedido de prorrogação da implementação da Portaria por ofício em 18 de novembro. A dilatação do prazo dá à Rede Federal mais tempo para se debruçar sobre a normativa. O Conif segue firme no diálogo e trabalho por normativas que garantam sempre a melhoria dos processos de gestão de suas instituições. (CONIF, NOTA: ADIAMENTO DOS EFEITOS DA PORTARIA n.º 983/2020 – 02/12/2021)

Apesar desta decisão ser recebida com entusiasmo pela comunidade, é essencial compreender que não se trata de uma revogação, mas sim um adiamento do início da vigência da mesma. Esta portaria compõe o ciclo de ataques à Rede Federal, a sua estrutura e a sua função social coordenada pelos representantes do ultraneoliberalismo.

Este adiamento, além da pressão do CONIF, contou com o auxílio imprescindível do Projeto de Decreto Legislativo-PDL n.º 483/2020 proposto por André Figueiredo do PDT, apresentado em 20/11/2020, na sequência a este foram apensados os PDL n.º 484/2020, PDL n.º 485 e PDL n.º 487. A condução e o relatório acerca do PDL inicial e seus apensos ficou a cargo do deputado Glauber Braga do PSOL, ficando destacado pelo relator que,

Não há dúvida de que, contrariamente à Portaria n.º 554, de 2013, que tem conteúdo abrangente de diretrizes gerais, a Portaria n.º 983, de 2020, que se apresenta como complementar à primeira, entra em grau de detalhamento normativo que avança sobre essa autonomia assegurada em lei aos institutos federais. Caracteriza-se, no caso, a ocorrência de exorbitância, por parte do Poder Executivo, de seu poder regulamentar. Sob o ponto de vista do mérito educacional, a aplicação da Portaria pode desfigurar, de modo indesejável, a atuação harmônica dos institutos federais

Conforme o texto do relator a Portaria n.º 983/2020 afeta a autonomia das instituições e pode de fato garantir o processo de desconfiguração da Rede Federal que vem sendo sistematicamente reiterado por diferentes caminhos no transcurso da consolidação do ultraneoliberalismo. O parecer do relator foi aprovado na Comissão de Educação em 1 de dezembro de 2021, contando com os votos contrários, dos deputados Tiago Mitraud (Novo) e Paula Belmonte (Cidadania), ambos políticos alinhados aos pressupostos ultraneoliberais. Na sequência o PDL seguiu para apreciação na CCJ da Câmara dos Deputados, tendo como relatora a Deputada Sâmia Bonfim (PSOL), até o mês de novembro de 2022 o PDL encontra-se na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, sendo determinado, em 01/02/2022 pela mesa diretora o apensamento do PDL.

Não obstante de todas as manifestações e oposições, frente à Portaria n.º 983, até novembro de 2022 esta não havia sido revogada, logo as instituições deverão se organizar para colocá-la em prática de modo a garantir a segurança jurídica. O que demonstra a força das frações da burguesia ultraneoliberal que se beneficiam do processo de precarização do trabalho e do empobrecimento da formação da classe-que-vive-do-trabalho.

A ampliação da carga horária docente em sala de aula, é compatível as sucessivas tentativas de reduzir a Rede Federal a ofertante do 5.º itinerário. Nesta dinâmica o corpo de docentes especializado que hoje integra à Rede Federal tende a ser subutilizado, minando a produção de pesquisas por estes e contribuindo para a redução da produção científica no país, reforçando o papel subalterno que o Brasil ocupa na dinâmica do capitalismo dependente.

Em continuidade ao projeto de descaracterização da Rede Federal, analisaremos na sequência os cerceamentos orçamentários impetrados pelo Governo Federal, compreendendo estes como continuidade a precarização do ensino já exposta.

### 4.3 Os limites do orçamento: aspectos do recrudescimento ultraneoliberal

Apresentaremos nesta seção dados extraídos do Relatório “O orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos” publicizado pela ANPOCS (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), do Raio-X da Educação publicizado pela Câmara dos Deputados e dados sistematizados pela pesquisadora.

Inicia-se com a apresentação da série histórica do MEC, pois o orçamento destinado à Rede Federal é uma derivação e desdobramento do orçamento do MEC. A partir deste é possível perspectivar, em dados numéricos, o orçamento global destinado à educação em diferentes momentos da história nacional.

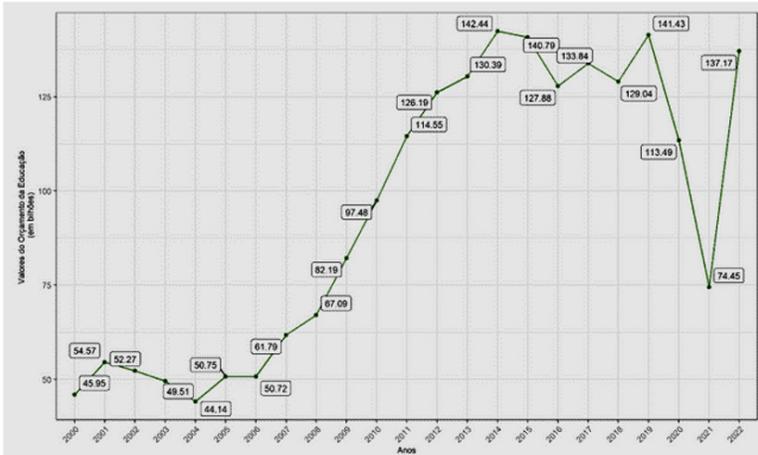
Reis (2015), evidencia que ao longo dos Governos do PT houve um crescimento significativo no orçamento do MEC, em especial para o financiamento da Educação Básica,

[...] no período de 2003 a 2014, houve um crescimento das despesas nas subfunções correlacionadas à Educação Básica, quando comparadas ao PIB e às despesas da União em todas as funções. Tal crescimento foi verificado especialmente a partir do ano de 2007. Em 2003, os recursos destinados à Educação Básica representavam, em termos proporcionais, 0,19% do PIB e 0,38% das despesas da União (todas as funções) e, em 2014, passaram a representar 0,50% do PIB e 1,26% das despesas da União, um crescimento de 163,16% e 231,58%, respectivamente. Do ponto de vista financeiro, as despesas da União com a Educação Básica saltaram de R\$ 6,302 bilhões, em 2003, para R\$ 28,771 bilhões, em 2014, um crescimento de 356,52%. (REIS, 2015, p. 184)

Destacamos que o crescimento orçamentário na EB a partir de 2007, converge com a política expansionista da Rede Federal. Elucidar a questão orçamentária torna-se necessário, tendo em vista que a educação passa inevitavelmente pelo financiamento, o orçamento é o elemento garantidor para as liberdades institucionais.

As informações trazidas pelo autor, podem ser confirmadas a partir do gráfico 2,

**Gráfico 2: Orçamento do Ministério da Educação (2000-2022)**



Fonte: Dados extraídos do SIOP e compilado por LUZ; FERES & GERSHON (2022).

Diante do gráfico, observa-se que a partir de 2007 inicia-se uma crescente orçamentária, sendo que esta foi interrompida, com o início do processo de estagnação orçamentária no ano de 2014 — ano de aprofundamento da crise institucional produzida pelas frações da burguesia conservadora, que resultou no ultraneoliberalismo. No ano de 2016, ocorreu a primeira queda orçamentária mais brusca, iniciando um período de redução sucessiva do orçamento global do MEC — vinculado a perversa EC 95, exposta no capítulo 2.

A queda orçamentária inicia-se no momento de ampliação das articulações que resultaram no Golpe de 2016, e dialogam com os anseios ultraneoliberais de redução do papel do Estado na garantia de direitos sociais. Desde a ascensão dos governos ultraneoliberais, é notório os cortes e reduções orçamentárias para a pasta da educação.

Focalizando no período ultraneoliberal mais intenso, gestão Bolsonaro (2019-2022), ressaltamos que o valor do orçamento em 2019 é semelhante ao orçamento de 2014. Considerando os aspectos inflacionários, elevação de matrícula, entre outros fatores, pondera-se que estes valores são insuficientes. No ano de 2020 — pandemia da COVID-19, o MEC registra o início de uma queda brutal no orçamento que se aprofunda no ano de 2021. Já no ano de 2022 tem-se uma recuperação do orçamento, se comparado ao orçamento irrisório dos anos de 2020 e 2021, porém, apesar da recuperação orçamentária, o valor destinado à pasta em 2022 assemelha-se ao valor orçamentário

de 2013, comprovando a ideia de Leher (2021), de que o Estado brasileiro, no período ultraneoliberal, foi tornando-se restritivo e subsidiário. O Estado, foi desfinanciando a educação, logo, restringindo um direito constitucional.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de investimentos histórico destinado no orçamento global do MEC, pois é crucial verificar dentro deste montante qual o percentual que é revertido em investimentos, e são estes que viabilizam a ampliação no número de vagas, melhoria da qualidade, novas obras, reformas, aquisição de materiais, dentre outros.

**Gráfico 3: Percentagem de investimento do Ministério da Educação (2000-2022)**



**Fonte:** Dados extraídos do SIOF e compilado por LUZ, FERES & GERSHON (2022).

Diante deste gráfico, fica evidente que no período concernente aos mandatos do PT — momento de expansão da Rede Federal, a pasta da Educação vivenciou um crescimento em ritmo acelerado no percentual dos investimentos. Atingindo seu pico histórico no ano de 2014, e após este ano inicia-se a fase regressiva, sendo que em 2015 mantém o percentual de 17% de investimentos e após 2016 inicia-se o período de queda que perdurou até 2021, chegando à margem de 8%, percentual mantido em 2022.

Estes números simbolizam a redução dos investimentos na educação, como mais uma das características dos governos ultraneoliberais, centrados no irracionalismo, desfinanciamento e negação do direito à educação. O

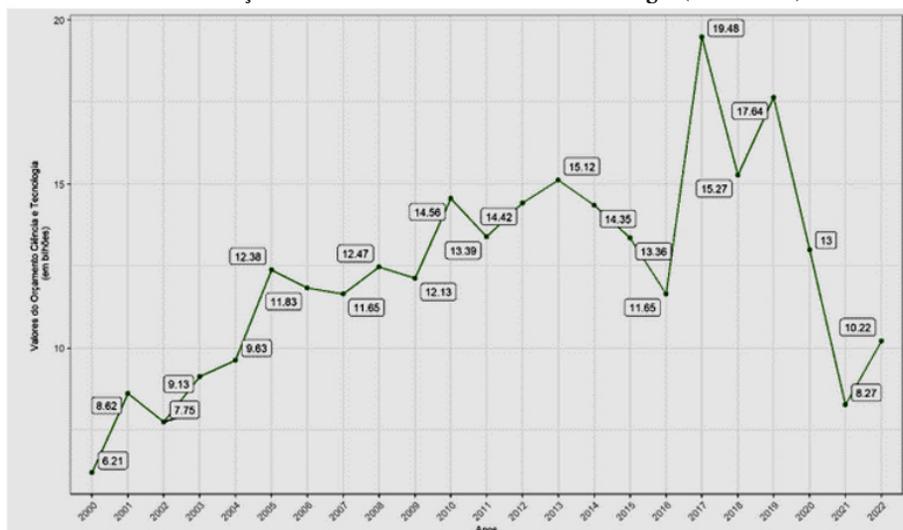
investimento se torna irrisório, não propiciando a melhoria, expansão e ampliação da educação pública aos trabalhadores.

Segundo os dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), acerca dos valores destinados a investimentos, no ano de 2014 a pasta atingiu R\$ 21,2 bilhões — pico histórico, no ano de 2015 ocorre uma queda simbólica para R\$ 19,3 bilhões, em 2016 a queda é acentuada com apenas R\$ 8 bilhões, após este ano as quedas foram sucessivas, atingindo seu menor índice em 2021 com R\$3,1 bilhões e no ano de 2022 R\$3,4 bilhões.

Em proporções numéricas, é evidente que a educação no país, na história recente, vivencia um de seus momentos mais complexos, pois ainda que haja a necessidade gritante de investimentos para a ampliação e melhoria da educação existente no país, faz parte do projeto ultraneoliberal esvaziar a pasta e diminuir substancialmente os recursos de investimentos.

Ainda buscando compreender os aspectos mais ampliados do cenário nacional posto pelos ultraneoliberais para a educação, apresentamos os valores destinados aos investimentos em Pesquisa, Ciência e Tecnologia no Brasil — essenciais para o desenvolvimento nacional e, que também vivem nos últimos anos um progressivo recrudescimento.

**Gráfico 4: Orçamento Ministério em Ciência e Tecnologia (2000-2022)**



Fonte: Dados extraídos do SIOP e compilado por LUZ; FERES & GERSHON (2022).

O Ministério da Ciência e Tecnologia, viu ao longo do avanço do ultraneoliberalismo, seu orçamento sendo depreciado. Vivenciou uma elevação orçamentária pontual em 2017, mas que foi sendo progressivamente revertida nos anos seguintes, chegando ao ano de 2022 com um orçamento que assemelhasse aos valores de 2004. As perdas orçamentárias, desde 2018, dificultam o desenvolvimento de ciência e tecnologia, elementos essenciais para o desenvolvimento nacional e aprofundam o capitalismo dependente.

Ainda na esfera da pesquisa, quando se compila os dados orçamentários das duas principais agências de fomento do país CAPES e CNPQ, as quedas são evidentes. Segundo dados extraídos do SIOP e compilado no relatório (LUZ; FERES JÚNIOR E GERSHON, 2022), a CAPES<sup>21</sup> atinge seu pico de recursos em 2015, quando atinge o patamar de R\$ 8,5 bilhões, após este momento vivenciou quedas substanciais e em 2021 o seu menor orçamento, apenas R\$1,8 bilhão. O CNPQ inicia um período de crescimento, atingindo seu pico em 2013 com um orçamento de R\$ 2,7 bilhões, após este ano inicia uma sequência de reduções e atinge a pior marca orçamentária em 2021 com apenas R\$ 0,5 bilhão. Ao longo do avanço ultraneoliberal o país passou por reduções bruscas no orçamento da pesquisa o que demonstra a falta de investimento em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional.

Leher (2019b), evidenciou que no período de autoritarismo ultraneoliberal a ciência, a universidade, a educação e os docentes foram sendo progressivamente atacados. Neste movimento antagônico e opositor a cientificidade, torna-se prerrogativa, desfinanciar a investigação científica.

Há uma tendência entre os ultraneoliberais de garantir a diminuição do papel do Estado no que tange os investimentos sociais e em paralelo dificultar

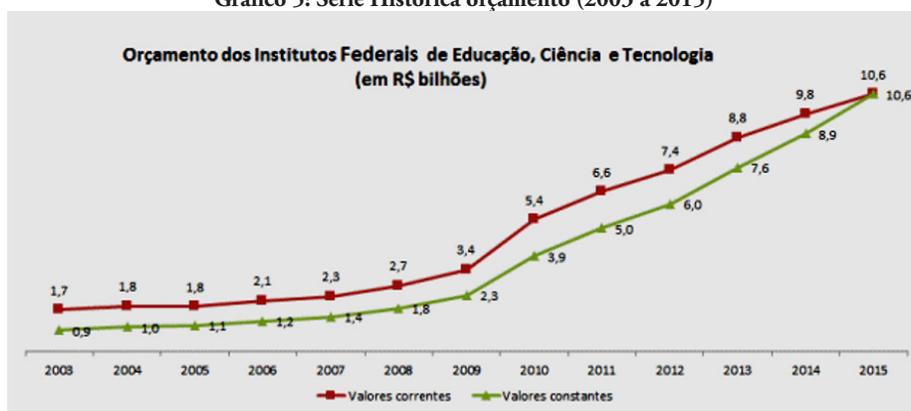
---

<sup>21</sup> A título de informação é importante nomear os representantes da CAPES, desde abril de 2021 está à frente da entidade Cláudia Mansani de Toledo – está é uma defensora das Universidades Privadas, sendo reitora e herdeira do Instituto Toledo de Ensino, conhecido como Centro Universitário de Bauru, instituição que formou em Direito o Ministro da Educação Milton Ribeiro. Cláudia tem interesses pessoais e privados no desmonte da educação pública, logo o estrangulamento do público fortalece o privado. A atual presidente da CAPES ocupou o lugar de Benedito Guimarães Aguiar Neto, autodeclarado criacionista e nomeado pelo Ministro Abraham Weintraub em janeiro de 2020. O primeiro presidente da CAPES do governo Bolsonaro foi Anderson Correia, o qual foi indicado pelo Ministro Velez Rodriguez e deixou o cargo no fim de 2019 para assumir a reitoria do ITA, após uma ação tida como golpista pela comunidade do ITA, dado que para que sua candidatura acontecesse foi necessário alterar as regras eleitorais da instituição.

que a educação pública — seja na EB, no ES, seja na pesquisa ou na inovação — passe pelas mãos dos trabalhadores e filhos de trabalhadores deste país. Retirar recursos da pesquisa, torna a pesquisa científica no país, ainda mais elitizada e própria da burguesia. A Rede Federal que possui a pesquisa como princípio educativo fica limitada pelos cortes na área científica.

Os dados expostos inicialmente buscaram demonstrar a conjuntura nacional, agora adentram-se as informações específicas do orçamento e investimentos na Rede Federal. Iniciaremos apresentando a série histórica de investimentos na Rede Federal, anterior ao período ultraneoliberal para posteriormente traçar comparativos.

Gráfico 5: Série Histórica orçamento (2003 a 2015)



Fonte: Relatório Educação Profissional e Tecnológica: Série histórica 2003 a 2016 (BRASIL, 2016, p. 27)

O gráfico acima demonstra a evolução orçamentária da Rede Federal, com dados atualizados pela inflação (IPCA) de 2016. A Rede Federal iniciou a gestão Lula em 2003 com 1,7 bilhão e em 2015, ano anterior ao Golpe, com um orçamento de 10,6 bilhões de reais. O crescimento foi exponencial, com uma elevação aproximada de 500% entre 2003 a 2015.

Este crescimento constante que foi observado nos treze anos apresentados no gráfico foi interrompido com o avanço ultraneoliberal, conforme os dados que serão expostos.

Na sequência apresentaremos alguns dados extraídos do Raio-X da Educação da Câmara dos Deputados referente aos anos de 2015 a 2021, todos os dados deste relatório estão atualizados pelo IPCA acumulado até junho de 2021. Inferimos que ao longo desse período houve uma estagnação

nos valores destinados ao Grupo orçamentário em que se enquadra a Rede Federal, não ocorrendo nenhum avanço orçamentário neste grupo de despesas (RAIO-X DA EDUCAÇÃO, 2021).

Observa-se no Raio-X da Educação, que desde 2015 há uma estagnação nos valores autorizados e pagos pela Rede Federal, não havendo a ampliação de investimentos e acompanhamento do número de matrículas. Como já demonstrado nesse capítulo, as matrículas na Rede Federal elevaram-se ao longo dos anos, o que demanda, necessariamente, ampliação do orçamento a fim de garantir a qualidade educacional, o que não ocorreu, atestando assim, uma sobrevida orçamentária a estas instituições.

O orçamento das instituições de ensino pode ser dimensionado a partir da análise do cálculo/referência do gasto por matrículas no ano corrente, sendo estes dados essenciais para a compreensão dos avanços e retrocessos das instituições na via orçamentária. O valor do orçamento carece de ser analisado à luz do quantitativo de matrículas e dos valores investidos em cada uma destas para compreender o panorama financeiro institucional.

Compreender o valor direcionado a cada matrícula é importante, pois permite perceber se está ocorrendo crescimento ou diminuição no orçamento global das instituições, o que permite analisar o grau de importância atribuído no exercício à educação. Apresentamos a seguir a série histórica referente ao custo por matrícula a partir dos valores reais de cada ano corrente e o valor atualizado pelo IPCA de novembro de 2022.

**Tabela 11: Série Histórica custo da matrícula**

VALOR GASTO POR MATRÍCULA								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Valor real	11.338,38	15.463,11	16.811,30	14.533,94	15.700,84	15.787,02	15.437,81	15.896,23
Valor atualizado	18.035,03	22.264,12	22.624,16	19.025,01	19.753,51	19.233,12	18.029,45	16.765,45

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha – 2017 a 2021 e referente ao período 2014 a 2016 a partir dos dados do Censo da Educação, 2022.

Observa-se a partir da análise dos valores atualizados, que há uma redução progressiva nos gastos por matrículas, sendo que a partir de 2017

inicia-se um período de quedas que é acentuada a partir de 2020. Não ocorrendo a recomposição das perdas inflacionárias. Esta situação é decorrente da EC 95, já apresentada no capítulo 2, a qual impetra a asfixia orçamentária as instituições garantidoras do acesso aos direitos sociais aos trabalhadores.

As informações apresentadas na Tabela 11 expressam a materialização do avanço ultraneoliberal pela via do recrudescimento orçamentário. A educação carece de recursos e investimentos para estar assente em padrões de qualidade socialmente referenciada, portanto, se não há alocação de recursos necessários há um processo de desmonte da educação. Com a estagnação orçamentária a Rede Federal não possui previsibilidade acerca do recurso orçamentário, o valor do ano anterior não está de fato preservado e assegurado em um contexto de intensiva diminuição orçamentária<sup>22</sup>.

Em busca de comprovar o avanço da redução orçamentária, será exposto uma série histórica dos valores empenhados entre 2013 a 2021. Ainda que se tenha optado neste trabalho por priorizar os dados do período ultraneoliberal — a partir de 2016, agora se retorna ao ano de 2013, para observar a regularidade e irregularidade de elevação dos percentuais, com o intuito de traçar um comparativo entre momentos da história dos IFs.

**Tabela 12: Série Histórica Orçamento empenhado na Rede Federal  
- Valores atualizados pelo IPCA/novembro 2022.**

<b>SÉRIE HISTÓRICA VALORES EMPENHADOS - EM BILHÕES</b>					
<b>GOVERNO DILMA</b>		<b>GOVERNO TEMER</b>		<b>GOVERNO BOLSONARO</b>	
<b>2013</b>	13.353.638	<b>2017</b>	17.956.527	<b>2019</b>	21.816.375
<b>2014</b>	14.717.368	<b>2018</b>	19.532.445	<b>2020</b>	21.209.043
<b>2015</b>	15.462.945			<b>2021</b>	19.505.370
<b>2016</b>	16.233.115			<b>2022</b>	15.398.950 <sup>23</sup>

**Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos valores disponibilizados pelo TCU e Plataforma Nilo Peçanha, 2022.**

<sup>22</sup> A ofensiva e o desfinanciamento da educação não é uma exclusividade da Rede Federal, mas sim é uma realidade que vem sendo intensificado no transcurso do avanço ultraneoliberal após a aprovação da EC do Teto dos gastos. O orçamento global do MEC vem sofrendo quedas expressivas desde 2019 – primeiro ano do governo Bolsonaro, sendo que em termos reais, o orçamento da pasta em 2021 foi menor dos últimos doze anos. Para mais informações ver <https://www.inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-202-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/>

<sup>23</sup> Valor empenhado até setembro de 2022.

Ao observar a presente série histórica do orçamento, fica evidente que ao longo dos Governos Dilma e Temer os valores empenhados pelas instituições pertencentes à Rede Federal vivenciaram um crescimento contínuo, no entanto, após o início do Governo Bolsonaro, período mais intenso do ultraneoliberalismo, há um recrudescimento dos valores empenhados. O que comprova as manifestações do CONIF e dos sindicatos da Rede Federal, que está ocorrendo, nos últimos anos, um processo de asfixia orçamentária das instituições.

A partir dos dados disponíveis na PNP em janeiro de 2023 é possível constatar que proporcionalmente e percentualmente o orçamento da Rede Federal foi gradualmente sendo reduzido quando analisado em relação a dotação orçamentária do ano anterior, ocorrendo uma elevação em 2014 de 30%, em 2015 de 27,14%, em 2016 de 15,22%, em 2017 de 15,83%, em 2018 de 8,07%, em 2019 de 10,24%, em 2020 de 4,31%, em 2021 de 3% e em 2022 de 4,4%.

Em relação a liquidação das despesas empenhadas os dados se tornam ainda mais alarmantes, quando analisamos os valores pagos no que se refere ao ano anterior temos o seguinte cenário: em 2014 uma elevação de 4,15%, 2015 elevação de 7,04%, 2016 elevação de 5,54%, 2017 elevação de 8,02%, 2018 elevação de 2,08%, 2019 elevação de 2,69%, 2020 redução de 3,95%, 2021 redução de 3,03% e 2022 uma redução de 29,68%. A partir desta informação é possível observar um recrudescimento, o desfinanciamento e mercantilização destas instituições de ensino. O que reforça a secundarização da educação, da ciência e da tecnologia nos governos ultraneoliberais.

Estas informações demonstram a estagnação do orçamento global, agora focalizamos o olhar para as despesas correntes das instituições federais de ensino, sendo que estas são segmentadas entre primárias, investimentos e discricionárias.

**Tabela 13: Série Histórica dos percentuais orçamentários da Rede Federal**

<b>PERCENTUAIS DOS GASTOS DA REDE FEDERAL</b>						
	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
<b>PESSOAL</b>	73,58	78,8	78,7	84,33	86,45	87,28
<b>INVESTIMENTO</b>	5,76	3,1	3,7	3,3	3,16	2,83
<b>OUTROS CUSTEIOS</b>	15,89	13,6	16,6	12,37	10,38	9,89

**Fonte:** Elaborada pela autora dados extraídos plataforma Nilo Peçanha 2017 a 2021 (os dados de 2016 foram extraídos do TCU), 2022.

Os dados da tabela demonstram que no processo de estagnação orçamentária a área mais afetada, negativamente, são os investimentos. No ano de 2017 ocorre uma queda quanto ao percentual de investimentos e posteriormente uma estagnação na casa dos 3%. Em 2021 o valor destinado aos investimentos têm uma nova queda pontual chegando a 2,8%.

À medida que a Rede Federal vivencia o processo de estagnação orçamentária esta opta por restringir a alocação de recursos em despesas não obrigatórias, a redução nos investimentos limita a atuação, a expansão e a melhoria das unidades já existentes.

Salientamos que há outra problemática nesta disponibilidade de gastos e orçamento, pois a Rede Federal passa por uma sobrevida, tendo grande parte de seus recursos voltados as despesas obrigatórias, em especial com os pagamentos de servidores. Para a manutenção desta institucionalidade é essencial disponibilizar orçamento para o pagamento das despesas obrigatórias, os investimentos e outros custeios, devendo estes caminharem de modo articulado e em consonância ao número de matrículas e isto não está sendo efetivado.

Tendo em vista o cenário de asfixia orçamentária para a Rede Federal, está ocorrendo ao longo dos anos ultraneoliberais, a elevação do percentual do recurso utilizado com o pagamento de pessoal como expresso na tabela em análise. Esta elevação percentual não representa elevação de salários ou aumento no número de trabalhadores.

Segundo as organizações sindicais — SINASEF e FONASEFE o salário dos servidores da Rede Federal está com uma defasagem em 2022 de 19,99%, sendo essencial a recomposição salarial em caráter emergencial. Diante desta defasagem salarial, a elevação de custos com o pagamento de pessoal demonstrada na tabela não representa de fato elevação salarial dos servidores, os quais estão com salários congelados, mas sim, que diante da retração dos recursos, o pagamento dos salários absorve quase a totalidade dos recursos.

O congelamento dos salários dos servidores públicos estende-se a todo funcionalismo público federal e está assegurado pela EC n.º 109 de 15 de março de 2021, sendo resultado da PEC 186 — materializações do ultraneoliberalismo, que auxiliam na precarização do trabalho dos trabalhadores da Rede Federal.

A redução do orçamento restringe a atuação das instituições, pois se faz necessário os pagamentos dos servidores, e diante da escassez de recursos, não sobram verbas suficientes e necessárias para investimentos e despesas de ordem discricionária e que são essenciais para a garantia da efetivação do projeto que alicerça a Rede Federal. Já está ocorrendo uma redução real do orçamento das despesas primárias e discricionárias, compreendidas como materializações do ultraneoliberalismo e da descaracterização da Rede Federal, pois não propiciam a manutenção, assentada em qualidade, do projeto educacional da Rede Federal.

No que concerne as despesas primárias e discricionárias, conforme o relatório do Raio-X da Educação (2021), ocorreu uma queda de 37,5% dos valores autorizados entre o período de 2015 e 2021. A Rede Federal foi progressivamente perdendo sua capacidade deliberativa de aplicação dos recursos voltados para a manutenção da Rede Federal.

Salienta-se que, conforme se retira ou reduz as verbas discricionárias, limita a autonomia na tomada de decisões acerca dos investimentos e dos gastos institucionais. As verbas discricionárias englobam a assistência estudantil, pesquisa, extensão, água, luz, limpeza e demais auxílios que garantem a permanência institucional. Os orçamentos de despesas discricionárias são primordiais para que as instituições continuem funcionando, conforme as necessidades e anseios das comunidades em que estão inseridas e atendem.

Condizente à análise do Raio-X da Educação (2021), entre 2015 a 2021, a garantia da autonomia de decisões financeiras das instituições ficou cerceada. a tomada de decisões discricionárias em conformidade com as demandas locais das instituições. As perdas orçamentárias são compatíveis com o avanço ultraneoliberal, demonstrando o descomprometimento das frações conservadoras da burguesia ultraneoliberal com a educação.

É essencial que as instituições tenham assegurado as verbas discricionárias, para que seus orçamentos sejam pensados e aplicados em conformidade com as demandas locais e institucionais, e ser de fato garantida a autonomia administrativa e financeira, presente na Lei n.º 11.892/2008 a qual foi mencionada no capítulo 1. As verbas discricionárias são a garantia de autonomia financeira e ao serem reduzidas comprometem a efetividade, a característica e a existência da Rede Federal e rompe com a legislação desta institucionalidade.

O descomprometimento dos representantes do ultraneoliberalismo

com o financiamento da educação, sintetiza o avanço da mercantilização, em que a educação e todas as suas dimensões tornam-se uma mercadoria, que necessita ser barateada. Mascarenhas (2005), ao retratar o avanço da mercantilização e mercadorização da educação, expressa que está na base desse processo tornar as instituições de ensino federal, mais ágeis, eficientes, menos caras e cultivar a mentalidade empresarial.

O processo de mercadorizar a educação a incluindo na lógica empresarial vem se consolidando de modo avassalador no transcurso da Era ultraneoliberal. O orçamento vem sendo deteriorado, buscando garantir uma educação inserida na lógica da produtividade.

Ao analisar os dados do orçamento do MEC e da Rede Federal, observa-se que ao longo dos governos ultraneoliberais não houve avanços no que tange o crescimento real do orçamento, o que é possível observar é uma elevação de valores correntes que não acompanham os índices inflacionários e os quantitativos de novos estudantes.

Os dados numéricos, expostos até aqui, evidenciam a intensificando do processo de mercantilização da educação. Nesta perspectiva, segundo Mancebo (2013, p. 32),

[...] deve-se argumentar que esse mercado educacional pode ser, em *última* instância, explicado pelas tendências apontadas por Marx na sua radiografia do modo de produção capitalista. A radiografia indica a existência de uma atração irresistível que converte todos os objetos (no nosso caso simbólico) e atividades *úteis* ao homem em mercadoria [...] assim, todas as dimensões da vida e também da produção do conhecimento científico e a formação só tem valor se guardarem valor de troca, se forem conversíveis em outra mercadoria, se enfim puderem ser mercantilizados e/ou puderem criar um homem cuja sociabilidade esteja afeita a esta lógica.

A educação mercantilizada não compreende a educação como processo de formação humana que perspective a formação integral do ser humano, mas sim, a concebe como gasto, como mercadoria e que deve assegurar a internalização da lógica produtiva e da sociabilidade burguesa. No período ultraneoliberal, o processo de mercantilizar a educação, alinha as políticas públicas para a efetivação da maximização da acumulação de capital e redução dos gastos do Estado com este direito constitucional.

No movimento de avanço da mercantilização, no principiar do Governo Bolsonaro, instituições federais de ensino se deparam com um contingenciamento, que se anunciava como um possível corte no orçamento das instituições, o qual correspondia em 30% do total das verbas discricionárias. Verbas que como demonstrado, desde o principiar das estruturas do Golpe de 2016, vinham sofrendo quedas.

O primeiro anúncio de cortes orçamentários ocorre no dia 30 de abril de 2019 — início da gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub. Em entrevista, ao Jornal “O Estado de São Paulo”, o ministro anunciou que reduziria o orçamento de três instituições federais sendo a UFF, UFBA e UNB, alegando que estas eram improdutivas e realizavam “balbúrdia”.

A fala repercutiu de modo negativo e rapidamente recebeu críticas de diferentes setores. Em virtude da situação, ainda no dia 30 de abril, o então Secretário de Educação Superior — Arnaldo Lima Júnior, anunciou que não se tratava de um corte focalizado, e sim um contingenciamento em toda a pasta e em toda administração pública.

O anúncio de contingenciamento efetivo, ocorre em 2 de maio. Foi editada a Portaria n.º 144/2019 da Secretaria Especial da Fazenda, onde ficam explícitos os valores contingenciados por pastas até atingir o montante de R\$3,6 bilhões, sendo que o contingenciamento foi legitimado e justificado pelo Governo Bolsonaro como decorrente da queda de arrecadação. Embora afetou diferentes Ministérios, o MEC foi a Pasta mais atingida, com o bloqueio de R\$ 1,6 bilhão, que iniciaria no segundo semestre de 2019.

O processo de contingenciamento foi denunciado por diferentes Universidades e Institutos Federais, sendo que, estas instituições alegavam a impossibilidade de manutenção do atendimento prestado as comunidades acadêmicas no decorrer do segundo semestre caso não houvesse o desbloqueio da verba. O contingenciamento na área educacional gerou levantes em todo país em defesa da educação e recomposição do orçamento.

A partir desta publicização do possível contingenciamento iniciou-se um movimento contra-hegemônico de resistência e pressão que buscava a recomposição orçamentária das instituições federais de educação. Estes movimentos serão abordados no capítulo seguinte com vistas a compreender a resistência da sociedade civil frente o avanço ultraneoliberal.

O período ultraneoliberal, marcado pelo tratamento da educação como mercadoria barateada, inseriu a Rede Federal na esfera da incerteza, sendo que ao longo dos anos de 2020 a 2022 anunciava corte nos momentos de aprovação da LOA, congelamentos e contingenciamentos. Não havia certeza institucional assegurada à Rede Federal no campo orçamentário. O ano de 2022 foi emblemático neste aspecto da instabilidade econômica.

No dia 27 de maio de 2022 a Rede Federal foi surpreendida com um bloqueio linear de 14,5% do seu orçamento, no dia seguinte ao anúncio as instituições já podiam observar o bloqueio em seus sistemas orçamentários. O valor estimado para este bloqueio era de R\$ 350 milhões, afetando as despesas discricionárias e a assistência estudantil. Segundo nota do CONIF, o bloqueio comprometeria o funcionamento das instituições da Rede Federal.

A maior preocupação do Conselho e dos dirigentes da Rede Federal sempre foi e sempre será com seus estudantes. Com mais de um milhão de estudantes, dos quais aproximadamente 70% estão em situação de vulnerabilidade social, com renda familiar de até 1,5 salários mínimos, uma restrição orçamentária dessa magnitude afetará, principalmente, a qualidade do ensino ofertado para os estudantes da Rede Federal, aumentando ainda mais as desigualdades entre aqueles que têm condição de pagar uma mensalidade e aqueles que não têm (CONIF – Nota Contrária ao Bloqueio, 28 de maio de 2022)

A partir desta nota é possível observar que os bloqueios, cortes e contingenciamentos ameaçam que os estudantes oriundos da classe trabalhadora acessem os saberes historicamente produzidos e amplia a desigualdade existente no país. Sendo a educação concebida como mercadoria, não se pensa o seu papel ou a sua qualidade social, mas centra-se no interesse de barateamento e alinhamento aos princípios da acumulação flexível.

Após articulações do CONIF, Sindicatos, Parlamentares e pressões sociais, em 8 de junho foram desbloqueados 7,3% dos valores. No entanto, ainda estavam contingenciados 7,2% dos valores (representava R\$184 milhões). Em 9 de junho, foi anunciado pelo Governo Federal, que 3,6% do montante bloqueado seriam totalmente retirados das instituições e remanejados para outras despesas do Governo, em especial com o Plano Safra (2022-23) — o qual beneficiaria a fração da burguesia do agronegócio, logo configurava um corte de fato.

Quanto a este, se evidencia que apesar das pressões e articulações, até o mês de novembro de 2022 a Rede Federal não havia conseguido reverter na íntegra o corte anunciado no primeiro semestre.

Em 5 de outubro de 2022, há o anúncio de um novo contingenciamento do orçamento destinado às Instituições Federais de Ensino, totalizando R\$ 328 milhões. Na Rede Federal, o bloqueio contabilizaria R\$ 147 milhões. Conforme o CONIF, este somado ao corte orçamentário já impetrado no ano, as instituições da Rede Federal vivenciariam um corte próximo a R\$ 300 milhões.

Após dois dias de pressões, com protestos, manifestações e repercussão na mídia, o Ministério da Educação, anunciou o desbloqueio das verbas do segundo corte de 2022. Este recuo, não simbolizava uma minimização na mercantilização e tentativa de descaracterização da educação ofertada na Rede Federal, mas sim teve influência dos interesses eleitorais de reeleição de Bolsonaro, interesses frustrados pela vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, confirmada em 30 de outubro de 2022.

No entanto, no findar de novembro a Rede Federal foi surpreendida com um novo contingenciamento. Faltando apenas trinta e quatro dias para o encerramento do ano e do Governo Bolsonaro, o MEC, anunciou uma restrição orçamentária de R\$122 milhões nos valores de empenho das instituições — salienta-se que este bloqueio afetava as UFs e IFs.

Ao longo dos anos de Governos ultraneoliberais, a Rede Federal se deparou com sucessivos bloqueios e estes, frente as resistências, foram totais ou parcialmente revertidos, mas diante das datas demasiadamente próximas do prazo máximo de empenho fiscal, ressaltamos que o bloqueio de novembro de 2022 configurava um corte efetivo, no já defasado orçamento das Instituições. Conforme expresso em Nota Pública do CONIF,

No entanto, um bloqueio tão próximo ao final do ano - com destaque para o fato de que o MEC estipulou que o prazo máximo para empenhar despesas é o dia 09/12-, é considerado como corte pelos gestores. Corte, uma vez que por essa regra, depois do dia 09/12 a instituição não poderá mais empenhar ou terá que aguardar uma nova janela. Soma-se a isso a insegurança, caso o bloqueio vire um corte definitivo (CONIF, 28 de novembro de 2022).

Diante deste novo cenário, a Rede Federal estava novamente sem a segurança orçamentária básica e necessária para a manutenção de suas atividades. O bloqueio em questão afeta as despesas vinculadas à manutenção das instituições, dificultando o pagamento de serviços básicos como energia elétrica, água, funcionários terceirizados — limpeza e segurança, a assistência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão, e insumos.

No dia 30 de novembro o Governo editou o Decreto n.º 11.269 que autorizava o Ministério da Economia a ampliar e rever os cronogramas de despesas do Governo Federal, expandindo assim o prazo para empenho até 15 de dezembro para as despesas discricionárias.

Na sequência, no dia 1 de dezembro no período da manhã ocorreu o desbloqueio dos limites de empenho, possibilitando, assim, a ampliação do prazo para que as instituições realizassem o empenho das despesas já executadas ou com vencimento até o findar do ano corrente, exceto para as despesas discricionárias, objeto primeiro do Decreto n.º 11.269. No entanto, no período da tarde os limites Financeiros das Instituições pertencentes a Rede Federal foram novamente contingenciada, o que impediria o pagamento das despesas das unidades. No período da noite ocorreu o bloqueio total dos valores discricionários.

O valor bloqueado das contas da Rede Federal chegara a R\$ 208 milhões, o que representa o equivalente a 8% do valor destinado a estas instituições na LOA. Se analisarmos esta nova perda orçamentária acrescida ao corte realizado em junho, e já detalhado neste capítulo, a Rede Federal somaria uma perda orçamentária de R\$ 392 milhões, no ano de 2022.

O clima de incerteza e instabilidade passou a tomar conta destas instituições no findar de novembro e início de dezembro, demonstrando o completo descaso do Governo Federal, com a educação e com a Rede Federal. O clima de insegurança e descaso vivida nos últimos anos foi acentuado em 1 de dezembro, conforme Nota Pública do CONIF acerca da situação,

Vale esclarecer que, na data de ontem (1/12), três fatos ocorreram em menos de 12 horas: o governo anunciou o desbloqueio dos limites de empenho e orientou as gestões a empenharem o que fossem possível; entretanto, no período da tarde, os limites do chamado Financeiro, foram zerados (tal fato impede o pagamento das despesas das unidades). À noite,

a Rede Federal foi surpreendida com mais uma ação: o bloqueio total do orçamento discricionário, ou seja, o congelamento dos valores que seriam utilizados para o pagamento das despesas não-obrigatórias. A situação é extremamente grave. As contas das instituições estão zeradas (CONIF, 02 de dezembro de 2022)

As instituições da Rede Federal não conseguem permanecer existindo frente este novo cenário de restrição orçamentária. Sem a garantia dos pagamentos de despesas de manutenção a oferta de educação de qualidade fica seriamente comprometida. O CONIF anuncia que algumas instituições não conseguiriam efetivar os pagamentos dos serviços já prestados.

Embora as empresas prestadoras de serviços não terem a garantia de recebimento e isto preocupar as instituições, dado que estas garantem o fornecimento dos serviços, a grande preocupação do CONIF é com os estudantes, em Nota Pública destacam que,

O impacto será sentido amplamente em todas as *áreas* das instituições, contudo, o maior prejudicado continuará sendo o estudante que, inclusive, não receberá seu auxílio estudantil. Diante de um contexto orçamentário crítico, o Conif tem atuado junto à sociedade civil e ao Congresso Nacional, principalmente junto à Comissão de Educação da Câmara Federal, para a reversão de tal situação. Adicionalmente, o Conselho tem somado forças com outras entidades, na tentativa de solucionar esse impasse orçamentário (CONIF, 02 de dezembro de 2022).

O CONIF reiterou sua preocupação com a manutenção das instituições no ano de 2022 e destacou a necessidade de reversão do contingenciamento/corte como urgente e inegociável. Novamente as articulações em âmbito coletivo se fazem necessárias para a reversão do desmonte e descaracterização das instituições.

A proposta que balizou a expansão da Rede Federal pensa um modelo educacional, assentado em qualidade, e para tanto, é essencial o acesso aos recursos que assegurem a manutenção do padrão de qualidade institucional, permitindo o ensino, a pesquisa, a extensão, o auxílio aos estudantes e o atendimento as comunidades. Ao passo que os governos ultraneoliberais impetram a ampliação da mercantilização, limites e asfixia orçamentária, ocorre

materializações do processo de descaracterização desta institucionalidade.

Frente os dados expostos ponderamos que há um movimento de asfixia orçamentária da Rede Federal o qual busca forçá-la a aderir novas formas e mecanismos de captação de recursos e em paralelo um movimento que afeta diretamente os servidores da educação — com congelamento dos salários e alargamento da jornada de trabalho. Estes movimentos políticos e econômicos são articulados e essenciais para a adesão da Rede Federal à contrarreforma do EM, ao resgate da dualidade e descaracterização da oferta do EMI.

Neste enredo de descaracterização da Rede Federal, analisaremos como encerramento deste capítulo as possibilidades de utilização do recurso do FUNDEB no interior das instituições de EPT federais, anunciados como alternativa positiva pelos reformadores ultraneoliberais, mas que é compreendida, nesta pesquisa, como um avanço rumo ao aprofundamento da dualidade e da mercantilização da Rede Federal.

#### **4.4 Direcionamentos para o aprofundamento da dualidade: vínculos com a escassez orçamentária**

Para compreender a construção política de resgate e aprofundamento da dualidade e as tentativas de descaracterização da Rede Federal, enquanto ofertante de educação integrada, é imprescindível analisar duas ameaças legais elaboradas pelos ultraneoliberais, o Decreto n.º 10.656 de 22 de março de 2021 de caráter interministerial, envolvendo o Ministério da Economia, na figura de Paulo Guedes, o Ministério da Educação representado por Milton Ribeiro e pelo executivo representado pelo Presidente Jair Bolsonaro e a Portaria n.º 733 de 16 de setembro de 2021, a qual “Institui o Programa Itinerários Formativos”.

Estes dois documentos dialogam entre si, pois referendam as possibilidades de parcerias entre as redes de ensino para a oferta do 5.º itinerário, colocam a Rede Federal como prioritária para as parcerias e precisam ser analisados à luz do processo de adequação da educação aos pressupostos da acumulação flexível, como estratégia de ampliação da exploração da classe trabalhadora em um tempo futuro.

O Decreto n.º 10.656/2021 “Regulamenta a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (BRASIL, 2021a). Estabelecendo que os recursos do FUNDEB poderão ser captados pelas instituições da Rede Federal a partir da oferta do 5.º itinerário. A adesão é posta como convite e não como obrigatoriedade.

É possível depreender, que ao apresentar a possibilidade de captação dos recursos do FUNDEB pela Rede Federal, a partir da oferta do 5º itinerário, torna-se evidente o intento do governo ultraneoliberal, em assegurar que a contrarreforma do EM de fato se materialize. Como exposto por Ferretti (2021), as redes estaduais não possuem capacidade de ofertar o 5.º itinerário. Assim sendo, carecem do suporte de outras instituições.

O Decreto n.º 10.656 de 2021 intensifica as tentativas de descaracterização da Rede Federal, pois de modo indireto direciona estas instituições a serem meras ofertantes do 5.º itinerário, almejando a ruptura com a concepção de educação integrada. Está no bojo deste documento o aprofundamento da dualidade educacional, por meio da proposição de retomada de uma concepção de educação tecnicista e pragmática. Em paralelo ocorre a anulação dos avanços e conquistas da formação de nível médio integrada.

Não bastava a instalação de uma política, via decreto, centrada em um falso convite para adesão à contrarreforma, pois a Rede Federal possui autonomia didática pedagógica, prevista na Lei 11.892/2008. Os contrarreformadores, desde 2016, elaboraram mecanismos que inviabilizariam esta autonomia, criando uma política de entraves da oferta do ensino integrado, passando por legislações, diretrizes e orçamento, como já demonstrado.

O “convite” à Rede Federal em ofertar o 5.º itinerário fica expresso nos artigos, n.º 22, 23 e 25, sendo este motivado pelos aspectos orçamentários. A possibilidade de parcerias, restringe-se a aspectos econômicos e utilitários, não em aspectos pedagógicos.

O Artigo 22, estabelece que para a distribuição dos recursos do FUNDEB será admitida o computo duplo de matrícula dos estudantes, a partir da oferta do itinerário de formação técnica profissional (BRASIL, 2021a). Em um contexto de contingenciamentos e dos limites impetrados pela EC 95, a Rede Federal poderia ampliar sua captação de recursos, porém, ofertando formações alinhadas aos anseios do ultraneoliberalismo e distante de sua concepção didático, filosófica e pedagógica criadora.

Compreendemos que a asfixia orçamentária, exposta na seção anterior, faz parte de uma estratégia de utilização da estrutura física e de pessoal da Rede Federal, por parte dos representantes da política ultraneoliberal, para fornecer um contingente de trabalhadores flexíveis e adaptáveis.

Em caso de adesão, por parte das instituições pertencentes à Rede Federal, em ofertar apenas o 5.º itinerário, ocorre o rebaixamento da formação ofertada na instituição e a ruptura com os princípios da integração e o aprofundamento da dualidade.

No tocante das parcerias, fica expresso no Artigo 23 que,

Art.º 23 II - em relação a instituições públicas de ensino, autarquias e fundações da administração indireta, conveniadas ou em parceria com a administração estadual ou distrital direta, o cômputo das matrículas referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do Art.º 36-B da Lei n.º 9.394, de 1996, e das matrículas relativas ao ensino médio oferecido com o itinerário de formação técnica e profissional, previsto no inciso V do caput do Art.º 36 da referida Lei.

§ 1.º Os convênios ou parcerias de que tratam o inciso II do caput serão estabelecidos **prioritariamente** com instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

§2.º Consideram-se instituições especializadas em educação profissional e tecnológica aquelas que tenham como finalidade principal, definida em seus atos constitutivos, atuar nessa modalidade educacional, **como as da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** (BRASIL, 2021a Grifos nossos).

O decreto estabelece que os convênios deverão firmar-se prioritariamente com as instituições públicas especializadas em educação profissional, a exemplo a Rede Federal, posto sua especialização na formação técnica. Salientamos que ao evidenciar a excelência da Rede Federal na formação técnica, a documentação omite e negligencia os avanços e conquistas do EMI, e vislumbra reavivar a ideia limitadora, de que esta instituição forme apenas pelo viés tecnicista e pragmático.

Apesar de haver um direcionamento para a utilização da estrutura da Rede Federal, é evidente que esta não conseguirá absorver a totalidade dos estudantes do país que optarem pelo 5.º itinerário. Assim, a iniciativa

privada passa a absorver este contingente de estudantes residuais não atendidos pela estrutura da Rede Federal, ocorrendo a transferência dos recursos do fundo público, historicamente em disputa, para o setor privado. Segundo Grabowski e Kuenzer (2021), este processo de flexibilização viabilizada pelas reformas garante que grandes grupos empresariais atuem na EB.

Há uma relação entre o decreto e os demais instrumentos da contrarreforma, as quais estão vinculadas aos interesses dos representantes dos APHs e as frações da burguesia de alinhar a formação da classe trabalhadora a atual fase do capitalismo.

A Rede Federal ao ser conclamada pelo Decreto a atuar na oferta do 5.º itinerário, através de parcerias, tende a garantir o objetivo central do projeto educacional dos governos ultraneoliberais, que é a ampliação do número de matrículas na EP de nível Médio. Na entrevista concedida por Milton Ribeiro, em 9 de agosto de 2021, ao programa Sem Censura o Ministro afirmou que os “Institutos Federais são a vedete do futuro”, devendo garantir a formação de mão de obra e ao fazer, conter o acesso ao ES a exemplo da formação profissional realizada na Alemanha<sup>24</sup>.

Em relação à oferta do 5.º itinerário pela Rede Federal, fica expresso no artigo 25 que,

Art.º 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3.º do Art. 7.º da Lei n.º 14.113, de 2020.

§ 1.º As matrículas efetivas de que trata o caput deverão ser registradas no Sistema de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec.

§ 2.º As parcerias firmadas deverão ser disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição da Rede Federal e conter, no mínimo, o número de matrículas pactuadas e efetivadas e o valor anual médio recebido por matrícula (BRASIL, 2021a)

---

<sup>24</sup> Para melhor compreender a proposta de educação profissional na Alemanha sugerimos a leitura Brazorotto (2020) - Origem e destino: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha.

A Rede Federal deverá adequar-se para a ampliação de cursos concomitantes, de modo a acessar recursos de outra fonte pagadora. A viabilidade de acesso aos recursos do FUNDEB pela via das parcerias com as Redes Estaduais, pela oferta do 5.º itinerário, emerge como uma possibilidade de manutenção para a Rede Federal, em um contexto de sucessivos cortes, contingenciamentos e desfinanciamento da educação. Esta possibilidade descaracteriza a concepção de formação que viabilize a compreensão da realidade enquanto todo integrado e caminha para a descaracterização da proposta pedagógica inicial, pois, secundariza a oferta do EMI e aprofunda a dualidade que objetivava-se superar no início dos anos 2000.

Em continuidade a análise da política ultraneoliberal e seus desdobramentos na Rede Federal, analisaremos a seguir a Portaria n.º 733/2021.

De modo geral, a Portaria n.º 733 direciona a implementação do Novo Ensino Médio no país, para promover a concretização dos Itinerários Formativos e estabelecer as diretrizes para a efetivação deste modelo formativo. Conforme cronograma do MEC, os Itinerários Formativos deveriam estar inseridos no cotidiano escolar a partir de 2022.

Diversos são os aspectos presentes na portaria, no entanto, a ênfase neste texto será direcionada para a proposição de “integração das redes”. Competindo ao “Programa Itinerários Formativos” e ao MEC mediar os processos e as relações para assegurar acordos e parcerias entre as redes de ensino, para a implementação do Novo Ensino Médio.

Há um entendimento pelos contrarreformadores da necessidade de utilização da estrutura física e de pessoal da Rede Federal para o atendimento desta concepção de educação e formação humana alinhada aos princípios da acumulação flexível.

A Portaria n.º 733 define que “São objetivos do Programa” em seu art. 5.º inciso VII “promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio”. Sendo as parcerias entre as redes de ensino alternativas para a garantia de oferta de uma política educacional desintegradora para a última etapa da EB.

A fase atual do capitalismo brasileiro carece de aprofundar o processo de exploração do trabalho, necessitando formar sujeitos que não compreendam

as facetas da realidade, as contradições e vivenciem formações fragmentárias. Neste sentido, a desintegração do EM é uma demanda do ultraneoliberalismo, e para tanto, a política pública em curso, vislumbra garantir uma formação via BNCC, limitante nas escolas estaduais e uma formação técnica fragmentária nas instituições ofertantes do 5.º itinerário, o que reforça a afirmação de Torres (2021), de que ocorria a tentativa de desescolarização da EPT.

Estando em pauta um processo de flexibilização curricular como mecanismo de escamoteamento da realidade. Duarte (2020, p. 37) ressalta que “[...] para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda”. No entanto, o que se anuncia nas documentações analisadas nesta pesquisa, para a última etapa da EB, incluindo a Rede Federal é a negação da compreensão do real, dos saberes sistematizados e das contradições, com a finalidade de que a classe trabalhadora esteja circunscrita a adaptação, essencial para a reprodução do capital.

Posto que a estrutura posta pela política pública ser, desintegradora, dual e precarizante, aparece na Portaria n.º 733 no art.º 19, que o processo de integração entre as redes estaduais e a Rede Federal, é uma importante estratégia para o fortalecimento das aprendizagens (BRASIL, 2021b). As aprendizagens mencionadas na portaria, são socialmente úteis ao capital, compreendendo a educação como mercadoria.

Para o capital a educação é determinada pelos aspectos econômicos e limitada a formar mão de obra. Saviani (2014), assevera que no processo de mercantilização da educação, ocorre a valorização econômica da educação e que tende a limitar-se à questão de formação de mão de obra, estritamente vinculada ao desenvolvimento econômico. Perdendo seu caráter ontológico formativo.

Em busca de alinhar, em definitivo a formação ao capital, a Portaria n.º 733 estabelece que o MEC desenvolverá atividades que integrem as redes, articulando a Secretária de Educação Básica (SEB), a Secretária de Educação Superior (SESU) e a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE), promovendo,

- I — Elaboração de normativos necessários para a integração entre as redes;
- II — Criação de fóruns de integração entre equipes técnicas;

- III — Elaboração de modelos de documentos para viabilizar parcerias entre as redes;
- IV— Coordenação de harmonização entre os instrumentos normativos de escrituração escolar; e
- V — Orientações e apoio técnico para interoperabilidade entre os sistemas das redes federais e redes estaduais. (BRASIL, 2021b)

A estrutura do Estado será utilizada para mediar e garantir que a parceria entre as redes aconteça, viabilizando a oferta do 5.º itinerário e atendendo aos interesses das frações da burguesia que se beneficiam da institucionalização deste modelo formativo.

Apesar do Art.º 19 da Portaria n.º 733 mencionar possibilidade de parceria com a SESU, ao analisar o Art.º 20 é evidente que o foco de parcerias se efetivará entre as Redes Estaduais e a Rede Federal, devendo estas atuarem em unicidade de modo a garantir a formação técnica e fragmentária aos jovens da classe trabalhadora.

O que desde a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) mostrava-se como uma possibilidade, a funcionalidade utilitarista e precarizada da Rede Federal, é em definitivo, possibilitada com a Portaria n.º 733, o que justifica as sucessivas tentativas de intervenção na autonomia, na caracterização e no orçamento da Rede Federal.

Atentando-se a falta de estrutura das Redes Estaduais e que a Rede Federal está presente por todo o país, estas proposituras caminham para a utilização do corpo docente especializado e dos espaços físicos para a oferta do 5.º itinerário, tornando a Rede Federal um apêndice do projeto de deformação dos jovens trabalhadores da Reforma do EM.

Destarte, o ensino da classe trabalhadora sofrerá abalos que aprofundarão a já conhecida dualidade, sendo este esvaziado e aligeirado, o que nos remete a Saviani (2012, p. 54) “[...] o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade”. O ensino da classe trabalhadora, dentro desta proposta se transforma em uma formalidade necessária ao capital e a Rede Federal, a partir desta Portaria, poderá torna-se um apêndice de uma formação útil ao capital.

A contrarreforma ultraneoliberal, não foi plenamente materializada na Rede Federal, pois, esbarra na autonomia legal assegurada a esta

institucionalidade. Os instrumentos legais e os limites orçamentários foram impetrados pelos ultraneoliberais, mas para a plena adequação da formação ofertada na Rede Federal aos pressupostos do capital, os contrarreformadores perceberam a necessidade de atacar a autonomia destas instituições.

Fechamos este capítulo com a fala do ex-ministro Fernando Haddad acerca da autonomia da Rede Federal, a qual será detalhada adiante.

Eu quero lembrar vocês que os Institutos Federais, tem até mais autonomia que as universidades, por exemplo no Instituto Federal não tem lista tríplice, *é* uninominal, a presidente simplesmente pública no diário oficial a nomeação. O Bolsonaro tentou intervir nos Institutos nomeando interventores e perdeu no Supremo Tribunal Federal, pois uma das características da lei, como eu afirmei, foi construída coletivamente *é* de que nós colocamos da Lei que a comunidade que escolhe o seu dirigente máximo e isso não tem dado muito pano para manga né o Bolsonaro tem se rebelado contra a lei e tem sofrido derrotas e essa lei *é* tão forte justamente por ter sido construída de baixo para cima, não foi construída de cima para baixo foi construída da base da das antigas escolas técnicas até chegar no Ministério da Educação e nós criamos a figura do Instituto federal na legislação brasileira (HADDAD, 20 DE MAIO DE 2021).

A autonomia institucional, ao longo do período ultraneoliberal, apresentou-se como uma barreira a ser transposta para a consolidação de uma política pública de ataque ao direito constitucional à educação, e será analisada no capítulo seguinte.



## 5.

# ATAQUE À AUTONOMIA INSTITUCIONAL DA REDE FEDERAL: ENTRE ATAQUES E RESISTÊNCIAS

Frente as características do ultraneoliberalismo, o país vem vivenciando um movimento de retirada da autonomia das instituições federais de educação. Compreendemos que a autonomia, enquanto categoria e princípio ampliado, engloba, o orçamento, os procedimentos pedagógicos, a condução política e as organizações internas.

Esta compreensão da autonomia está fundamentada no pensamento Chauí (2003), esta assegura que a autonomia institucional corresponde ao poder e ao direito de escolha das normas de formação, docência e pesquisa, sendo necessária autonomia intelectual, autonomia institucional e autonomia de gestão financeira. A autonomia, é o conjunto de garantias que certificam a existência e a liberdade de direcionamento das instituições educacionais, e esta percepção é o que conduz esta análise.

Para compreender o processo de limitação da autonomia das instituições pertencentes à Rede Federal, usaremos neste primeiro momento do capítulo a categoria autonomia universitária. A opção por esta referência analítica decorre de quatro aspectos, sendo, 1. Haver um quantitativo significativo e maior número de referências que debatem a Autonomia Universitária as quais alicerçam a análise e permitem compreender as particularidades da redução de autonomia na Rede Federal; 2. O fato que no transcurso do avanço ultraneoliberal, todas as instituições de ensino, sejam elas as pertencentes exclusivamente ao Ensino Superior ou à Rede Federal, estão sendo impactadas com o processo de redução da autonomia; 3. Apesar de a Rede Federal

ofertar Educação Básica, as instituições que a compõem equiparam-se às Universidades, dados os seus instrumentos legais; 4. A Rede tem assegurada, em sua lei de criação, a autonomia.

Desde o principiar da Universidade no Brasil, década de 1930, os debates acerca da autonomia são trazidos à compreensão, pois é esta que garante o fazer científico. A autonomia de acordo Leher (2019c), é uma prerrogativa para a existência e permanência das instituições, para continuarem produzindo, pesquisando e garantindo a produção científica. Sem a presença da autonomia a legitimidade da cientificidade fica seriamente comprometida.

Analisamos a autonomia como categoria conceitual, os movimentos ultraneoliberais que objetivavam restringir a autonomia das instituições pertencentes à Rede Federal e os movimentos de resistência em defesa da institucionalidade.

### **5.1 Autonomia universitária: prerrogativa para a continuidade da ciência**

As instituições públicas de ensino possuem um papel social-histórico, o qual relaciona-se com a produção científica e com o desvelamento da realidade, mas para assim o ser, segundo Leher (2019b), a autonomia deve ser uma prerrogativa inegociável. Ainda que, devendo ser inegociável, não é absoluta. No contexto da sociedade de classes, a autonomia está situada nos antagonismos de classes, passando, constantemente, processos de ameaças ou resistências, para adequar a formação aos anseios das frações burguesas.

A autonomia universitária, reivindicada nas sociedades burguesas modernas, vivencia correlação de forças, estando condicionada aos avanços e retrocessos democráticos. Tal qual exposto por Silva (2009, p. 21-2),

O nível de autonomia das instituições em cada país vincula-se, geralmente, a ampliação dos processos democráticos de decisões em todas as organizações sociais, ao alargamento dos processos de controle social e a consolidação das instituições do Estado Democrático de Direito. Mais do que isto relaciona-se com o desenvolvimento de uma cultura democrática, tratando-se, portanto, não apenas de um processo jurídico, mas também político-cultural.

A autonomia institucional somente é possível em períodos de plenitude democrática, a ampliação ou diminuição da autonomia relaciona-se com os avanços e retrocessos democráticos. No Brasil ultraneoliberal, marcado pelo autoritarismo, conservadorismo e autocracia burguesa, a autonomia foi inserida no paradigma da instabilidade.

A categoria autonomia universitária como conhecemos, em esfera legal, é recente no Brasil, estando circunscrita ao período “democrático” — pós-ditadura empresarial militar. Esta somente é compreendida como um direito constitucional em 1988. Este preceito é introduzido na legislação brasileira na CF de 1988, ficando expresso no Art.º 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988). As Universidades passaram, desde então, a possuir prerrogativa legal para buscar e defender sua autonomia nas decisões e deliberações.

Com a existência da autonomia, as instituições de ensino podem produzir, debater e pesquisar para além dos limites do capital, dos interesses privados e dos interesses de grupos hegemônicos, garantindo a possibilidade destas instituições, de fato, estarem voltadas a produção de bens socialmente úteis à humanidade. Segundo Leher (2019b),

Historicamente, a autonomia é sustentada como um valor universal para garantir espaços públicos de produção e socialização do conhecimento, livre de ingerências indevidas dos governos, igrejas e interesses particularistas, sobretudo os econômicos e dos dispositivos de poder contra a vida. (LEHER, 2019b, p. 44)

A autonomia, enquanto valor universal, viabiliza que a produção científica esteja atrelada aos interesses e demandas sociais, não estando restrita por interesses privados, mercantilistas e governamentais.

Apesar de o Brasil ter assegurada no texto constitucional de 1988 a autonomia universitária, dadas as construções históricas do país, suas raízes de conservadorismo burguês, e como dito no capítulo 3, o caráter autocrático da burguesia brasileira, hoje a autonomia, é frágil, limitada e constantemente ameaçada. Os processos de ruptura com a autonomia universitária no Brasil

ocorrem sempre que as frações da burguesia compreendem ser necessário adequar as instituições de ensino aos ditames e preceitos burgueses, e alinhá-los aos interesses subservientes do capital, com vistas a ampliar a mercantilização.

Em virtude da produção científica e da socialização dos saberes historicamente produzidos, as Universidades, segundo Chauí (2003), são instituições estreitamente vinculadas às transformações sociais, econômicas e políticas. Frente este papel social possível, estas instituições somente podem vivenciar a plenitude da autonomia no interior de uma sociedade, que tenha as garantias democráticas asseguradas.

Dito isto e em consonância com as análises realizadas nesta pesquisa, a qual afirmam que a democracia brasileira é essencialmente frágil, restrita e atrelada à autocracia burguesa (FERNANDES, 2005), a autonomia universitária, é, constantemente, questionada, vivenciando períodos de avanços e retrocessos, que se vinculam aos desdobramentos políticos e as estratégias de reestruturação do capital.

A partir do ano de 2016, as tentativas de interferência na autonomia, ficaram mais evidentes, no entanto, não podemos desconsiderar que, historicamente, as frações da burguesia já almejavam intervir na dinâmica das universidades, a fim de alinhá-la aos interesses do capital.

Ainda que a autonomia universitária somente tenha sido constitucionalizada em 1988, é importante destacar que nos períodos anteriores, de exacerbação do autoritarismo, a existência e a autonomia das instituições de ensino também estiveram sob ameaça. Sendo o caso mais emblemático o período da Ditadura Empresarial-Militar. Destacamos que este período merece atenção, pois além da sua importância histórica, elementos e características deste foram resgatadas durante o período ultraneoliberal para favorecer os ataques as instituições de ensino.

Leher (2019b), destaca que logo após o Golpe de 1964, uma das primeiras deliberações foi atacar a autonomia universitária as afastando de referenciais nacionais-desenvolvimentistas. Com a emergência da Ditadura Empresarial-Militar, as Universidades foram atacadas em seus preceitos de racionalidade e cientificidade.

Os diferentes sujeitos que vivenciavam a intelectualidade universitária, foram apontados e postos como inimigos a serem combatidos. Buscava-se

compreender todos os sujeitos e estrutura universitária como oponentes a serem eliminados. Analogamente, podemos pontuar que este sentimento e ação foi resgatado no período ultraneoliberal, como demonstrado, em falas e ações dos agentes governamentais.

No período militar, segundo Dreiffus (1987), a autonomia da universidade foi desmontada e desconfigurada, com vista a condicionar o espaço universitário aos anseios políticos e ideológicos do regime ditatorial. No processo de aparelhamento das universidades ocorre o afastamento dos debates sociais e a eliminação de temas de pesquisa que possibilitem que a universidade cumpra seu papel social, assumindo um papel único, de espaço garantidor de pesquisas direcionadas aos interesses conservadores do Estado capitalista militar.

Durante a ditadura empresarial militar no Brasil fez a universidade ser obrigada a assumir um papel utilitarista, sendo este essencial para o processo de acumulação e concentração de capital no país. Um país de capitalismo periférico, como já dito no segundo capítulo, com estruturas retrógradas e conservadoras, necessita aparelhar a universidade para que esta produza em consonância a manutenção do *status quo*, e para que assim seja, é essencial a ruptura com a autonomia.

Este aparelhamento das Universidades no período militar possui elementos comuns com a contemporaneidade autoritária ultraneoliberal, em ambos os períodos foi construída a narrativa de que as instituições de educação são pouco eficientes e um reduto dos intelectuais da esquerda, carecendo de intervenções que garantam o resgate da eficiência e a construção da neutralidade. Como desdobramento destas narrativas, separadas por um tempo histórico, tem-se a utilização dos espaços de produção do conhecimento para o atendimento dos interesses da iniciativa privada, elitização da educação e reprodução do modo de acumulação vigente.

Avançando nas ameaças a autonomia, pontuamos que a década de 1990 e o período ultraneoliberal, marcam momentos em que o país viveu estratégias de reestruturação do capital, logo, a autonomia foi sofrendo abalos, e estes serão expostos na sequência.

Com relação aos anseios de interferência na autonomia universitária na década de 1990, Leher (2019c), assevera que as tentativas de interferência e fragilização da autonomia universitária, eram consonantes aos

direcionamentos do Banco Mundial e das entidades representativas dos setores econômicos — que consideravam estas instituições pouco eficientes, não inovadoras, onerosa ao Estado e demasiadamente politizadas. Objetivando adequar estas instituições à realidade do avanço neoliberal.

De modo curto, podemos historicizar que, na década de 1990, com Collor e Fernando Henrique Cardoso, as tentativas de cerceamento da autonomia universitária ficaram proeminentes e foram acompanhadas das tentativas de Reforma do Estado, compatíveis ao avanço neoliberal. A primeira proposta vem a público com Collor, em 10 de outubro de 1991, por meio da PEC 56 (BRASIL, 1991). Propunha a desregulamentação do Estado, proposta contida pelas lutas sociais e mobilizações dos servidores públicos e consolidação do impeachment do Presidente da República em 1992.

Dada a brevidade do mandato de Collor, as ofensivas de Reforma do Estado, e limitações da autonomia universitária, ficaram mais a cargo de FHC e seu Plano Diretor de Reforma do Estado, conduzido por Bresser Pereira. Destacamos dois episódios marcantes na ofensiva neoliberal de retirada da autonomia das Universidades conduzidos por FHC.

A primeira ação foi a PEC 370 de 1996 a qual “Modifica o Art.º 207 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996)”, alterando a autonomia financeira das instituições de ensino superior. Com esta proposta, vislumbrava alinhar as Universidades para o atendimento dos interesses econômicos e mercantilistas, desconsiderando o papel social da educação na sociedade.

A proposta de alteração da autonomia financeira do governo FHC, conforme expresso por Leher (2019d), desdobrou-se em intensas lutas e greves dos servidores das Universidades contrários à proposta, o que forçou o abandono desta pelo governo federal. Neste momento da história, as entidades civis conseguiram frear o processo de redução da autonomia financeira.

Ainda que as forças progressistas, tenham saído vitoriosas nesta disputa, este movimento contra-hegemônico não foi capaz de garantir, que no contexto de reestruturação do capital, a autonomia universitária permanecesse intocável pelas forças do capital.

No findar de 1995, o governo FHC atacou ferozmente a autonomia universitária com a promulgação da Lei n.º 9.192 de 21 de dezembro de

1995 (BRASIL, 1995), que versava acerca da nomeação dos dirigentes máximos das UF. A lei estabelecia em seu art.º 1 que,

[...] A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte:

I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurarem em listas tríplex organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal (BRASIL, 1995).

A partir da Lei n.º 9192/1995, foi referendado, no período “democrático”, uma ação arbitrária, que viabilizava a não nomeação do Reitor eleito por suas respectivas comunidades. O processo de posse e nomeação dos Reitores das UFs, ficaria discricionário ao Presidente da República desde que respeitada a lista tríplex, ou seja, lista com os três candidatos mais votados pelas comunidades.

A autonomia deliberativa das comunidades, acerca do dirigente da instituição, se rompe, estando avalizado a possibilidade destas nomeações serem conduzidas por interesses privados, e utilizadas como mecanismo de controle e defesa dos interesses do Presidente da República em exercício e seus aliados, desconsiderando as vontades, as demandas e as particularidades das respectivas comunidades acadêmicas.

O processo eleitoral nas universidades refere-se à escolha de um projeto político, pedagógico e de governo para a instituição de ensino. A não nomeação do projeto vitorioso é um imperativo autoritário de cerceamento de escolha, resquício da Ditadura Empresarial-Militar, o qual foi reafirmado e institucionalizado em 1995, avalizando as intervenções que ocorreram durante o governo FHC e no período ultraneoliberal.

Retomando o período ultraneoliberal, salientamos que as tentativas de retirada da autonomia das instituições de educação, dialoga primeiramente com o aprofundamento da mercantilização da educação, alinhado aos princípios da acumulação flexível e a negativa do direito à educação aos trabalhadores. Também, tem por finalidade o aprofundamento do irracionalismo e a ruptura com a razão moderna.

As Universidades atuam como centros de pesquisa, debate e reflexão racional, e, assim o sendo, colocam-se ou podiam se colocar contrárias ao avanço do irracionalismo retrógrado que rondava o país, logo a restrição de autonomia, é vista pelos ultraneoliberais como necessária. Neste sentido, Leher (2019c), reitera que,

O problema de fundo, no tempo atual, decorre do fato de que a autonomia universitária protege formas de legitimação do conhecimento – inscritas nos domínios da epistemologia – que são incompatíveis com as proposições e narrativas (*fake news* e pós-verdade) utilizadas pelas forças adeptas da autocracia. Por não trabalharem com a verdade, recusam a legitimidade da universidade, e operam a difusão de narrativas diretamente pela internet, colocadas em circulação em suportes como Twitter e WhatsApp, que não possuem qualquer esfera de validação e legitimação do conhecimento. Impulsionadas por corporações, essas mensagens foram decisivas no processo eleitoral brasileiro de 2018. (LEHER, 2019c, p. 215-6)

Em diálogo com a citação, pontuamos que em um período de avanço do irracionalismo e de ataques à educação e à ciência, a autonomia universitária tornou-se o elemento garantidor da validação do conhecimento, essencial para a compreensão e desvelamento das contradições. Sendo, então, a autonomia, uma barreira ao avanço do irracionalismo ultraneoliberal.

A garantia da autonomia universitária é incompatível com o avanço do ultraneoliberalismo, levando-se em conta que com a autonomia as instituições atuam pelo postulado da ciência, podem se colocar contrárias a *fake news*, questionar o autoritarismo, defender a ciência e combater o irracionalismo negacionista.

Para que as Universidades atuem pelo postulado da racionalidade científica é essencial a manutenção da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, assegurado na CF de 1988. Para que isto ocorra é prerrogativa que as instituições tenham acesso aos recursos orçamentários. No entanto, as políticas ultraneoliberais, alicerçadas na EC n.º 95, na minimização do Estado e no desmonte das políticas de atendimento aos direitos sociais, as instituições de ensino, inclusive a Rede Federal, não tem esta indissociabilidade assegurada.

Os sucessivos cortes orçamentários, debatidos no capítulo anterior, dialogam e fazem parte do processo ultraneoliberal de retirada da autonomia

das instituições de ensino. As restrições orçamentárias limitam a tomada de decisões institucionais e dificultam a efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que são essenciais para a continuidade da atuação pelo postulado da racionalidade científica.

Representantes do ultraneoliberalismo, compreenderam que ao restringir o orçamento educacional, limita-se a atuação social das instituições, precariza-se os processos formativos e a atuação dos trabalhadores educacionais. A autonomia vai sendo ferida, via orçamento, porém com a aparência de preocupação com o gasto público. Este falseamento do real, reduz as resistências, essenciais para o combate à ofensiva contra a autonomia.

Sobre a relação autonomia e orçamento, Chauí (2003, p. 13), afirma que “[...] a autonomia é inseparável da elaboração da peça orçamentária anual, pois é esta que define prioridades acadêmicas de docência e pesquisa, metas teóricas e sociais, bem como as formas dos investimentos dos recursos.”. O aspecto orçamentário torna-se, então, prerrogativa para o existir autônomo das instituições universitárias, e, por assim o ser, as Instituições Federais de Educação — Rede Federal e UFs, vivenciaram entre 2016 a 2022 a dilapidação de seus orçamentos. A redução do orçamento, como vem ocorrendo na Rede Federal e foi demonstrado no capítulo 4, é um mecanismo de interferência e restrição de autonomia.

A autonomia universitária nunca esteve na agenda do debate nacional das frações burguesas. Da mesma forma que nunca esteve na esfera do debate burguês garantir uma Universidade ou Instituições de Ensino de âmbito nacional, que garantissem a efetivação de pesquisa de fato atrelada as contradições derivadas de um modo de acumulação destrutivo como o vivido no Brasil. Viu-se no passado ditatorial e é observado no tempo atual avanços no desmonte da autonomia das instituições de ensino como mecanismo de garantia de preservação da estrutura social excludente e contrária aos interesses da classe trabalhadora. Inicia-se a próxima seção compreendendo alguns destes ataques à autonomia da Rede Federal na era ultraneoliberal.

## **5.2 As ações intervencionistas na Rede Federal: ataques à autonomia da Rede Federal**

A descaracterização da Rede Federal está se efetivando na própria legalidade institucional do Estado ultraneoliberal, as prerrogativas do Estado

democrático de direito e seus ritos legais são utilizados contra a democracia e contra os cidadãos, estabelecendo leis e instrumentos jurídicos capazes de atuarem na constituição de um Estado desprovido de direitos sociais. As interferências contra a autonomia institucional do período atual, diferente do período ditatorial, de ruptura completa com a legalidade democrática, se efetiva assentado na processualidade legal estabelecida pelo Estado burguês. Retiram-se direitos, no entanto, este processo é posto como democrático, mascarando o autoritarismo das tomadas de decisões.

Para compreender as sucessivas tentativas de descaracterização da Rede Federal e ofensiva contra a autonomia institucional destas, analisamos o Projeto de Lei (PL) n.º 11. 279 de 2019, a Medida Provisória (MP) n.º 914 de 2019 e a Medida Provisória (MP) n.º 979 de 2020, e seus desdobramentos nas instituições. A análise destes instrumentos legais foi realizada à luz da historicidade havendo como premissa que estes se articulam para a promoção da precarização da educação ofertada no interior da Rede Federal, com vistas a dificultar a efetivação de uma proposta educação que compreenda o aluno como ser social e que repense que este apreenda a realidade para além da aparência.

Tendo em vista os movimentos dialéticos da história, relacionamos o PL n.º 11.279/2019, a MP n.º 914/2019 e a MP n.º 979/2020 com os as materializações do ultraneoliberalismo, já debatidas no capítulo 2, sendo a EC n.º 95/2016, a EC n.º 109/2021, a PEC 32 dentre outros componentes estruturantes da Reforma do Estado brasileiro que estava em curso, os quais afetam diretamente a viabilidade, o financiamento e existência destas Instituições Federais de Ensino.

A interpretação dos instrumentos legais, elaborados no período ultraneoliberal, será realizada a partir do conceito de superestrutura (MARX; ENGELS, 2007). Sendo que a formulação destas legislações, que compõe a estrutura jurídica-política da superestrutura, fazem parte das estratégias da burguesia para a manutenção de seu domínio e controle ideológico e material da classe trabalhadora

Iniciamos a análise a partir da ofensiva aos trabalhadores contidos no PL n.º 11.279 de 2019 (BRASIL, 2019a), sendo este a última ação do Governo Temer para a educação em 2018. No apagar das luzes, em 28 de dezembro de 2018, o então Ministro da Educação Rossieli Soares elaborou

um projeto que alterava substancialmente a Lei de Criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

A proposta, que convergia com a construção da contrarreforma do EM e com os anseios ultraneoliberais, foi apresentada à Câmara em 3 de janeiro de 2019, nos primeiros dias do Governo Bolsonaro. Objetivando inserir, em definitivo, no interior da Rede Federal os conceitos e termos da racionalidade administrativa e princípios da acumulação flexível, semelhantes ao utilizado por empresas e iniciativa privada, deste modo, a oferta da educação enquanto direito constitucional, previsto no art.º 205 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) ficaria comprometido. Pela proposta os IFs perderiam sua especificidade de ofertar educação verticalizada e ampliada visando o bem-estar comum e social, para ofertar um serviço único ao capital.

Com este elemento jurídico, propunha o retorno da dualidade educacional, ficando as instituições pertencentes à Rede Federal, relegadas a oferta de uma educação simplista, técnica e utilitária. O que garantiria formações compatíveis a fase atual do capitalismo brasileiro.

O PL n.º 11.279/2019, buscava alterar a lei de criação dos Institutos Federais em quatro aspectos essenciais sendo: 1) o desmembrar de instituições; 2) alterar o quantitativo mínimo de vagas por modalidade de ensino; 3) propor mudanças para a candidatura e eleição de Diretor Geral e Reitor; e 4) ampliar o número de vagas e cargos sem ampliação de orçamento. Os pontos expostos na PL em seu conjunto descaracterizam a Rede Federal e buscavam retirar a essencialidade presente na Lei n.º 11.892/2008, para fragilizar este modelo educacional e restringir a especificidade institucional alicerçada no Ensino, Pesquisa e Extensão.

O primeiro ponto que merece breve análise no PL n.º 11.279 é no Art. 5º o desmembramento do IFSP — através da criação do Instituto Federal do Centro Paulista e Instituto Federal do Oeste Paulista, e a criação do Instituto Federal do Sul da Bahia, pelo desmembramento do Instituto Federal da Bahia e do Instituto Federal Baiano. Mediante o PL seriam “criados” três novos IFs, porém sem a ampliação de orçamento e pessoal necessário, tal qual é sistematicamente reiterado no PL. Criando assim, novas instituições, a partir da fragmentação e precarização das já existentes.

A proposta de reordenamento, contida no PL, se efetivou sem a previsão orçamentária necessária a uma expansão institucional. Esta proposição de

ampliação sem a disponibilidade de recursos, está atrelada a EC n.º 95/2016, que determinava o congelamento dos gastos públicos e institucionalizou, no campo econômico, a minimização do Estado na garantia dos direitos sociais. Ressaltamos que a criação de três novas instituições sem ampliação orçamentária, promovia uma falsa ideia de expansão e comprometia a oferta educacional assentada nos pressupostos de qualidade balizadores da Rede Federal.

Destacamos que na sequência do texto o PL propõe a descaracterização da essencialidade dos IFs, ao propor a alteração da proporcionalidade das matrículas, atacando o cerne dos IFs que é a oferta prioritária de EMI. Conforme expresso em na Lei n.º 11.892/2008 em seu art. 7.º no inciso I: “é finalidade primeira ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Conforme o PL n.º 11.279 é finalidade dos IFs “Art. 7.º inciso I - **ministrar educação profissional técnica de nível médio**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Comparando os dois trechos, depreende-se que o PL retira a prioridade da oferta do EMI, e ao fazê-lo almeja garantir apenas a formação profissional-técnica de nível médio, pretendendo que os IFs atuassem na formação de mão de obra especializada, pelos princípios tecnicista e mecanicista. Resgatar a dualidade, como proposto no projeto de lei, asseguraria que os IFs abandonassem a formação humana assentada nos princípios do desenvolvimento integral e humanizador, para garantir uma formação limitada pelo capital e suas demandas.

O PL propõe a institucionalização da formação pretendida para o atendimento do capital financeiro, e dos segmentos da burguesia que apoiaram a tomada do poder por Temer e que se beneficiam com o avanço ultraneoliberal materializado no Governo Bolsonaro.

No Art. 7.º o PL n.º 11.279 propôs que os IFs, em relação à pós-graduação *stricto sensu*, ofertem apenas cursos de mestrado e doutorado profissional. Deste modo, retiraria do âmbito da Rede Federal a formação de pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, e colocaria os programas de pós-graduação na esfera da utilidade prática para o atendimento exclusivo ao mercado e arranjos produtivos locais. As pesquisas centradas em aspectos sociais, voltada as demandas da sociedade, cederiam espaço, para a efetivação

de pesquisas úteis ao capital. Pelo PL a Rede Federal, enquanto produtora de conhecimento, estaria limitada ao atendimento do mercado local.

Seguindo a propositura do PL, é exposto no art. 8º que os IFs em cada exercício deveriam garantir 70% das matrículas em cursos de educação profissional técnica de nível médio. Apesar de haver a ampliação na oferta de vagas de nível médio, dado o avanço do ultraneoliberalismo, o caráter genérico do texto do artigo, as articulações para a Reforma do EM e a retirada do EMI da finalidade primeira dos IFs, é plausível afirmar, que o PL tinha como intenção, ampliar o número de estudantes da classe trabalhadora com formação técnica de nível médio.

Desse modo, a juventude trabalhadora realizaria uma formação precarizante e precoce, alicerçado nas demandas do mercado, mas apartada do ensino científico, o que os afastaria do acesso ao ES, reforçando a dualidade histórica.

No entendimento da proporcionalidade das vagas em cada exercício, o texto do PL suprimia os atuais 20% de matrículas destinadas à formação de professores, o que por fundamento desobrigaria a oferta de Licenciaturas. Reforçando a concepção de que os IFs deveriam formar técnicos e garantir a qualificação profissional de trabalhos considerados úteis ao capital, e na ótica ultaneoliberal, a educação não representa um trabalho socialmente útil.

Ao propor a retirada das licenciaturas do interior dos IFs, o fim dos cursos acadêmicos de pós-graduação e o fim do EMI, buscava o desmantelamento da política que originou os IFs em uma tentativa de romper com a verticalidade, com o EMI e a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, almejando que a Rede Federal seja reconfigurada e refuncionalizada enquanto lócus formativo para o mercado de trabalho flexível, que amplia as taxas de exploração do trabalho.

O PL n.º 11.279 propunha, também, a alteração dos Art.º 12 e 13 da Lei n.º 11.892/2008, os quais versam sobre os critérios de escolha dos dirigentes — Reitor e Diretor Geral, estabelecendo critérios mais rígidos para as candidaturas. Dentre os critérios, destacamos a exigência de comprovação como gestor na Educação Profissional Tecnológica, sendo quatro anos para Reitor e dois anos para diretor e comprovação de curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública para os Diretores. Estes critérios limitariam a alternância de poder necessária as gestões democráticas.

Após a propositura do PL n.º 11.279, foram iniciadas articulações via CONIF, de modo a garantir o arquivamento do mesmo. Em Ofício Circular n.º 52/2019 — CONIF de 21 de fevereiro de 2019, o Conselho requereu à Casa Civil para que esta, solicite o retorno do PL para o Executivo, com o intuito de encerrar sua tramitação na Câmara dos Deputados, dado o caráter autoritário, unilateral, ausência de debates junto aos Dirigentes no CONIF, o não respeito as especificidades das formações ofertadas na Rede Federal e a não compreensão das instituições federais de ensino como espaços de pesquisa e inovação.

Em 1 de março de 2019 o então Ministro da Educação Vélz Rodriguez apresenta à Câmara o pedido de retirada da PL, dando como justificativa,

[...] submeto à apreciação de Vossa Excelência a retirada do projeto de lei em questão, para **permitir uma reavaliação** sistêmica do tema no âmbito deste Ministério, de modo que **considere as possibilidades de aprimoramento** aventadas no Congresso Nacional, harmonizando-as com os motivos determinantes de sua concepção, **para reapresentação em momento oportuno**. (PEDIDO DE RETIRADA DO PL MEC - BRASIL, 2019 – Grifos nossos).

Ainda no pedido de retirada o MEC destaca que o PL deve ser revisitado pelo prisma da racionalização administrativa e geográfica, logo deve buscar a redução de custos operacionais e a otimização da força de trabalho. Para tanto deve ser feito a reavaliação geográfica, para evitar sobreposição de instituições, reavaliação da viabilidade econômica e financeira por meio da prática da revisão do quantitativo de cargos e funções, a análise das demandas de criação de novos Institutos, e ponderar a ampliação do percentual mínimo de cursos técnicos e os critérios de candidatura de Diretores Gerais e Reitores.

Estes elementos, expostos no documento enviado à Câmara, evidenciam que o Governo Bolsonaro não estava negando um projeto de transformação e descaracterização dos IFs, mas que gostaria de aprofundar, inserir elementos e apresentar uma nova proposta, como já mencionado aqui “**em momento oportuno**”. Em 18 de março foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o pedido de retirada de tramitação do PL na Câmara dos Deputados.

Pontuamos que a proposição do PL estava em harmonia com a Reforma do EM, com os limites financeiros postos pela ancora fiscal da EC n.º 95/2016 e com o avanço do ultraneoliberalismo, como ataque a vida da classe trabalhadora, iniciadas no Governo Temer. No PL estavam concatenados os anseios ultraneoliberais para a formação da classe trabalhadora realizada na Rede Federal, sendo que, ao longo dos quatro anos subsequentes, diferentes dimensões deste projeto foram sendo inseridas na cotidianidade da Rede Federal, porém de maneira mais fragmentada do que a proposta aglutinada por Temer e sua equipe.

O Governo Bolsonaro retirou o PL de pauta, mas nunca abandonou os pressupostos orientativos deste, sendo que toda a sua política de tentativa de descaracterização da Rede Federal foi progressivamente inserindo as proposições do PL. Compreendemos que essa escolha do Governo Bolsonaro foi estratégica — primeiro, pois aparentemente atendeu ao pedido e articulações do CONIF no principiar de 2019, o que garantiria a aparência de diálogo com a esfera educacional e também perspectivava diminuir as resistências

A análise do PL não pode perder de vista, que estava implícita, a tentativa de precarização da formação dos trabalhadores e que para assim o ser, necessitava restringir a autonomia deliberativa, pedagógica e orçamentária destas instituições. Estas ofensivas à autonomia estavam previstas no projeto de lei.

Os ataques a autonomia institucional da Rede Federal não se encerram com a retirada do PL n.º 11.279, mas sim, as tentativas de retiradas de autonomia foram intensificadas durante o Governo Bolsonaro, com vistas a restringir a autonomia institucional e condicionar a formação humana realizada na Rede Federal, dentre os quais destacamos as intervenções nas escolhas dos Reitores eleitos – debatida na próxima seção e a proposta de reordenamento da Rede Federal em 2021.

No findar do mês de agosto de 2021, toda Rede Federal foi surpreendida com uma proposta de reordenamento, que pode ser definida de modo sucinto como uma divisão dos Institutos Federais já existentes. A referida proposta do Governo Bolsonaro é muito semelhante à Proposta do Governo Temer de 2018, contida no PL n.º 11.279.

O reordenamento pretendido em 2021, como todas as ações dos governos ultraneoliberais, são consolidadas no autoritarismo, truculência, na

precarização da formação, nos anseios de restrições da autonomia institucional, na escassez de recursos e não parte de um amplo debate.

O movimento de alteração da estrutura da Rede Federal, via reordenamento, se efetivou a partir de proposta elaborada pelo Executivo. Reitores de dez IFs receberam um convite, via *e-mail*, para participar de uma reunião no Ministério da Educação, que aconteceu no dia 30 de agosto de 2021, tendo como tema “O processo de reordenamento da Rede Federal de EPT”, que presumia criação de 10 novos Institutos Federais.

O *e-mail* foi direcionado para os Reitores do IFSP, IF Sertão PE, IFPE, IFBA, IF Baiano, IFMA, IFCE, IFPR, IFPI, IFPB e IFPA, devendo os Reitores comparecer em Brasília para apreciarem a proposta, na data solicitada.

Destaca-se que a proposta de reordenamento não havia sido previamente apresentada para o CONIF. O MEC ao enviar o convite não considerou as especificidades e a concepção da Rede Federal, enquanto institucionalidade coletiva, apresentando uma proposta de fragmentação a partir de interesses unilaterais do Governo e objetivando cooptar preferências individuais das Instituições.

Está na base desta ação do Governo o desmantelamento da concepção de rede, o que tende ao enfraquecimento desta institucionalidade, como expresso no capítulo 1, estava em processo de construção de identidade. Agregar interesses individuais, fragiliza as possibilidades de defesa da autonomia, o que torna mais possível a adequação destas Instituições aos interesses do capital.

O convite para análise do reordenamento rapidamente espalhou-se nos grupos digitais de Servidores, Estudantes e Reitores, divulgação esta que cooptou o Reitor do IFRO. Esta instituição não estava contemplada pela proposta inicial de reordenamento do MEC, mas o Reitor solicitou a inclusão da instituição, tal qual expresso no site institucional do IFRO<sup>25</sup>,

O Ministério da Educação propôs a composição de novos Institutos Federais em 10 estados do Brasil. O Instituto Federal de Rondônia, para oportunizar aos seus Professores, Técnicos Administrativos em Educação e

---

<sup>25</sup> A Reitoria do IFRO iniciou a consulta pública, mas contrariando as expectativas da Reitoria as comunidades - discentes, docentes e técnicos administrativos, rejeitaram a proposta de reordenamento, obtendo um resultado de 28,1% de votos favoráveis, 68,9% contrários e 3% de abstenções (PORTAL IFRO, 2021). Diante da negativa da comunidade o IFRO enviou o seu parecer ao MEC em 20 de setembro contrário ao reordenamento.

Estudantes uma possibilidade de análise, solicitou a inclusão de Rondônia no conjunto dos estados em que poderá (ou não) ocorrer uma reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (PORTAL IFRO, 2021)

Diante da solicitação, o MEC incorporou o IFRO. A proposta passou a conter onze novos IFs que poderiam passar por um processo de reordenamento, que atacaria a autonomia institucional.

O reordenamento foi exposto na reunião do dia 30 de agosto de 2021 e formalizado por meio do Ofício Circular n.º 85/2021/GAB/SETEC/SETEC-MEC, o qual descrevia os trâmites da nova configuração da Rede Federal a partir da criação dos novos IFs e estabelecia um prazo de vinte dias para que os Reitores debatessem com suas comunidades a adesão, devendo considerar a distribuição dos novos *campus* a partir de critérios geográficos.

Apresentada de modo simplista e aligeirada, a proposta de reordenamento aparece sem aprofundamento e sem a ampliação orçamentária necessária que um processo de desmembramento ou criação de novas instituições demandaria. O país ainda vivenciava os limites impetrados pela EC n.º 95, logo, a criação de novas instituições estaria restrita pelo orçamento já existente, que conforme já anunciado, vivenciava quedas, cortes e contingenciamentos.

A proposta de reordenamento garantiria a fragmentação dos escassos recursos orçamentários, mas em paralelo ampliaria os custos com a criação das estruturas de novas reitorias, restringindo ainda mais os recursos que seriam divididos entre as instituições da Rede Federal. Ampliando as restrições de autonomia, por conseguinte expandindo a precarização institucional.

Conforme expresso na nota pública divulgada pelo CONIF em 8 de setembro de 2021,

A proposta, que prevê a criação de dez novas reitorias e reorganiza a distribuição territorial dos *campi* em alguns estados, não contempla a criação de novos *campi*, novas ofertas de cursos e de matrículas, além de a determinação do prazo de 20 dias para tal discussão - fixado pelo MEC para manifestação dos reitores -, ser insuficiente para exaurir um tema tão estrutural (CONIF, 2021).

Na reunião de 30 de agosto de 2021 no MEC, a propositura de reordenamento feita aos Reitores é incompatível com o modo de organização e funcionamento da Rede Federal, que deve ser pensada e organizada coletivamente pelo princípio de organização em rede. A proposta foi feita em reunião isolada com apenas alguns Reitores e demandava uma devolutiva das instituições em um período curto, o que inviabilizaria e inviabilizou o debate amplo, crítico e consciente junto das comunidades, aos sindicatos e com o CONIF.

A proposta vislumbrava “criar” novos IFs, inserindo novos onze Reitores, os quais seriam indicados pelo Presidente e coadunariam com as propostas educacionais do Governo Federal e com a contrarreforma da EPT. Estes reitores ocupariam lugar de fala e voto no CONIF, alterando a correlação de forças e deliberação deste Conselho, de modo a alinhar as deliberações destas instituições aos princípios do ultraneoliberalismo e das frações da burguesia que representam.

O reordenamento da Rede Federal e a tentativa de mudança da correlação de forças no conselho dos reitores, é compreendida neste trabalho como uma tentativa de aprofundamento da autocracia burguesa, debatida no capítulo 2. Objetivando a intervenção na autonomia e o favorecimento exclusivo de interesses políticos e econômicos das frações da burguesia.

Mudar a correlação de forças no CONIF é interessante ao ultraneoliberalismo, pois este é uma instituição deliberativa da institucionalidade. Conta com a participação de 41 Reitores, 38 Reitores de IFs, 2 Reitores do CEFET e um Reitor do Colégio Pedro II, que elaboram os direcionamentos da Rede Federal. No site institucional encontra-se a seguinte descrição,

Missão: Fortalecer as instituições da Rede Federal, por meio da sua articulação e representação política, em benefício da educação profissional, científica e tecnológica pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada; Visão Ser reconhecido nacional e internacionalmente como articulador da educação profissional, científica e tecnológica inovadora e inclusiva; Valores: União, gestão democrática, sustentabilidade, equidade, transparência, ética e solidariedade. (CONIF, 2021).

Pretendendo o comprometimento com uma educação profissional científica e tecnológica, pública e socialmente referenciada, este conselho

constantemente se posiciona contrário aos ataques realizados pelo Governo Federal em relação ao desmonte, descaracterização, cortes orçamentários e intervenções na Rede Federal.

Frente a força do Conselho existia interesse político nesta proposta de reordenamento, os possíveis novos Reitores, possivelmente, estariam alinhados ao projeto ultraneoliberal e corresponderiam a 1/5 dos votos e deliberações no CONIF.

Como todas as ações de tentativas de ataque a autonomia institucional do período ultraneoliberal, apesar do fundo autoritário, é apresentada nos ritos legais e aparece como fictícia melhoria para a educação.

Pensando que o projeto de reordenamento aparece pela primeira vez no findar do período Temer, através do PL n.º 11.279 e que foi retirado de pauta a pedido do Governo Bolsonaro, e posteriormente reapresentado pelo MEC, é necessário pensar as intencionalidades deste movimento. Salientamos que a proposta de Reordenamento reaparece no cenário nacional, tal qual expresso por Vélez Rodriguez (ex-ministro da Educação), no momento do pedido de retirada do PL n.º 11.279/2019, “[...] reapresentação em momento oportuno” (BRASIL, 2019a). Chegando o tal momento oportuno às vésperas da nova corrida presidencial de 2022”.

Um Governo que pretendia a reeleição, que não efetivou melhorias, expansão ou avanços para a Rede Federal, mas sim garantiu retrocessos, conforme exposto no capítulo anterior e que resultou em levantes dos estudantes e servidores, como será exposto adiante, compreendeu que ao efetivar o reordenamento garantiria a propaganda de expansão que supostamente seria estratégica para um período eleitoral.

A expansão da Rede Federal é uma demanda imprescindível para a democratização do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, no entanto, a expansão necessita ser feita de modo coerente e compatível com a própria estruturação e concepção pedagógica motriz da Rede Federal. Dessa maneira, não basta promover uma falsa expansão, apenas com caráter político, mas sim é imprescindível consolidar as instituições já existentes. Conforme nota do CONIF para a efetivação do reordenamento é necessário,

Recomposição orçamentária da totalidade da Rede; Conclusão das obras em andamento; Ampliação do Banco de Professor-Equivalente e do

Quadro de Referência, do pessoal docente e técnico-administrativo, respectivamente; Complementação do quadro de pessoal para todas as unidades em cada Instituição de Ensino, independente do reordenamento, observada a Portaria MEC n.º 246/2016, em especial para os *campi* que se encontram em situação de vulnerabilidade; Manutenção do atual sistema de escolha dos dirigentes das instituições, como previsto na lei vigente, com eleição direta e paridade no voto dos segmentos que compõem nossas comunidades; Defesa da Lei n.º 11.892 de 2008, haja vista notáveis experiências exitosas, ao longo dos últimos doze anos, aliado a um aprimoramento de nossas relações com os arranjos produtivos, sociais e culturais, no entorno de cada um de nossos 670 *campi*; Priorização da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, diferencial da Rede Federal para uma educação cidadã, que prepara o aluno, não apenas para o mercado, mas essencialmente para o exercício da cidadania; Manutenção da proporcionalidade de vagas prevista no Art. 8º da Lei n.º 11.892/2008, de modo a assegurar os vetores do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação; Proposta de reordenamento, amplamente discutida junto ao CONIF e à comunidade acadêmica dos Institutos envolvidos, com observância das especificidades de cada Instituto e região; Garantia de orçamento anual mínimo necessário ao pleno funcionamento em todas as unidades, com revisão do orçamento consignado para o presente exercício; Garantia de estrutura, composição de pessoal, orçamento de custeio e de pessoal das novas Reitorias; Consulta à comunidade dos *campi* que passarão a cada nova reitoria, indicando ao cargo de Reitor(a) servidor(a) da casa por ela escolhido(a); Cumprimento do mandato dos atuais diretores de campus; Autonomia das atuais reitorias na condução, supervisão, orientação e implantação do reordenamento; e Impacto do teto de gastos, estabelecido na Emenda Constitucional 95, que estrangula ainda mais o orçamento de funcionamento e investimento da Rede Federal. (CONIF, 2021)

Sem a garantia de elementos estruturantes a proposta de reordenamento encontrou resistência junto ao CONIF e as Instituições que compõe a Rede Federal. É essencial estruturar e consolidar as instituições existentes, o que será viável somente quando os limites do Estado ultraneoliberal e da EC n.º 95 forem definitivamente superados, pois, a consolidação das instituições pressupõe aporte de recursos e orçamentos, para assegurar que estas continuem efetivar ensino, pesquisa e extensão e a garantia do fazer científico (LEHER, 2019c)

A recusa à proposta apresentada pelo Executivo, foi progressivamente, sendo construída na Rede Federal. Em plenária organizada pelo SINASEFE Nacional em 17 de setembro de 2021, da qual participaram membros da bancada parlamentar, representada pelas parlamentares Deputada Alice Portugal, Deputada Fernanda Melchionna, Deputada Maria do Rosário, Senador Jean Paul, representantes sindicais e 8, dos 11, Reitores convidados para a reunião no MEC — não participaram da plenária os Reitores do IFSP, IFRO e IFPA. Todos os participantes, de forma enfática, se colocaram contrários ao reordenamento e as políticas intervencionistas na Rede Federal promovidas pelo Governo Bolsonaro.

Ao longo dos 20 dias para consultas as comunidades, houve notas e manifestações das comunidades e entidades representativas, com o objetivo de tentar barrar o projeto, sendo um período de movimentações intensas para a construção de movimentos contra-hegemônicos. Após transcorrido os vinte dias para a realização de consultas as comunidades, das onze Reitorias que participariam do reordenamento, dez se posicionaram contrárias ao reordenamento, dado as devolutivas de suas respectivas comunidades. Apenas a Reitoria do IFSP apresentou uma nota dúbia, gerando dúvidas quanto sua adesão ou negativa do reordenamento, ainda que a comunidade tenha se posicionado contra a proposta, após consulta pública.

Frente a falta de clareza de orçamento e do aparente interesse político de aparelhamento do CONIF, a proposta de reordenamento foi negada pelas comunidades. A negativa pelas instituições decorre desta ser compreendida como um enfraquecimento das instituições já existentes.

Compreende-se que tanto o PL n.º 11.279, quanto a Proposta de Reordenamento são consonantes, encaminhando mais uma tentativa de intervenção na autonomia institucional e de descaracterização da Rede Federal, como espaço de formação humana com qualidade socialmente referenciada. Para então consolidar uma Rede Federal limitada pelo tecnicismo e pelas demandas de formação de mão de obra para um capital em crise estrutural.

O que observamos no ano de 2021 com a proposta de reordenamento, e em paralelo aos debates já travados até aqui, temos a confirmação do pensamento de Mészáros (2011), no contexto de crise estrutural intensificam-se as mazelas vivenciadas pela classe trabalhadora, precarizando a vida, a formação,

o trabalho e as relações, para que esta estrutura garanta condições de reprodução, renovação e reconfiguração do capital.

Os ataques a autonomia da Rede Federal, objetivam a reconfiguração da formação dos trabalhadores, com vistas a adequar os processos formativos ao contexto desagregador da crise estrutural do capital. As intervenções na autonomia institucional da Rede Federal, seja via orçamento, precarização da formação, precarização do trabalho docente, flexibilização curricular, tentativas de descaracterização institucional e proposta de reordenamento, dialoga com a concepção filosófica e pedagógica que orientou o Novo EM e busca utilizar a estrutura de excelência da Rede Federal para a formação do trabalhador que atuará no contexto de crise estrutural do capitalismo, segundo Lavoura e Ramos (2020), alicerçada na concepção de *homo economicus*.

No contexto de crise estrutural, as relações se tornam ainda mais corrosivas e degradantes para a classe trabalhadora, a lógica do capital é posta como o guia condutor da vida e do Estado. O processo de formação humana fica condicionado as necessidades da crise estrutural do capital, demandando a formação para um trabalhador que atuará em um mundo do trabalho inóspito, sem direitos sociais, sem emprego e sem garantias de existir.

Para certificar essa descaracterização e precarização, observou-se ao longo do período ultraneoliberal as ações e tentativas intervencionistas na autonomia das instituições, como serão expostas a seguir, analisamos, no entanto, que estas enfrentaram mobilizações de resistência como analisaremos a seguir.

A proposta de reordenamento, desdobramento do PL n.º 11.279, não fora consolidada, no entanto, se enquadra no grupo de tentativas de descaracterização e de interferência na autonomia institucional, na sequência analisaremos, outras materializações da restrição de autonomia da Rede Federal, expressa na não nomeação dos Reitores eleitos.

### **5.3 A escolha dos dirigentes: uma intervenção estratégica para o avanço ultraneoliberal**

Como exposto no princípio deste capítulo, para a garantia da autonomia de uma instituição de ensino diversos elementos carecem de ser assegurados, dentre eles pontuamos de suma importância a nomeação do dirigente escolhido por suas comunidades.

A Rede Federal, diferente das UFs (que possuem a legalidade da lista tríplice), tem garantida pelo Decreto n.º 6.986 de 20 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), a nomeação pelo Presidente do candidato mais votado e escolhido pelas comunidades acadêmicas. Esse Decreto estabelece a garantia da autonomia da Rede Federal quanto a escolha de seus dirigentes máximos, no entanto, os governos ultraneoliberais buscaram aplicar alternativas e subterfúgios para a subversão desta prerrogativa legal.

Ao longo do período ultraneoliberal recorrentes tentativas intervencionistas na direção das Instituições pertencentes a Rede Federal ocorreram. Tendo em vista que os governos ultraneoliberais buscam restringir a ordem democrática, mas utilizando os próprios mecanismos e procedimentos da ordem burguesa, observou-se um avanço autoritário pela utilização de Medidas Provisórias (MP), sendo decisões unilaterais que atendem aos interesses do Executivo e seus grupos aliados. Apesar de as MPs possuírem um caráter antidemocrático, são legítimas e viáveis no Estado burguês brasileiro e foram amplamente utilizadas nos governos ultraneoliberais.

Dentre as MPs que afetaram diretamente a autonomia da Rede Federal destacamos a MP 914 (BRASIL, 2019b) e a MP 979 (BRASIL, 2020), ambas versavam sobre a escolha dos dirigentes máximos das instituições, buscando alternativas autoritárias para romper com o Decreto n.º 6.986. (BRASIL, 2009).

A MP 914 de 24 de dezembro de 2019, “Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos IFs e do Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019b), estabelecendo que a nomeação do dirigente ficasse a cargo da vontade presidencial, tal qual expresso no Art. 6.º “O reitor será escolhido e nomeado pelo Presidente da República entre os três candidatos com maior percentual de votação” (BRASIL, 2019b). No entanto, a legislação que sustenta as instituições pertencentes à Rede Federal garante a nomeação imediata do candidato mais votado no pleito eleitoral.

Ao instituir o critério de lista tríplice e nomeação vinculada à vontade presidencial, há a tentativa de ruptura com as legislações criadoras dos IFs, e com a característica democrática da Rede Federal, retirando a autonomia das instituições, desrespeitando a escolha da coletividade, tornando o cargo de Reitor um instrumento de controle do Governo.

Outra importante alteração de retrocesso apontada na MP 914 é a retirada da proporcionalidade entre os seguimentos nos pleitos, afastando a Rede Federal de eleições paritárias. Determinava que nos pleitos eleitorais os pesos 70% docentes, 15% Técnicos Administrativos e 15% Estudantes. O que garantiria a revogação do Art.º 12 da Lei de Criação dos IFs (BRASIL, 2008) o qual estabelecia o peso de 1/3 para cada um dos três seguimentos que compõe a comunidade acadêmica.

Em concordância com Tragtenberg (2004), o modelo paritário tem a potencialidade de igualar as forças dos três seguimentos e ampliar a democracia. Buscando a equiparação entre os diferentes sujeitos que compõe as instituições de ensino e respeitando suas especificidades.

Conforme o texto da MP 914 ficava estabelecido em seu Art.º 7 possibilidades e caminhos que viabilizariam a intervenção do presidente na escolha de Reitores pró-tempore, os chamados intervencionistas, “[...] II —na impossibilidade de homologação do resultado da votação em razão de irregularidades verificadas no processo de consulta” (BRASIL, 2019b). Garantindo, pela via legal os processos intervencionistas, disfarçados de democracia, para afastar Reitores eleitos que não sejam da mesma concepção ideológica do atual governo.

Manifestou-se em Nota Pública contrário à MP, o CONIF no dia 26 de dezembro. Assim sendo, CONIF (2019) destaca que a MP n.º 914/2019 “[...] surge na contramão da democracia, fere a lei de criação dos institutos federais (Lei n.º 11. 892/2008) e, de forma inadequada, se sobrepõe à autonomia das instituições”.

O CONIF pontuou que a MP 914 representava um aprofundamento antidemocrático, retrocedia em pleitos eleitorais paritários, à democracia e à autonomia, sendo imprescindível buscar alternativas para reverter a MP em prol da manutenção exitosa da Rede Federal.

A temática da MP n.º 914/2019 não dispunha requisitos necessários para se fazer indispensável, não havia urgência legal para a alteração da legislação, mas sim existia o intuito e o interesse de encontrar caminhos que viabilizassem a intervenção nas Instituições de Ensino Federal. Os representantes do ultraneoliberalismo, que buscavam precarizar a formação ofertada e alinhar as instituições da Rede Federal aos desígnios do capital, pretendiam a redução progressiva da autonomia institucional, como estratégia de controle.

A MP foi submetida ao Congresso e fora estruturada uma Comissão Mista para apreciação do texto, nesta comissão foram propostas 204 Emendas, dada a inconsistência do texto a mesma não entrou na pauta de votações permanecendo na mesa diretora da Câmara até 1 de junho de 2020, quando perdeu validade e seu caráter de lei.

Dado que a, MP não foi aprovada no Congresso, o Governo ficava proibido de propor o conteúdo desta para a apreciação novamente pelos próximos 180 dias. No entanto, em 9 de junho de 2020, as Instituições Federais de Ensino foram surpreendidas com uma nova ameaça a sua autonomia na escolha dos dirigentes, com a proposta da MP n.º 979/2020. (BRASIL, 2020).

O Governo Federal, valendo-se da Pandemia do COVID-19, propôs um novo modelo intervencionista o qual, “Dispõe sobre a designação de dirigentes pro-tempore para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da covid-19 [...]” (BRASIL, 2020). Diante do descontrole da Pandemia do COVID-19 no Brasil, garantir que as Instituições Federais de ensino não realizassem eleições no transcurso da Pandemia garantiria ao Governo, possibilidade de intervenção em, pelo menos, sete reitorias que já haviam previsão de realização de Consultas as Comunidades em 2020, dado o encerramento dos mandatos — IFMA, IF Sudeste MG, IFNMG, IFMT, IFFar, IFRR e IFSP.

Apesar de propor um severo ataque à autonomia institucional, a MP 979 foi devolvida à casa civil, em 18 de junho de 2020, considerando que ela versava sobre o mesmo assunto da MP n.º 914/2019, logo rompia com os preceitos legais. Ainda que MP 914 Brasil (2019b) e a MP 979 Brasil (2020) caíram em desuso, não estando mais em vigor, estas configuram tentativas na esfera política e legal de interferências na autonomia das Instituições pertencentes à Rede Federal<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup> Destaca-se que não apenas a Rede Federal que está vivenciando processos intervencionistas, as Universidades Federais também estão passando por tais situações, assim agrupamos, com vistas a elucidação a cronologia intervencionista Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade da Integração Internacional

Em paralelo a estas tratativas, supostamente legais, o governo atuou, a partir de 2019, para garantir as intervenções em três instituições da Rede Federal, o CEFET-Rio, IFRN e IFSC. Instituiu de modo autoritário, processos administrativos e fomentando critérios que inviabilizavam as posses dos dirigentes eleitos. Criaram subterfúgios pseudo-legais para descumprir a legislação vigente — Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e o Decreto n.º 6.986 (BRASIL, 2009) nos pontos que versam sobre as eleições e autonomia das instituições.

O Governo Federal se valeu de subterfúgios para inserir Reitores interventores. Na Rede Federal a primeira intervenção de fato ocorreu no CEFET-Rio, em agosto de 2019. A eleição ocorreu em abril e o resultado havia sido confirmado pela comissão eleitoral em maio. O processo intervencionista iniciou após a chapa derrotada no pleito questionar o resultado da eleição. Em sequência foi instaurado um processo de averiguação das eleições, resultando na não nomeação do Reitor eleito Maurício Motta e a nomeação de um interventor em agosto.

Para legitimar a intervenção, aparentar cumprimento democrático, o Governo publicou o Decreto n.º 9.908 de 10 de junho de 2019, que estabelece “[...] a designação de Diretor-Geral pro tempore de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal e de Escola Agrotécnica Federal, na hipótese de vacância do cargo” (BRASIL, 2019c). O referido Decreto foi elaborado como uma resposta à situação de incerteza criada no interior do CEFET-RJ acerca da posse do dirigente.

O MEC justificava a intervenção pela necessidade de averiguação do processo eleitoral, o qual havia sido denunciado e questionado pelo perdedor do pleito.

Em 16 de agosto de 2019, o MEC nomeou o interventor Maurício Aires Vieira como dirigente do CEFET-Rio, baseado no Decreto n.º 9.908/2019. Salientamos que o interventor não pertencia ao quadro de servidores da instituição, ampliando e agravando o quadro intervencionista. Para cumprimento

---

da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e nas duas últimas semanas as Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Sergipe (UFS).

da autonomia, as instituições devem ser conduzidas por representantes eleitos e que pertençam ao quadro de servidores, a fim de compreender e assegurar que as especificidades da instituição sejam respeitadas.

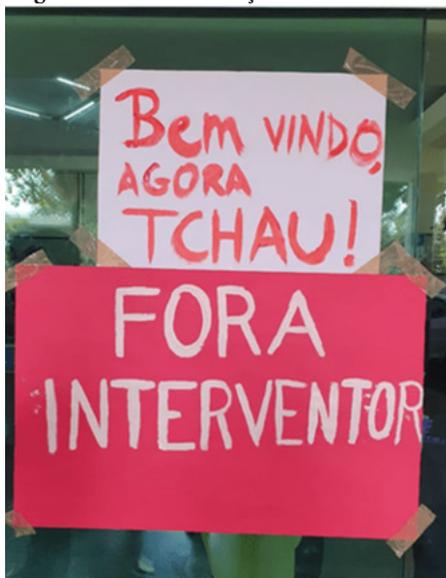
A intervenção durou dezenove meses até a posse oficial do dirigente eleito, que ocorreu apenas em 25 de março de 2021. A Instituição ao longo desse período teve a liderança de três interventores Maurício Aires Vieira, Marcelo Sousa Nogueira e Maurício Castanheira das Neves, situação que gerava incerteza frente aos rumos da Instituição pela intervenção e transitoriedade.

Continuidade e constância são requisitos para a condução de uma instituição de ensino para que projetos sejam realizados, a troca constante, pelo governo, demonstrava o descomprometimento dos interventores com os rumos da instituição.

Ao longo do período intervencionista a comunidade do CEFET-Rio posicionou-se pela garantia da nomeação do dirigente eleito, como defesa da autonomia institucional.

Menciona-se o momento em que no CEFET-Rio, estudantes e servidores se uniram para protestar contra a posse e início das atividades do Interventor em 19 de agosto de 2019, conforme fotos que seguem.

**Figura 5: Gabinete Direção do CEFET - Rio**



**Fonte: Foto/Reprodução/Redes-sociais em 19/08/2019.**

**Figura 6: Organização dos Estudantes Saguão Reitoria CEFET-Rio**



Fonte: Foto/Reprodução/Redes-sociais em 19/08/2019.

**Figura 7: Protesto Fora Interventor**



Fonte: Foto/JAV/Rio em 23/08/2019.

**Figura 8: Protestos no Campus Maracanã – RJ.**



Fonte: Foto por Fernanda Rouvenat /G1 em 23/09/2019.

A comunidade do CEFET-Rio, não conseguiu reverter a intervenção e a posse dos interventores, no entanto, destacamos a importância destes movimentos em defesa da autonomia da instituição, sendo estes movimentos, contra-hegemônicos, estratégicos para estabelecer resistências e demonstrar a organização política da comunidade educacional.

Na sequência intervencionista, em 2020 a Rede Federal se depara com duas novas intervenções no IF Santa Catarina (IFSC) e IF Rio Grande do Norte (IFRN). No fim de 2019 ocorreram consultas às comunidades acerca da escolha dos reitores no IFSC e IFRN, sendo eleitos pelas comunidades Maurício Gariba e José Arnóbio respectivamente.

Em 20 de abril de 2020, ambas as instituições sofrem intervenção, os Reitores eleitos foram notificados pelo MEC que suas nomeações não se concretizariam, dado que respondiam por processos de sindicância em suas instituições. Resultando na nomeação dos reitores interventores, denominados pelo Governo de pro-tempores.

O processo de intervenção do IFRN ocorreu através da nomeação de Josué Moreira em 20 de abril de 2020, este não havia participado do pleito eleitoral. É importante destacar duas curiosidades, 1. o interventor é filiado ao partido PSL desde 2018, partido alinhado ao bolsonarismo. 2. ainda que o interventor não tenha participado da eleição para a Reitoria em 2019, este apoiou o então candidato à reitoria José Ribeiro de Souza Filho, o qual recebeu apenas 3,2% dos votos, o que garantiu a este o 3.º lugar no pleito. Após a intervenção, José Ribeiro de Souza Filho, foi nomeado ao cargo de pró-reitor de ensino da instituição.

O quadro do IFRN evidencia as articulações e tentativas de apropriação da estrutura institucional para o atendimento dos interesses dos sujeitos alinhados ao ultraneoliberalismo.

O reitor eleito José Arnóbio, vitorioso na eleição de 2019, esteve impedido de tomar posse por responder a uma sindicância administrativa, que se iniciou enquanto este ocupava o cargo de Diretor Geral do Campus Natal Central e cedeu a estrutura do Campus para a realização de um evento da Arquidiocese de Natal — intitulado Fé e Política, em 12 de julho de 2019. Durante o evento circulou no interior da instituição a frase “Lula Livre”, foram utilizados cartazes e panfletos. Representantes do MBL e do Movimento

Escola Sem Partido fotografaram o evento e efetivaram a denúncia acarretando abertura da sindicância administrativa em fevereiro de 2020.

Pontua-se que a defesa alega que o Campus apenas cedeu o espaço, buscando garantir a ligação da Instituição com a comunidade, não tendo envolvimento direto com as frases e falas manifestadas pelos membros da Arquidiocese. Segundo José Arnóbio, durante o processo de averiguação houve pouca clareza e informações dificultando as estratégias de defesa.

A comunidade estudantil e os servidores se colocaram majoritariamente em defesa da posse do reitor eleito do IFRN, endossando a campanha político-jurídica para a nomeação. No período da intervenção as entidades civis organizadas se mobilizaram para pressionar o Governo Federal para a nomeação do Reitor Eleito, apresentaremos alguns destes momentos.

No dia 11 de agosto, após três meses de intervenção, o IFRN vivenciou um dos momentos mais complexos da intervenção. Nesta data, estudantes e servidores do IFRN convocaram um ato na Reitoria para demonstrar a insatisfação da comunidade e defender a autonomia institucional. Durante o Ato o interventor acionou a Polícia Militar (PM) a qual agiu com elevado grau de violência contra os estudantes conforme registros disponibilizados pelas entidades. Segundo a reportagem do Jornal Potiguar Notícias, em 11 de agosto de 2020, durante a ação da PM, “Além de spray de pimenta, alunos foram agredidos fisicamente. [...] Telefones celulares também foram confiscados.” A ação truculenta da PM em articulação com o interventor foi noticiada e recebida com estranheza pela comunidade, dado o grau de violência direcionado aos estudantes, inclusive da EB — EMI e servidores.

A postura do interventor coaduna com os comportamentos caracterizadores do ultraneoliberalismo, centrados no autoritarismo, violência, ataques as manifestações democráticas e opostos aos trabalhadores, a educação e a cientificidade. Utiliza-se, a exemplo do período militar, a força policial para coibir as livres manifestações, como estratégia de silenciamento e combate aos pressupostos democráticos.

Posteriormente, o SINASEF-RN se reuniu com o SINASEF Nacional e Diretoria do CONIF, em 26 de agosto de 2020, com o intuito de articular as lutas coletivas em defesa da instituição e de sua autonomia. Frente a violência impetrada pelo interventor, alinhado ao ultraneoliberalismo, seria

necessário ações mais pontuais, coletivas e em esfera institucional.

Na sequência de organizações o SINASEF-RN convocou dois Atos em defesa da Instituição, conforme imagens a baixo.

Figura 9: Folder Ato de 17 de setembro de 2020

17 de SETEMBRO

**Paralisação e ato de resistência contra a intervenção no IFRN**

VAMOS DAR UM BASTA AOS DESMANDOS DA GESTÃO INTERVENTORAL!

Carreatá: Saída da UERN até o Midway Mall - 9h

Ato: Concentração no Midway Mall - 10h

#FORAINTERVENTOR - #POSSEDOREITORELEITO

Suba as #hashtags do nosso movimento

SINASEFE  
SEÇÃO SINDICAL NATAL

Fonte: Divulgado por SINASEF-RN em 2020.

Figura 10: Folder Ato de 23 de setembro de 2020

IFRN: 111 anos de educação e cidadania.  
Com intervenção, nada a comemorar!

23/09 PARALISA IFRN!

Contra a intervenção e o desmonte da instituição!

PROGRAMAÇÃO

- 14H - CONCENTRAÇÃO NO IFRN CAMPUS CIDADE ALTA;
- 15H - CARREATA DA CIDADE ALTA ATÉ O IFRN CAMPUS NATAL-CENTRAL;
- 16H - AULA PÚBLICA NO CAMPUS NATAL-CENTRAL;
- 17H - CAMINHADA ATÉ A REITORIA DO IFRN.

USE AS #hashtags do NOSSO MOVIMENTO!

#IFRNParalisado | #FORAINTERVENTOR | #PosseDoReitorEleito

SINASEFE

Fonte: Divulgado por SINASEF-RN em 2020.

Os protestos convocados pelo SINASEF-RN, foram deliberados em Assembleia Geral dos servidores da Instituição, ambos buscavam demonstrar para a comunidade os impactos da gestão interventora de Josué Moreira, para a oferta de uma educação de qualidade, pública, laica e autônoma. Objetivava que estes protestos, segundo o SINASEF, se materializassem como atividades de resistência coletiva em defesa do IFRN. Apresentaremos mediante fotos, alguns momentos deste movimento.

Figura 11: Primeiro dia de protestos



Fonte: Site SINASEF-RN

Figura 12: Ato de resistência em defesa do IFRN



Fonte: Site SINASEF – RN

Figura 13: Protesto Educação como direito de todos



Fonte: Site SINASEF–RN

Figura 14: Encerramento do Ato de 17 de setembro



Fonte: Site SINASEF-RN

Figura 15: Protesto - Intervenção é coisa da ditadura



Fonte: Site SINASEF-RN

A partir da realização dos protestos e das fotos aqui trazidas, ficou evidente que o Reitor eleito contava com o apoio da comunidade e que este coletivo, ainda que limitado pela pandemia da COVID-19, compreendia a necessidade e urgência de organizar movimentos de resistência e lutas em defesa da autonomia da Rede Federal.

Após uma longa batalha político-jurídica, em 11 de dezembro de 2020, por decisão judicial proferida pela 4.<sup>a</sup> Vara Federal, José Arnóbio conseguiu o direito a sua nomeação, sendo a primeira decisão judicial favorável à Rede Federal, no âmbito da nomeação dos reitores eleitos e a autonomia institucional. Sendo uma decisão judicial, a mesma foi cumprida pelo MEC.

A nomeação de José Arnóbio para a reitoria ocorreu em 21 de dezembro de 2020 com data retroativa de 18 de dezembro de 2020.

No que concerne à outra intervenção em curso, destacamos que a intervenção no IFSC se efetivou pela nomeação de André Dala Possa, que havia participado do pleito eleitoral em 2019, ficando em segundo lugar. Este permaneceu no cargo até a posse do reitor eleito, ainda que sob pressão da comunidade e das entidades representativas.

A negativa de posse, segundo Maurício Gariba, se deu a partir de uma articulação da antiga gestão do IFSC, o MEC e a Controladoria Geral da União (CGU), referente a um processo de sindicância, instaurado pela antiga reitoria contra Maurício Gariba em 2018, referente a instalação de catracas para o Campus Florianópolis, que ocorreu entre os anos de 2011 a 2013, período em que este era o Diretor Geral do *campus*.

Às vésperas da eleição de 2019 a reitoria abriu uma sindicância e enviou todo o processo para a CGU de Santa Catarina, a qual encaminhou o processo para Brasília, todos os trâmites da Reitoria e da CGU de Santa Catarina, ocorreram sem o conhecimento de Maurício Gariba, o qual foi apenas notificado desta sindicância, em janeiro de 2020, após a sua eleição.

A partir das informações obtidas com Maurício Gariba, acerca do modo escuso como foi realizada a abertura da sindicância, que impediria sua posse, ponderamos que novamente os representantes alinhados ao ultraneoliberalismo, se valeram de ritos legais para justificar ações truculentas, violentas, autoritárias, com o intuito de ferir a autonomia institucional.

O IFSC vivenciou uma intervenção longa, sendo que apenas em 9 de agosto de 2021 o Reitor Maurício Gariba foi finalmente nomeado, tal qual nas outras instituições, o processo de intervenção contou com resistência de servidores e estudantes.

As mobilizações no IFSC foram majoritariamente organizadas de modo digital, tendo sido realizadas três semanas de debates intituladas “Semana de Luta pela Democracia no IFSC” com primeira edição em agosto de 2020, a segunda em dezembro de 2020 e a terceira em março de 2021, todas organizadas pela Resistência Estudantil Contra os Cortes na Educação (RECCE) e pelo Conselho de entidade de base Elenira Oliveira Vilela IFSC (CEB) em suas redes sociais. Estes eventos disponibilizaram palestras e mesas redondas

de intelectuais e estudiosos da educação, debates entre membros do movimento estudantil e sindicatos, viabilizou o encontro dos reitores eleitos e não empossados, sendo que estes expuseram de forma detalhada os condicionantes que inviabilizavam suas posses, relatos e dados que, também, após averiguação, foram utilizados como fonte de dados na pesquisa.

Em meio a estas semanas de debates virtuais, em setembro de 2020, fora convocado Ato Público contrário a intervenção, conforme imagens a seguir.

Figura 16: Plenária Virtual IFSC



Fonte: RECCE

Figura 17: Ato Público IFSC



Fonte: RECCE

As organizações e atos em defesa do IFSC foram mais pontuais e específicos a canais digitais, em virtude da Pandemia do COVID-19, e poderiam articular as diferentes Instituições que sofriam processos intervencionistas, objetivando atuar como canal de denúncia do autoritarismo sofrido. A instituição foi a última da Rede Federal a superar a intervenção e garantir que a vontade da comunidade e sua autonomia fossem efetivamente cumpridas.

Nos três casos apresentados, ocorreram mecanismos que perspectiavam intervir nas Instituições, desconsiderando critérios de presunção de inocência, com processos jurídicos e administrativos escusos, desconexos de temporalidade, circunstanciais, tendenciosos e que protelavam a garantia legal da nomeação do candidato mais votado pelas comunidades.

Estas intervenções geraram um clima de incerteza em toda a Rede Federal, pois em todos os pleitos eleitorais que ocorria ou futuramente aconteceriam pairava no ar o questionamento se as vontades das comunidades seriam respeitadas. A não nomeação de um Reitor é algo grave, pois altera toda a dinâmica institucional, é esta figura que nomeará diretores, pró-reitores e toda a equipe de trabalho que alicerça a instituição. Sem a garantia da nomeação dos Reitores eleitos, tal qual no orçamento detalhado no capítulo anterior, as instituições passam a atuar no âmbito da incerteza e da insegurança, ficando sua autonomia ameaçada.

As lutas em defesa da autonomia das instituições federais e garantia das nomeações dos primeiros colocados nas eleições não se restringiu a esfera civil. Em 26 de maio de 2021 o Supremo Tribunal Federal (STF) deliberou acerca da derrubada das intervenções na Rede Federal, visto que as mesmas são inconstitucionais.

Uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6.543 foi ajuizada pelo PSOL, em tentativa de defesa da Rede Federal, com ênfase na intervenção realizada no CEFET-Rio, por meio da derrubada do Decreto n.º 9.908/2019. A ação tinha como relatora Cármen Lúcia, sendo que sete dos Ministros votaram acompanhando a relatora, o único voto a favor das intervenções foi do Ministro Kassio Nunes Marques — ressalta-se que este era o único Ministro do STF indicado por Bolsonaro e que manifesta decisões plenamente alinhadas ao ultraneoliberalismo e aos interesses antidemocráticos do Governo Federal.

A ADI n.º 6.543, STF (2021, p. 33) profere a seguinte decisão, “O Tribunal, por maioria, julgou procedente o pedido para declarar a inconstitucionalidade do parágrafo único e do *caput* do Art. 7.ºA do Decreto n.º 4.877/2003, acrescentado pelo Decreto n.º 9.908/2019, nos termos do voto da Relatora, vencido o Ministro Nunes Marques [...]”.

O voto da relatora acerca da inconstitucionalidade do Decreto baseava-se conforme expresso em STF (2021) na afronta da autonomia, da gestão democrática no ensino público, na isonomia, na impessoalidade e na proporcionalidade, elementos estes previstos, garantidos e demandados pela CF e ainda ressalta a falta de determinantes e especificações quanto aos requisitos que podem resultar no impedimento de posse e não estabelece o tempo de duração do mandato do reitor *pró-tempore*. Elementos que tendem a gerar grau elevado de discricionariedade, deliberações unilaterais e rupturas com os ritos democráticos que são essenciais para as Instituições e para a sociedade.

Diante do resultado, o Governo Bolsonaro, por intermédio do MEC, ficou impedido de intervir no resultado das eleições das comunidades, devendo obrigatoriamente nomear o primeiro colocado das eleições. Sendo que esta decisão se estende para as outras Instituições pertencentes à Rede Federal de Educação. A decisão do STF (2021) foi crucial para impor limites nas intervenções e ataque a autonomia, com relação à escolha de reitores e rupturas com a normalidade democrática que faz parte da estrutura legal da Rede Federal de Educação.

A ofensiva contra a autonomia da Rede Federal não foi silenciada com a deliberação jurídica, o autoritarismo ultraneoliberal permaneceu atuando para fragilizar a institucionalidade, sendo que a problemática do orçamento permaneceu viva nos anos de 2021 e 2022 e acrescida da proposta de reordenamento, como abordados na seção anterior.

#### **5.4 Os movimentos contra-hegemônicos opositores ao desmonte da Rede Federal**

Apesar das ações de cerceamento e descaracterização promovidas pelo Governo Federal, observam-se tentativas pontuais de resistências dos setores da sociedade civil. O processo de construção de resistência da sociedade civil organizada demonstra que não foi construído em plenitude os consensos

necessários para o completo desmonte e destruição da EPT ofertada na Rede Federal de Educação, tal qual objetivado pelos representantes das frações da burguesia. As resistências foram essenciais para o frear a ofensiva autoritária, financeirizada e mercantilizada, contrárias a educação em geral e à Rede Federal.

A análise desta seção deve se efetivar à luz dos capítulos precedentes, que demonstram os movimentos ultraneoliberais para a precarização e descaracterização da Rede Federal.

Partimos da apresentação das mobilizações de 2019. O ano de 2019 foi palco para a construção de mobilizações em defesa da Rede Federal, em sua maioria fomentadas pelos ataques à autonomia orçamentária, iniciaram-se mobilizações contra-hegemônicas em defesa da institucionalidade da Rede Federal, da recomposição orçamentária e autonomia financeira.

A primeira ação que perspectivava frear a redução da autonomia da Rede Federal, no período ultraneoliberal, acontece por dentro da institucionalidade da política burguesa, com a reconstrução da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

A Frente se reuniu em fevereiro de 2019 e tinha como objetivo garantir a autonomia e as garantias básicas de existência da Rede Federal. Dentre as principais pautas se destaca, as lutas pela recomposição do orçamento, estímulo as Emendas Parlamentares para a Rede Federal, a reversão da EC n.º 95, acompanhamento da política de consolidação dos *campus* existentes, continuidade da expansão, revogação da Portaria n.º 028/2017 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, a aprovação da política nacional da assistência estudantil para os Institutos Federais, mobilização contra o PL n.º 11279/2019, dentre outras demandas. Na ata de instalação da Frente ficou estabelecido que em 8 de maio haveria uma reunião ampliada entre a Frente, a diretoria do CONIF e Reitores a fim tratar acerca das demandas de resistência.

No mês de março de 2019 foi protocolado na Câmara dos Deputados o Requerimento n.º 871, elaborado pelo Deputado Reginaldo Lopes – PT, para o Registro da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

As entidades representativas, as quais destacamos CONIF, Comissão de Educação e Frente Parlamentar articulavam-se pela recomposição do

orçamento, pois sem as prerrogativas orçamentárias seriam inviáveis a existência e manutenção das Instituições.

Compreendia-se no momento, que o orçamento minimizado — como demonstrado no capítulo anterior, seria insuficiente, carecendo de uma reorganização das destinações da União à Rede Federal. No entanto, o movimento foi surpreendido, com o já mencionado, contingenciamento de 2 de maio.

No dia 8 de maio de 2019, conforme previsto na ata de criação da Frente, foi iniciado o ciclo de atuação e reuniões da Frente Parlamentar com as entidades representativas da Rede Federal e com os representantes do Governo Federal, porém agravados pelo contingenciamento, tornando as lutas mais imediatas e pontuais. A primeira reunião teve como temática a reversão do contingenciamento de 30% do orçamento de despesas discricionárias.

Os primeiros quinze dias do mês de maio de 2019 contaram com diversas reuniões e ações lideradas pelo CONIF e parlamentares, para dialogar com o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Ariosto Antunes Culau<sup>27</sup> e com o então Ministro Abraham Weintraub. As reuniões objetivavam pressionar e demonstrar o papel social, educacional e estratégico da Rede Federal, bem como a impossibilidade de continuidade desta em um contexto de contingenciamento orçamentário.

Os diálogos foram travados e estabelecidos com os representantes do Governo responsáveis pela pasta da educação, no entanto, eram infrutíferos, pois nestas negociações era transmitido aos Reitores e representantes da Frente Parlamentar que não estava ocorrendo um corte, mas sim um contingenciamento que poderia ser revertido em momento oportuno, logo a problemática orçamentária permanecia presente e se apresentava limitante.

Ainda que a possibilidade de recomposição orçamentária existisse,

---

<sup>27</sup> Compreende-se neste trabalho a necessidade de personificar os agentes que atuam na materialização da política ultraneoliberal. Culau é um economista e servidor de carreira vinculado ao Ministério da Economia, este assumiu a SETEC em abril de 2019 e ficou no cargo até setembro de 2020, na sequência assumiu a Secretária Wandemberg Venceslau Rosendo dos Santos, este também economista, e possui atuação na elaboração de políticas públicas junto ao ministério da economia, posteriormente em 01 de julho de 2021 Tomás Dias Sant'Ana tornou-se o novo Secretário da SETEC, este possui graduação em Ciência da Computação e é servidor de carreira da UFPA. É válido mencionar que os três secretários que atuam na efetivação e materialização da política ultraneoliberal para a EPT possuem formações distantes de compreensões pedagógicas.

voltamos a ideia expressa neste texto que a educação carece de planejamento, não sendo possível atuar no âmbito das incertezas. É essencial previsibilidade para um projeto de qualidade.

No anseio de garantir uma educação pública de qualidade, o CONIF iniciou uma agenda de trabalhos em defesa do orçamento da Rede Federal, sendo que a primeira ação foi a convocação do Secretário Ariosto Antunes Culau para participar da 95.ª Reunião do CONIF, realizada no dia 7 de maio. No mesmo dia, os membros do Conselho, realizaram reuniões com Senadores de seus respectivos estados para abordar a problemática orçamentária.

No dia seguinte, 8 de maio, os Reitores realizaram reuniões com os Deputados Federais de seus respectivos estados e na sequência ocorreu reunião com a Frente Parlamentar em defesa dos Institutos Federais. E dia 10 de maio ocorreu uma reunião da diretoria do CONIF com o Ministro Abraham Weintraub.

As reuniões lideradas pelo CONIF com o MEC e parlamentares que ocorreram entre os dias 7 a 10 de maio buscavam alterar a correlação de forças e as intencionalidades governamentais que circundavam a Rede Federal, no entanto, estes debates esbarravam na força e nas intencionalidades dos agentes do ultraneoliberalismo.

Pontuamos que na reunião dos dirigentes do CONIF com a Frente Parlamentar o então Presidente do Conselho afirmou que,

Nossas articulações deveriam ser para buscar mais recursos para a consolidação e expansão de nossas unidades, no entanto, estamos numa peregrinação de reuniões e conversas para tentar converter o que estava aprovado e previsto na Lei Orçamentaria Anual (LOA). Com o bloqueio, a manutenção de nossos projetos de pesquisa, extensão e inovação correm riscos. Temos compromisso com servidores, alunos e a comunidade (JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA – PRESIDENTE DO CONIF E REITOR IFG - 09/05/2019).

Diante deste registro, fica evidente a impossibilidade de manutenção dos trabalhos da Rede Federal em esfera nacional, tendo em vista que desde 2016 vivenciava quedas orçamentárias inencomiáveis com a atuação, tamanho e finalidades da Rede Federal. As quedas orçamentárias expressadas, demonstram que com o avanço do ultraneoliberalismo, as instituições garantidoras de ensino foram negligenciadas e inseridas na lógica da economicidade,

com vistas a diminuir o gasto do Estado com a oferta e garantia do direito constitucional à educação. A situação orçamentária destacada, é um dos desdobramentos e materializações da EC n.º 95 que limita o orçamento social e restringe os gastos obrigatórios.

A fala do então Presidente do CONIF elucida a necessidade de recomposição, ao menos do valor mínimo, já sucateado, previsto na LOA, tendo em vista que estes montantes não mais estão assegurados com o contingenciamento. Destaca-se também, que diante esta limitação orçamentária, ficava assegurado apenas o ensino, havendo a ruptura com o tripé estruturante da Rede Federal. Rompendo assim, com a caracterização da instituição, que se assenta em formações mais amplas de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Em continuidade à agenda do CONIF, em 9 de maio, o coordenador da Câmara de Administração do CONIF, Charles Okama, em reunião com o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Ariosto Antunes Culau, afirmou que,

Já reduzimos e tentamos minimizar as consequências de adequações orçamentárias de anos anteriores. Não é possível fazer mais nada daqui adiante. Necessitamos de esclarecimentos consistentes e da manutenção do diálogo para reverter o bloqueio. Precisamos de recursos para continuar atendendo à comunidade (CHARLES OKAMA – 09/05/2019).

O que o coordenador expressa demonstra que sem a garantia orçamentária não é possível manter e preservar a qualidade e continuidade dos serviços às comunidades que são atendidas pela Rede Federal.

Finalizando o dia 9 de maio, o CONIF torna público a “Nota oficial sobre o bloqueio do orçamento”. A nota expressa preocupações quanto aos custos com matrículas, excelência da educação ofertada na Rede Federal e a urgência para a recomposição orçamentária. Destacamos o seguinte trecho da Nota Oficial,

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) imprime esforços para reverter o bloqueio de 30% do orçamento das instituições federais de ensino – aproximadamente R\$ 900 milhões – que representam de 37% a 42% dos recursos de custeio previstos para o funcionamento das unidades.

Nessa perspectiva, todas as providências possíveis e necessárias têm sido adotadas pelo colegiado desde o anúncio da medida pelo Ministério da Educação (MEC), em 30 de abril. [...] a agenda construída pelo Conif prioriza o diálogo para que as atividades sejam continuadas e as unidades recebam o fomento necessário para a manutenção dos resultados de pesquisa, inovação e transferência de tecnologia. Nesse sentido, referências e estatísticas oficiais dos quatro últimos exercícios registram simultaneamente o aumento das ofertas e a redução do orçamento.

Portanto, é legítima a afirmação de que as instituições já adotaram todos os redimensionamentos e adequações factíveis no que se refere a serviços essenciais como energia elétrica, água, internet, alimentação, limpeza, manutenção, vigilância e outros.

Assim sendo, o colegiado acredita na compreensão do Poder Executivo e defende a reversão do bloqueio de modo a evitar a possibilidade de judicialização (NOTA OFICIAL CONIF – 09 DE MAIO DE 2019)

A Nota socializada pelo CONIF expressa a preocupação e insatisfação do Conselho frente o avanço do contingenciamento e demonstram que a Rede Federal atua centrada em pressupostos de qualidade do ensino, pesquisa e extensão. À medida que os representantes do ultraneoliberalismo introduzem as restrições orçamentárias, a proposta de educação que alicerça a institucionalidade fica ameaçada, o que aqui é entendido como mais uma materialização da descaracterização da Rede Federal, enquanto proposta político-pedagógica.

Salientamos que o CONIF desde 2017 vem demonstrando preocupação e travando embates em defesa do orçamento da Rede Federal, considerando que apesar da elevação no número de matrículas, observa-se uma progressiva redução orçamentária, condição esta que foi potencializada com o contingenciamento de 2019.

Posteriormente em 11 de junho ocorreu uma audiência pública na Câmara dos Deputados, com a participação do CONIF e versava sobre a urgência de reversão do contingenciamento, em reportagem disponível na página do Conselho foi expresso que,

O presidente do Conif aproveitou a oportunidade para detalhar a trajetória de queda dos recursos destinados à Rede Federal. De 2014 a 2019, houve redução de 59% nos investimentos e de 90% nos valores liberados na Lei Orçamentária Anual (LOA). “Mesmo com a diminuição

orçamentária, nossas instituições aumentaram a oferta de cursos para atender a demanda da sociedade, mas precisamos reverter o contingenciamento” (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO CONIF – 11/06/2019)

A fala do presidente do CONIF, sintetizada nesta reportagem, reforça o que já se anunciou neste trabalho, acerca dos sucessivos cortes orçamentários efetivados desde que as tramas do Golpe de 2016 começaram a se desenhar no interior da política nacional. Apesar das restrições impostas, graças ao corpo de servidores, estas instituições permaneceram ofertando educação às comunidades. Não basta atender, é preciso atender nos padrões de qualidade socialmente necessário, e para tal, é essencial a garantia plena dos recursos.

O corte orçamentário e o clima de instabilidade intensificado a partir de 2019, precisa ser analisado a partir de Oliveira (1998), e sua compreensão de que o fundo público, historicamente em disputa pelas classes antagonicas, é compreendido pelas frações da burguesia nacional como essenciais para o fortalecimento do capitalismo. Com o advento do ultraneoliberalismo, o fundo público que transitava entre o atendimento aos interesses da burguesia e o atendimento aos mais pobres, perde progressivamente esta característica, passando este a limitar-se aos interesses da burguesia, o que inclui a oferta de contingentes de trabalhadores precarizados formados a partir da flexibilização curricular, alinhados aos princípios da acumulação flexível e a ruptura com formações assentadas em padrões de qualidade. Com o avanço do ultraneoliberalismo, vem ocorrendo um processo de desfinanciamento da educação.

As mobilizações em torno do contingenciamento continuaram, foi então que em 2 de julho ocorreu uma nova audiência pública, esta promovida pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, tendo a presença de representantes do governo como — Weber Tavares da Silva Júnior, diretor substituto da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, Wagner Vilas Boas diretor de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Educação Superior (DIFES), da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC, mas também contou com a presença de representantes que defendem a Rede Federal e da qualidade da educação dentre eles destacam-se o presidente do CONIF Jerônimo Rodrigues da Silva, o presidente da Andifes Reinaldo Centoducatte,

e a vice-presidente do PROIFES Luciene Fernandes. Nesta audiência ficaram nítidas as concepções diferentes entre os dois grandes grupos antagônicos que ali estavam, estes posicionamentos expressam-se nas falas que seguem.

Na fala do presidente do CONIF, foi destacado a qualidade de atuação da Rede Federal, os marcos da expansão e que se refere a um modelo único de educação pública, ainda evidenciando que até o ano de 2015 as demandas orçamentárias eram asseguradas pelo governo federal, porém após este ano inicia-se um período de decréscimo, compatível ao avanço ultraneoliberal, que se apresenta limitante. Apesar das restrições, afirmou,

Não paramos de crescer – alcançamos o patamar de um milhão de matrículas, e fizemos os ajustes necessários para continuar ofertando nossos serviços com qualidade” [...] os números das nossas instituições são excelentes, entretanto, poderiam ser melhores, mas isso depende de novos e mais investimentos porque somos propulsores do desenvolvimento humano. Esta já é a quinta audiência pública da qual participo neste primeiro semestre e manifesto aqui a imprescindibilidade de avançarmos nas discussões, tratar, por exemplo, da consolidação da Rede (JERÔNIMO RODRIGUES DA SILVA – PRESIDENTE DO CONIF – 02/07/2019).

Esse discurso é uma defesa à institucionalidade da Rede Federal a qual carece de ao menos a manutenção de investimentos para permanecer atuando, expandindo e atendendo com qualidade a população que vivência as possibilidades formativas desta.

No mesmo evento, Weber Tavares falou em nome do governo, reafirmando que,

Reitero que julgo incorreto a utilização do termo corte, pois o que ocorreu foi um contingenciamento, ou seja, uma indisponibilidade temporária de recursos em razão de questões econômicas do País. O orçamento da Rede Federal é de R\$ 16,7 bilhões e, desse total, apenas sob R\$ 2,45 bilhões interveio o decreto do ministério. Estamos discutindo contingenciamento, mas a urgência dele é setembro ou outubro e o MEC está à disposição para dialogar e esclarecer questões pendentes nesse sentido (WEBER TAVARES JÚNIOR – SETEC – 02/07/2019)

A fala do secretário tenta trabalhar o ludibriar dos presentes, expondo a

possibilidade e o vir a ser do desbloqueio. Relegando a oferta educacional ao âmbito do imprevisto inviabilizando planejamento. “A escola é a instituição criada com o objetivo de socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também construir outros. Assim, ela tem o papel de criar condições para os (as) estudantes se apropriarem da cultura, até mesmo reinventando-a. (CARA, 2019, p. 26)” e para assim ser se torna essencial o planejamento e o orçamento garantidos. Em um contexto ultraneoliberal, o que se observa é a restrição do direito ao acesso a uma educação de qualidade e socializadora de cultura científica à classe-que-vive-do-trabalho.

O processo que se anunciava de redução orçamentária, desde o início das tramas do Golpe de 2016, almejava a negação do direito à educação aos trabalhadores. A perspectiva de qualidade era secundarizada em meio ao avanço da mercantilização, o único parâmetro que se avistava e se avista na era ultraneoliberal, para a educação, é o parâmetro econômico e a efetivação de adequação da formação humana aos ditames do capital, como dito por Saviani (2012), a educação restringe-se a mera formalidade, útil ao capital. Para os ultraneoliberais, não são necessários “gastos” elevados com formação de qualidade.

Paralelo a estes movimentos na institucionalidade e legalidade burguesa, iniciaram-se mobilizações nacionais que foram intituladas de Tsunamis da Educação, contando com mobilizações, protestos e passeatas em todo país e nas redes sociais.

O primeiro grande protesto aconteceu em 15 de maio de 2019 este dia foi denominado Dia Nacional de Greve na Educação, ocorrendo manifestações em todos os estados do país, posteriormente, em 30 de maio, aconteceu o segundo dia de greve pela Educação, participaram dos Atos predominantemente estudantes da EB, ES, sindicatos e servidores da educação. Os manifestantes se colocavam contrários ao contingenciamento das instituições federais, o qual refletia o processo de mercantilização da Educação Pública Federal.

Vale salientar que a organização que fomentou as manifestações contrárias ao corte orçamentário partira da estrutura do movimento estudantil da Rede Federal, com o suporte dos servidores, apoiados pelo CONIF e por Parlamentares em defesa da Rede Federal. Estando estes segmentos voltados a reverter a ofensiva contrária à Educação Pública materializada com o primeiro contingenciamento.

Reuniu-se neste momento do texto algumas imagens que elucidam as movimentações e manifestações da sociedade civil, demonstrando a abrangência e as pautas de reivindicações que orientavam os grupos atuantes nos protestos. Buscou-se demonstrar com as fotos a pluralidade e diversidade que alicerçava a luta e a defesa das instituições federais de ensino, mas tendo como foco as imagens relacionadas à Rede Federal.

**Figura 18: Protesto com pista fechada pelos manifestantes na Avenida Faria Lima em São Paulo-SP.**



Fonte: Wellington Valsechi/TV Globo, 2019.

**Figura 19: Manifestantes participam de ato contra cortes na educação na Candelária, no Rio de Janeiro.**



Fonte: REUTERS/Pilar Olivares, 2019.

**Figura 20: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Pretolina-PE.**



Fonte: Paulo Ricardo Sobral/ TV Grande Rio, 2019.

**Figura 21: Estudantes realizam protesto contra cortes na Educação no Largo do Rosário em Campinas-SP**



Fonte: Alessandro Torres/Futura Press/Estadão Conteúdo, 2019.

**Figura 22: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Boituva-SP**



Fonte: Jamie Rafael/TV TEM, 2019.

Figura 23: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Natal-RN



Fonte: Mariana Rocha/Inter TV Cabugi, 2019.

Figura 24: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Nova Cruz-RN.



Fonte: Fonte: Daniel Barbosa, 2019.

Figura 25: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em João Pessoa -PB



Fonte: Walter Papparazzo/G1, 2019.

Figura 26: Protesto contra bloqueios na educação em Uberlândia-MG.



Fonte: Paulo Borges/G1, 2019.

Figura 27: Manifestantes participam de protesto contra cortes na educação em Goiânia-GO



Fonte: Rodrigo Gonçalves/G1, 2019.

Observa-se diante destas imagens a pluralidade do movimento em defesa da Educação e contrário aos cortes crescentes feitos pelo Governo, sendo possível perceber a presença de estudantes secundaristas da Rede Federal, estudantes das UFs e diversos sindicatos. Ocorre em torno deste movimento articulação de diferentes sujeitos e entidades, dado a compreensão que não se

trata de algo exclusivo de uma instituição, mas sim que afetava o conjunto do seguimento educacional e por consequência toda a sociedade.

A defesa da educação pública se torna ainda mais necessária em um contexto de recrudescimento das forças do ultraneoliberalismo, onde a educação vai sendo ainda mais mercantilizada e conduzida a partir dos pressupostos do mercado. A presença de uma multiplicidade etária e de instituições é simbólico, pois demonstra que as lutas transcendem perspectivas unilaterais e individualizadas das instituições.

**Figura 28: Estudantes protestam contra os cortes em frente ao Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.**



**Fonte: Guilherme Silva/Mídia Ninja, 2019.**

**Figura 29: Manifestação contra cortes da educação em São Paulo-SP.**



**Fonte: Fábio Tito/G1, 2019.**

Figura 30: Manifestação contra cortes na educação em São Paulo-SP



Fonte: Fábio Tito/G1, 2019.

Figura 31: Manifestantes protestam contra bloqueios na Praça Afonso Pena em São José dos Campos -SP



Fonte: Lucas Lacaz Ruiz/Estadão Conteúdo, 2019.

Figura 32: Estudantes e professores protestam contra bloqueio na educação na Esplanada dos Ministérios em Brasília-DF



Fonte: Dida Sampaio/Estadão Conteúdo, 2019.

Figura 33: Manifestantes protestam na Praça Santos Andrade em Curitiba-PR



Fonte: Sidney Júnior/Arquivo pessoal, 2019.

Figura 34: Estudantes e professores protestam contra bloqueios na educação em Piracicaba-SP



Fonte: Sidney Júnior/Arquivo pessoal, 2019.

Figura 35: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Petrolina-PE



Fonte: Emerson Rocha / G1 Petrolina, 2019.

**Figura 36: Estudantes e professores fazem protesto contra bloqueios na educação em Belo Horizonte-MG**



Fonte: Reprodução TV Globo, 2019.

**Figura 37: - Mobilização de estudantes e professores do IFPB em Sousa na Paraíba-PB.**



Fonte: Beto Silva/TV Paraíba, 2019.

**Figura 38: - Estudantes protestam contra cortes na educação em Jataí-GO**



Fonte: Ana Paula Azevedo/TV Anhanguera

Reuniu-se fotos de alguns protestos realizados nos dias 15 e 30 de maio de 2019 contrários aos cortes, ao contingenciamento e ao desmonte da educação. Estudantes de todo país levantaram-se contrários a política educacional que se anunciava para a Rede Federal e UFs e o fizeram perspectivando a recomposição orçamentária, dado que se compreende que apenas pela garantia de orçamento é possível perspectivar a permanência destas Instituições centradas em ensino, pesquisa e extensão com vistas a manutenção da qualidade socialmente referenciada.

Estes protestos, conjuntamente com as movimentações políticas garantiram o recuo e recomposição orçamentária. Não rompia com as ameaças à autonomia, impetradas pelo ultraneoliberalismo, que tinham como diretriz a precarização da formação dos trabalhadores.

Em meio a resistências que se materializavam em agendas e protestos, em 18 de outubro de 2019, o MEC anunciou o fim do contingenciamento com o desbloqueio total dos valores. Em virtude da força política das Instituições Federais de Ensino, as verbas foram descontingenciadas, mas a partir de um remanejamento do próprio orçamento do MEC.

Ao longo destes meses que passou por mobilizações, articulações e dois grandes protestos o estado de luto pelo enfraquecimento da educação federal, gradualmente foi sendo reconfigurado e tornou-se verbo lutar. Um movimento de luta pelo direito constitucional pela educação.

Esta condição de vigia e de embate em defesa da educação, emergente no ano de 2019, foi silenciada pelos desafios da pandemia de COVID-19, e o movimento adormeceu, assim como tantas outras esferas da sociedade, e em meio a não resistência dos movimentos sociais, em virtude da situação epidemiológica se percebeu ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022 tentativas de desfacelamento da Rede Federal, como demonstrado neste e nos capítulos anteriores. A impossibilidade de organização e de mobilização garantiu a efetivação da fala do Ministro do Meio Ambiente Ricardo Sales em reunião ministerial, do dia 22 de abril de 2020, amplamente divulgada pela mídia,

Precisa ter o esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de covid, **e ir passando a boiada, ir mudando todo o regramento e simplificando normas**, de Iphan, de Ministério da Agricultura, Ministério do Meio

Ambiente, ministério disso, ministério daquilo [...] (RICARDO SALLES  
- MINISTRO DO MEIO AMBIENTE – 22/04/2020, grifo nosso)

A “boiada” de fato passou em todas as áreas e ministérios, e no que tange as instituições federais de educação pertencentes a Rede Federal o principal impacto foi a redução da autonomia por meio do declínio orçamentário e as tentativas recorrentes de intervenções e de precarização da educação ofertada.

Em conclusão, retomamos o pensamento de Chauí (2003), o qual assevera que as universidades são reflexos diretos das estruturas sociais. Deste modo, se a democracia se expande, há a expansão da autonomia universitária, mas se a democracia retrocede, a autonomia universitária também sofre abalos sistêmicos. Dado o caráter autoritário e caracterizado por princípios de aprofundamento da autocracia burguesa, o período marcado pelo aprofundamento do neoliberalismo, propiciou fragilização da democracia, e assim sendo, a autonomia das instituições de ensino foi constantemente atacada.

O caráter autônomo das instituições de ensino, estão condicionados aos arranjos sociais e políticos da sociedade. Diante de um contexto de retrocessos democráticos como os vividos no Brasil ultraneoliberal, a garantia da autonomia está comprometida, ocorrendo diferentes estratégias de redução da liberdade institucional.



# CONCLUSÕES

Alcançadas as considerações finais, obtemos o prognóstico de que não há intenção de esgotar, nesta obra o objeto em análise, em especial, pois a temática da Rede Federal no contexto de avanço ultraneoliberal é recente e está em processo constitutivo. Esta pesquisa almejou introduzir os debates e reflexões do avanço do ultraneoliberalismo na recente Rede Federal, alertando para os mecanismos de descaracterização desta institucionalidade como intento de ampliação da dominação burguesa.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, enquanto temática mais abrangente, constantemente é tema de pesquisas, o que demonstra a relevância desta para a educação nacional e sua vivacidade, logo haverá elementos para investigação e novos aprofundamentos.

Diante da conjuntura que foi posta no horizonte da sociedade brasileira, desde o levante e consolidação do Golpe, a partir de 2016, com o avanço do ultraneoliberalismo, todas as estruturas sociais da esfera do direito à classe trabalhadora foram colocadas sob ameaça, sendo que a escola, inevitavelmente, vivenciou tais retrocessos. Diante desta conjuntura, a reforma da educação torna-se, um imperativo categórico, do modelo social que estava sendo forjado no Brasil. A educação foi sendo progressivamente atacada, em especial a analisada neste trabalho, a EPT de nível médio, ofertada na Rede Federal, com vistas a precarizar a formação da classe trabalhadora.

No principiar deste trabalho e conforme anunciado, trazíamos como questão de pesquisa a seguinte indagação: “Quais são as incidências e as consequências do avanço ultraneoliberal no Brasil para a existência do projeto educacional que alicerça a Rede Federal?”. Frente a esta questão foi possível depreender em um primeiro momento que há uma incompatibilidade entre o projeto educacional da Rede Federal e o avanço ultraneoliberal, sendo que não é possível a manutenção do modelo educacional da Rede Federal, tal qual

pensado em sua criação no principiar dos anos 2000, no tempo histórico do ultraneoliberalismo. Por assim o ser, esta institucionalidade sofreu diferentes tentativas e ataques por parte dos representantes do ultraneoliberalismo em busca de garantir o aprofundamento e a retomada plena da dualidade e da oferta de formações fragmentárias no interior das instituições ofertantes de EPT da Rede Federal.

Esta pesquisa teve com objetivo geral analisar os impactos, influências e desdobramentos do avanço da política ultraneoliberal (2016 a 2022) na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia.

Em busca de atender este amplo objetivo, delimitamos quatro objetivos específicos 1. Examinar as características da política nacional e da política educacional que viabilizara a expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia nos anos 2000. 2. Identificar as principais ações de materialização do avanço ultraneoliberal e seus desdobramentos na formação da classe trabalhadora. 3. Problematicar acerca da incompatibilidade existente entre o modelo educacional de formação humana, proposto pela Rede Federal de Educação, e o modelo proposto pela contrarreforma do Ensino Médio. 4. Analisar a autonomia, o financiamento e a conjuntura material da Rede Federal no contexto ultraneoliberal.

Ao longo de quatro anos, os objetivos foram satisfatoriamente alcançados. A pesquisa em seu princípio contava com duas hipóteses principais que se mesclam e eram indissociáveis, sendo 1. Que o avanço ultraneoliberal se apresentava como uma verdadeira ofensiva à manutenção dos direitos sociais mínimos para a classe trabalhadora e 2. O projeto educacional que alicerça a Rede Federal é incompatível com as características do período ultraneoliberal. As hipóteses levantadas foram sendo progressivamente confirmadas a medida em que se realizou os estudos dos documentos legais, as proposições de leis, os decretos e análises dos dados numéricos de matrículas, orçamentos e tipologia de cursos ofertados na Rede Federal.

Neste entremeio investigativo, observou-se uma estruturação social de intensificação, dos processos de sucateamento da classe trabalhadora, evidenciando o acirramento da luta de classes. A burguesia carece de uma escola que caminhe em paralelo à desagregação e mortificação da classe trabalhadora,

pois, quanto mais estranhado e precarizado o mundo do trabalho, mais estranhada é a formação humana.

O ultraneoliberalismo exposto na primeira hipótese foi materializado na sociedade brasileira a partir das alianças realizadas pelas frações da burguesia em busca da manutenção da autocracia burguesa e ampliação da exploração da classe trabalhadora.

O projeto estruturante da Rede Federal, mesmo restrito em um amplo espectro de limitações postas pelas irreconciliáveis contradições do capital e da sociedade de classes, ainda permite e vislumbra que os estudantes se formem compreendendo as diferentes ciências e sem a hierarquização entre EB e EP.

Ao longo da pesquisa a hipótese exposta na introdução, de que o Brasil está vivenciando um progressivo ataque aos direitos da classe trabalhadora na era ultraneoliberal, confirmou-se, pois foi possível observar que diferentes direitos foram sendo progressivamente apartados do cotidiano da classe trabalhadora. No cerne de retirada de direitos, verificou-se a comprovação da segunda hipótese, de que no período ultraneoliberal, ocorreram diversas tentativas e materialização para a descaracterização do projeto educacional que alicerça a Rede Federal de Educação.

No transcurso, das tentativas e descaracterização realizadas nos anos ultraneoliberais, buscou-se o resgatar da dualidade educacional e a ruptura com a proposta teórica de constituição de um modelo educacional que se pretendia integrado para a classe trabalhadora. Concluímos durante a pesquisa que os governos de cunho ultraneoliberal apresentaram “reformas educacionais” e interferências que objetivavam garantir a oferta de uma formação humana empobrecida, mínima, aligeirada e superficial para a classe trabalhadora desde o EM com tentativas de desmonte da principal tipologia de cursos ofertados pela Rede Federal o EMI.

A perspectiva de “Construção interrompida” usada nesta pesquisa, a partir das contribuições de Furtado (1992), foram confirmadas ao analisar as tentativas e materializações da descaracterização da Rede Federal ocorrida ao longo dos anos ultraneoliberais. O país presenciou, no campo da EPT, um direcionamento de desmonte do EMI, um desmonte de algo que ainda estava em construção.

O projeto de EMI ofertado na Rede Federal, que ganhou força a partir da primeira década dos anos 2000, não possuía a força, solidez e vitalidade

necessárias, o que facilitou a atuação de contrarreformas de cunho ultraneoliberal. Fato este, que permite concluir que o EMI ofertado na Rede Federal — ainda que positivo e progressista, não concretizou todas as potencialidades, que estavam na base da proposta educacional e na documentação oficial do início da política pública, mas ainda assim, tornou-se alvo de tentativas de desmonte no período ultraneoliberal.

A Reforma do Estado brasileiro, no período ultraneoliberal, é por fundamento uma reforma classista, a qual vislumbra a retirada de direitos da classe trabalhadora em todas as esferas, precarizando ainda mais o existir e, em contrapartida, garantindo a ampliação do capital e o fortalecimento da burguesia. O projeto de país que está em curso é de ataque à classe trabalhadora, pois quanto mais nefastas forem as condições de vida desta classe, maiores são as possibilidades de exploração. Leher (2019), também ressalta que este projeto contrário à classe trabalhadora, que se concretiza no governo Bolsonaro, alicerça-se em uma postura truculenta e irracionalista, sendo que esta postura adotada é uma estratégia essencial para a elevação das taxas de lucro do país, assim se garante um projeto social privatista e de defesa das prerrogativas burguesas.

Conforme o ultraneoliberalismo avançava no Brasil, o país vivenciava a lapidação de direitos sociais e ampliação da precarização da vida. Sendo que este avanço ultraneoliberal é compreendido como um desdobramento e uma resposta das frações da burguesia nacional ao aprofundamento da crise estrutural.

O modo como o ultraneoliberalismo se efetivou no mundo, em especial no Brasil, deve ser compreendido como irresponsável no que tange às garantias sociais. “O sistema socio-reprodutivo que seja incapaz de considerar as consequências de seu avanço, exceto em uma escala míope e dentro de lapsos muito breves, só pode ser descrito como um sistema de irresponsabilidade institucionalizada (MÉSZÁROS, 2011, p. 978)”. Negando sua responsabilidade frente às mazelas sociais, desdobrando-se em crises profundas nas diferentes dimensões da vida social.

O período ultraneoliberal carrega todas as características avassaladoras do receituário neoliberal, as aprofundam, e insere aspectos anticientíficos, irracionalistas, violentos e autoritários nas tomadas de decisões. A ofensiva ultraneoliberal, ao aprofundar o neoliberalismo, o faz para garantir o atendimento pleno aos interesses das frações da burguesia e, para tanto, rompe com

princípios constitucionais e ataca ferozmente a dignidade da classe-que-vive-do-trabalho, tornando a democracia brasileira ainda mais restrita.

A perspectiva de democracia restrita, expressa por Fernandes (2005), esteve presente na historicidade do capitalismo dependente do Brasil. Com o advento ultraneoliberal esta problemática foi intensificada, e os poucos avanços em direitos sociais para “os de baixo” promovidos pelo neoliberalismo abrandado do PT, foram repatriados pela burguesia.

Para a efetivação desta democracia restrita, acompanhamos ao longo dos primeiros anos ultraneoliberais (2016 a 2022) movimentos de reformulações do Estado brasileiro por contrarreformas. No campo específico da educação, com ênfase na EPT, salientamos que está em curso contrarreformas educacionais para adaptar a educação para este novo Estado que vem sendo reformado. A educação profissional passa a ter como elemento norteador uma nova sociabilidade, a sociabilidade de um mundo do trabalho flexível, sem direitos e precarizado. A formação que a burguesia almeja com a reforma da EPT e com a Reforma do EM, efetiva-se para coadunar com precarização do trabalho. As tentativas de reformulação da Rede Federal, foram efetivadas, para adequá-la ao projeto em curso.

Diante todas as análises expostas até aqui, podemos considerar que o capitalismo no período ultraneoliberal, em definitivo, perdeu seu “caráter civilizatório”, mostrando-se como uma estrutura social destrutiva ao ser humano e benéfica ao capital e sua acumulação. Materialidade que nos leva a concordar com o pensamento de Alves (2013), o qual destaca que o capitalismo, em nosso tempo histórico, vivencia uma fase de barbárie social do capital.

No atual contexto de crise estrutural do capital, em um período de capitalismo globalizado, observa-se que as contradições do capital estão acentuadas, e estas desdobram-se no processo de precarização da vida do ser humano que trabalha. O avanço da crise estrutural exige uma reconfiguração de toda a estrutura do Estado “democrático” liberal, para garantir a reprodução do modo de produção, e, neste anseio, observa em um país de capitalismo dependente como o Brasil, a destruição progressiva de direitos, ameaçando o existir dos trabalhadores.

A crise estrutural do capital, apresenta-se como a realidade deste tempo histórico, sendo esta intransponível na lógica do capital, no entanto, os

representantes do capital atual para a reformulação desse modo de produção, com vistas a encontrar alternativas às crises. Entretanto, Mészáros (2015), nos alerta acerca das dificuldades e, até mesmo, da impossibilidade de superação da crise estrutural do capital na lógica liberal burguesa. As contradições do Estado burguês, e de suas sucessivas reformulações demonstram o esgotamento destrutivo desse nosso tempo histórico.

Neste cenário, as diferentes esferas da vida humana adentram uma fase de barbárie social, no período recente do país, com a ascensão do ultraneoliberalismo, o Brasil presenciou os desdobramentos da crise estrutural que afetou a vida da classe trabalhadora.

Com o advento do ultraneoliberalismo, buscou-se criar as condições materiais compatíveis com as contradições do capital, deste modo reformulou-se também a educação e em paralelo buscou-se recharacterizar o papel da Rede Federal na sociedade brasileira. Observamos com o trabalho de pesquisa, que a perspectiva que está posta para a reforma da EPT e para a Rede Federal é a concretização da barbárie social, buscando a ressignificação para adequação a fase do capitalismo e a conformação do trabalhador para a vida contraditória do capital.

Neste aprofundamento da crise estrutural vivenciamos reformas profundas em toda a educação, diante desta, e após as análises contidas nesta pesquisa, concluímos que o projeto ultraneoliberal para a educação dos trabalhadores, em especial de nível médio, objetiva condicionar esta classe a uma formação técnica profissional, pouco especializada, e em paralelo diminuir o contingente de estudantes que acessarão o ES.

A proposta dos contrarreformadores está organizada em torno de competências, que dilui os saberes e os conteúdos de modo a favorecer as aprendizagens necessárias para a reprodução do capital e viabilizar formações de nível médio precárias e que não transcendam ao imediatismo cotidiano e programático.

O que estas contrarreformas educacionais do período ultraneoliberal almejam era a transformação plena da educação aos ditames do capital, para a adaptação dos sujeitos. Os pressupostos da acumulação flexível e suas terminologias são introduzidos na educação e nas suas legislações do período ultraneoliberal. Santos e Orso (2020), ponderam que a escola não pode ser compreendida como uma empresa à serviço do capitalismo, mas, sim, que

a escola, em especial a pública, deve atuar como espaço de resistência para garantir que a escola efetive o seu papel social de socialização dos saberes historicamente produzidos.

A transposição de terminologias do capital, como princípios para a formação humana, é notório, nas análises documentais ultraneoliberais do período. Sendo, conforme a citação a cima, a escola e a educação tratadas como empresas à serviço dos interesses das frações da burguesia e da reprodução do capital.

Diante deste anseio, permaneceu evidente, no processo investigativo, o anseio dos contrarreformadores ultraneoliberais em romper com os princípios da integração, hierarquizando ciências, fragmentando o conhecimento e inviabilizando a compreensão do todo. Pois, a formação alicerçada na integração, possui “O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquizam os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 310). Para o modelo ultraneoliberal, é essencial uma sociedade desintegrada em suas diferentes dimensões, carecendo, de uma educação desintegrada em todas as Redes de Ensino Pública.

Observamos que o projeto centenário da Rede Federal se viu sob o risco da inviabilidade em apenas seis anos de avanço ultraneoliberal, demonstrando a voracidade deste tempo histórico, e o fazem pela via dos ataques à autonomia, ao orçamento e os princípios pedagógicos. Frente as análises documentais, realizadas nesta pesquisa, foi possível constatar que o principal foco da contrarreforma educacional ultraneoliberal na Rede Federal materializou-se com as tentativas de desmonte do EMI, por consequência, com o aprofundamento da dualidade.

Com o advento das contrarreformas educacionais, o que vem se observando a partir de 2016 são as tentativas de desmonte do projeto que pretendia uma educação integrada, e o resgate da dualidade. Com proposições legais de efetivação de uma educação aligeirada, centrada no ensino de técnicas e habilidades que garantam a empregabilidade para a classe trabalhadora, e uma educação de fundo propedêutico, centrada em conteúdos que garanta o prosseguimento na formação acadêmica para a burguesia.

As contrarreformas para a educação, que se efetivaram, no transcurso da era ultraneoliberal, garantem as bases legais para a efetivação de uma

educação alienante, que não possibilite a compreensão da realidade enquanto todo integrado, mas que garantam formações unilaterais, condizentes com as demandas dos avanços da crise estrutural do capital.

Ao longo deste trabalho, ainda que se analisem os avanços promovidos pela introdução da possibilidade e efetividade do EMI na Rede Federal, sabendo que esta política garantiu avanços significativos para a educação brasileira no período concernente 2004 a 2016, compreendemos que as políticas públicas de Estado, ainda que progressistas, não solucionaram ou pretendiam solucionar as problemáticas da sociedade de classes.

A formulação de políticas públicas pode propiciar a diminuição das disparidades sociais, garantem acesso a direitos, mas tendo em vista que partem e são elaborados pelo Estado burguês, propiciam a manutenção da estrutura do Estado e dos privilégios burgueses. No caso analisado, não difere, mesmo o PT desenvolvendo uma política educacional exitosa e significativamente benéfica aos sujeitos que dela participaram, bem como para as sociedades que as instituições estão inseridas, ainda esteve sumariamente atrelada ao capital.

Inferimos que a Rede Federal, frente as suas características e instrumentos legais, potencialmente poderia vir a ser um lócus de formação integral. Neste sentido, Frigotto (2018b), pondera que a proposta da Rede Federal tem em seu interior os germens da politécnica e da formação *omnilateral*, no entanto, dadas as contradições e limites do tempo histórico, a proposta deve ser entendida “[...] como travessia contraditória e, em certo sentido, ambígua (FRIGOTTO, 2018b, p.130)”. Ao longo de toda a análise, este contraditório e ambiguidade foram pensadas enquanto fragilidades e limites para o projeto que estava vivenciando ataques ultraneoliberais.

Elencou-se de forma introdutória que, apesar da concepção que alicerçou a expansão da Rede Federal e posterior criação dos IFs, estar atrelada a uma perspectiva progressista, como demonstramos ao longo dos capítulos, esta política pública nunca foi revolucionária, dado que promoveu apenas transformações por dentro da própria estrutura do Estado burguês. Ainda que não revolucionária, garantiu avanços qualitativos na formação da classe trabalhadora, o que por si só é incompatível com a estrutura conservadora e autocrática da sociedade brasileira.

Tendo em vista esta percepção e concepção, de que uma política pública burguesa, não desmantela a estrutura contraditória da sociedade de classes, analisamos de modo histórico e dialético a Rede Federal a partir de sua concepção, estrutura, desenho, objetivos, até adentrarmos o momento de descaracterização da proposta inicial realizada no período denominado de ultraneoliberalismo e suas contrarreformas educacionais.

É notório e essencial mencionar que apesar de a Rede Federal, enquanto projeto de política pública dos anos 2000, ter assegurado avanços na EPT, avanços significativos e essenciais para a formação humana, esta institucionalidade, na prática, afastou-se parcialmente de sua proposta inicial, pois os limites do capital eram muitos. Assegura-se que este projeto, colocado em prática nos governos de coalização, conduzidos pelo PT, apresentou uma proposta liberal para a EPT. Ainda que pela via da integração e do currículo integrado, às ideologias liberais burguesas, como o empreendedorismo e a inovação sempre estiveram na base das instituições pertencentes à Rede Federal, sendo isso a grande contradição destas instituições.

Mesmo que a proposta de EPT dos governos petistas fosse liberal e arraigada de contradições, esta não dialoga com o que os ultraneoliberais perspectivam para a formação da classe trabalhadora, o que gerou processos e tentativas de descaracterização destas instituições como as observadas ao longo desta pesquisa.

A propositura elaborada de EMI do Governo Lula, enquanto proposta liderada pela Rede Federal de Educação, vislumbra a efetivação de uma educação unitária, tal qual posta na teoria marxista. No entanto, a proposta por si só, não conseguiu superar os limites da divisão do trabalho presente na sociedade brasileira e, desta forma a propositura de educação integral federal para o EM, foi sendo fragilizada, em meio aos avanços avassaladores do capital.

A proposta de expansão da Rede Federal e criação dos IFS em 2008, partiu da concepção de escola unitária e formação *omnilateral*, contudo, na sugestão desconsideraram o elemento decisivo para a efetivação de uma educação de fato integral e *omnilateral*, que era a superação da sociedade capitalista e os limites da divisão do trabalho, postos pela lógica burguesa. Não basta modificar os modos como a educação se efetiva, é crucial alterar os modos de produção da vida social. Obstante, a política de conciliação de classes

realizada na Era Lulo-Petista, nunca se propôs a superar a lógica burguesa, mas, sim, inserir elementos de direitos sociais capazes de atuar como pacificadores dos antagonismos.

A política de conciliação de classes, a qual sustentou os governos petistas, tornou-se demasiadamente incomoda para as frações da burguesia brasileira, considerando que esta classe, resultado de um capitalismo atrasado e retrógrado, negou historicamente qualquer avanço no que tange a direitos sociais para a classe trabalhadora, e foi esta insatisfação das frações da burguesia que levaram ao poder os governos de ultradireita que inseriram na agenda nacional uma política econômica e social ultraneoliberal que introduziu na dinâmica nacional uma agenda de retrocessos e desmontes gradualmente direitos galgados pela classe-que-vive-do-trabalho, dentre eles, incluímos a educação, a saúde, a segurança, o emprego, a moradia e em última instância a própria vida.

Indica-se que a proposta da Rede Federal vivenciou tentativas de descaracterização no período ultraneoliberal, pelas constantes tentativas de retirada da autonomia institucional, pelas propostas de desmonte do EMI, ampliação na oferta dos cursos FIC, pela redução do orçamento global, com a redução do orçamento direcionado para investimentos e despesas discricionárias, e as sucessivas restrições na garantia e manutenção do ensino, da pesquisa e da extensão, fatos estes que buscam relegar a Rede Federal ao papel de ofertante de educação profissional tecnicista para viabilizar a formação de nível médio fragmentada e dual proposta pelo Novo Ensino Médio, especialmente com a oferta do 5.º itinerário — Técnico Profissional.

A contrarreforma do EM, que afeta todas as redes de ensino, pois é necessária ao capital e suas estruturas, e almeja o empobrecimento das formações dos trabalhadores.

Assim como exposto, afirmamos que a Rede Federal foi sendo progressivamente atacada, com vistas a tornarem-se meros espaços de oferta do 5.º itinerário formativo, rompendo com a perspectiva de Integrado e inviabilizando formações mais amplas que atendam a legislação criadora, e garantam a formação a partir do ensino, pesquisa e extensão. Tais ataques se configuram e se efetivam, pois, qualquer perspectiva de formação mais ampla e humanizadora, é negada pelo capitalismo periférico existente no Brasil e qualquer alternativa de ampliação do papel da escola e ampliação da qualidade social

da formação da juventude trabalhadora é entendida como um desperdício, na atual fase do capitalismo.

Desta forma, a política pública que viabilizou a expansão da Rede Federal e na sequência a criação dos IFs, garantindo interiorização, verticalização, investimentos e recursos, foi compreendida pelos contrarreformadores ultraneoliberais, como útil para a materialização do Novo EM, podendo ser utilizada para o atendimento da formação empobrecida e desintelectualizada de mão de obra para o atendimento ao grande capital.

Referente ao processo de descaracterização da Rede Federal no período ultraneoliberal, constatamos que os intelectuais do capital e representantes da burguesia se valeram da redução orçamentária, portarias, decretos e retirada de autonomia, para viabilizar que a Rede Federal atuasse, em consonância, à atual fase contraditória do capitalismo. No entanto, por sua capilaridade e seus instrumentos legais próprios a Rede Federal, tem condição de resistir às contrarreformas, assim como as poucas instituições federais de educação resistiram ao Decreto n.º 2.208/97 não negociando a qualidade da EPT e o papel social da Rede Federal.

A correlação de forças, em torno do Novo EM, pode vir a ser vencida, se a Rede Federal compreender o seu papel e força social e resistir enquanto institucionalidade. Manter a estrutura de rede, é essencial, para que as ofensivas ultraneoliberais, de tentativa de utilização da estrutura da Rede Federal, para a deformação humana não se materializem. As instituições pertencentes à Rede Federal, necessitam atuar coletivamente, e não encontrar saídas individuais, para uma sobrevivência, impetrada, pelos limites orçamentários.

Estas instituições podem negar a contrarreforma, balizadas por sua lei de criação, que garante um projeto de instituição pela via da autonomia financeira, pedagógica, patrimonial. Esta autonomia é o que diferencia a Rede Federal na Reforma do EM das redes estaduais. Ainda que a Reforma do EM e a BNCC sejam uma realidade para todas as escolas da última etapa da EB, a Rede Federal tem as condições estruturantes e objetivas de resistência. As saídas somente se tornam viáveis pela institucionalidade, mas, para isso ocorrer, é imprescindível que as políticas educacionais sejam analisadas para além da aparência e ocorra a atuação destas instituições, de fato como rede, com alternativas coletivas, progressistas e orientadas pelo CONIF.

A Rede Federal não pode se ludibriar pelos discursos do mercado, que acenam momentaneamente com a possibilidade de recursos, como as Parcerias Público Privadas, projetos como o Future-se - lançado em 2019, Programa Novos Caminhos, Programa Qualifica mais, entre outros. As condições objetivas postas pelas reformas ultraneoliberais certamente limitam a atuação da Rede Federal, mas, não é possível resistir se estes programas ultraneoliberais e contrarreformadores adentrarem as instituições e forem endossados, pelos jargões do capital que estiveram sempre na Rede Federal como o empreendedorismo e a inovação.

É preciso recorrentemente e diariamente lembrar as especificidades da lei de criação dos IFs, pois esta abriga e respalda a luta em defesa da autonomia institucional e, em paralelo, recuperar a noção de rede, para proteger a institucionalidade desta contrarreforma, que afeta prioritariamente a oferta do EMI, mas desdobra-se em todos os outros níveis e segmentos que a compõe.

A Rede Federal, com suas especificidades, possui as condições para implementar um currículo enquanto rede, alicerçado nos princípios pedagógicos e filosóficos que basearam a formulação da política educacional, centrados na formação integral do ser humano. No entanto, o grande limite para esta alternativa é que, apesar do fundamento teórico, que alicerça a Rede Federal, estar assente em uma teoria crítica e progressista, estas instituições não se encarregaram ao longo dos seus primeiros dez anos de garantir a formação dos docentes, pautada nesta concepção pedagógica, que sustenta a legislação dos IFs, o que abriu caminho para sujeitos históricos alinhados e coniventes às perspectivas retrógradas, limitantes e liberais de educação.

Esqueceu-se no projeto de criação dos IFs de um princípio fundamental exposto em Marx (2007), de que o educador precisa ser educado. Não bastava apenas viabilizar as condições estruturais, objetivas e subjetivas, para ocorrer uma educação que buscasse a formação do ser humano em diferentes dimensões, como a possível na Rede Federal, mas, sim, era necessário educar os educadores para que o desenvolvimento de humanidade acontecesse.

Era necessário viabilizar que os educadores compreendessem o aspecto revolucionário presente nas instituições, e, nesse aspecto, houve muitas falhas, e estas falhas permitem o avanço das pedagogias do capital no interior da Rede Federal e as ações golpistas. A escassez de uma consciência

dos pressupostos filosóficos e pedagógicos é aqui compreendida, como um elemento propulsor para a legitimação e adesão de parte dos docentes a uma proposta de educação limitante, como a que está em curso.

Ainda que a Rede Federal tenha, como demonstrado nesta pesquisa, um contingente elevado de servidores especializados e altamente qualificados, não houve um processo de esclarecimento do papel social da Rede Federal. A falta de clareza, a tornou vulnerável, e suscetível a incorporação de um projeto alinhado aos anseios ultraneoliberais, que aprofundam a dualidade educacional no país.

O período ultraneoliberal, ao efetivar tentativas de descaracterização da Rede Federal, precarizam o cotidiano destas instituições, o que tende a direcioná-las a buscar recursos para sua sobrevivência com parcerias, mas neste processo, sua principal característica que é a formação integrada e verticalizada vai sendo secundarizada.

Evidentemente este movimento contou com resistências, e estas foram essenciais para minimizar os avanços e ofensivas ultraneoliberais, porém neste curto espaço de 2016 a 2022, a Rede Federal vivenciou tentativas e materializações de descaracterizações e retrocessos. As lutas e resistências aconteceram por sujeitos que compreendiam a necessidade de manter, uma instituição deste porte, garantindo educação gratuita e de qualidade aos trabalhadores, uma educação não dual e não limitada por um mercado de trabalho precarizante.

Diante da concepção ontológica da categoria trabalho, a partir da teoria marxiana, averigua-se, que as reformas ultraneoliberais para a educação, desmontam a concepção de trabalho enquanto categoria fundante do ser humano, pois, pensa um trabalho de reprodução mecanicista, logo retira do ser humano, já em sua formação inicial, a compreensão de totalidade e da ciência que rege a produção. Desse modo, toda a estrutura que alicerça a formação profissional no Brasil, pela via da contrarreforma da EPT afasta-se da concepção e da categoria trabalho tal qual pensada por Marx, distanciando as possibilidades de formação do conjunto dos homens, fundamentada na humanização.

A formação propiciada pela EPT, reformada pelo ultraneoliberalismo, caminha na contramão do que foi expresso em Marx (2009), sobretudo, no que tange à percepção de que o ser humano deve efetivar sua liberdade por e na produção. A perspectiva educacional que está em curso busca anular a

liberdade do ser social que pertence à classe trabalhadora, na educação e no trabalho, sendo a fonte primária de desefetivação do ser.

Consideramos que as reformas ultraneoliberais na educação não concebem o aluno como sujeito histórico, não centra o processo de aprendizagem no sujeito histórico, mas, sim, compreende os alunos como um sujeito-mercadoria, dada a priorização da cultura do mercado e os aspectos subjetivos e socioemocionais.

Podemos apontar que a principal consideração desta pesquisa, é que a política de contrarreforma ultraneoliberal desdobra-se na Rede Federal, a partir das tentativas de desmonte da especificidade desta institucionalidade, retirando desta a possibilidade de formação das diferentes dimensões humanas, pela tentativa de desmantelamento do EMI, pela precarização das condições de trabalho dos docentes, pela imposição de um novo currículo assentado na desintegração, e direcionamento legal e orçamentário para que estas instituições atuem apenas como ofertante do 5.º itinerário do “Novo Ensino Médio”.

O projeto ultraneoliberal que foi sendo construído, entre 2016 a 2022, para a Rede Federal, não objetiva a extinção dessas instituições, mas sim almejava a descaracterização da formação ofertada, de modo a adequá-la às exigências da crise estrutural do capital.

A EPT, enfrenta o desafio de se efetivar em uma sociedade fundada na intensificação da exploração. Assim sendo, a formação pretendida nesses espaços pelos contrarreformuladores é uma educação que garanta e viabilize a exploração destrutiva. Não há espaço no contexto ultraneoliberal para um projeto de educação que problematize ou vislumbre a formação integral dos estudantes.

Salientamos, também, como alertado ao longo do texto, que houve pressões por parte dos contrarreformadores para que a Rede Federal abandonasse seu projeto inicial, e aderisse às políticas de formação mais simplistas e tecnicistas, e o fazem 1. Pela restrição orçamentária, 2. Pelos contingenciamentos, 3. Pela precarização do trabalho docente — com as possibilidades de ampliação de jornada de trabalho, 4. Com a inserção da EAD, 5. pelas tentativas de intervenção na escolha dos dirigentes e 6. Pela possibilidade de captação de recursos pelas parcerias com a oferta do 5.º itinerário formativo.

A contrarreforma estruturou as condições de asfixia orçamentária, pedagógica e de autonomia, para forçar a Rede Federal a abandonar o seu

projeto inicial, de anseio formativo integrado, para uma sobrevida com a oferta de formações duais. Estando condicionada aos desdobramentos da história da Rede Federal, tendo em vista que as parcerias para a oferta do 5.º itinerário tendem a concretizar-se a partir de 2023, no entanto, o que observamos na análise das diretrizes governamentais nos últimos seis anos nos permite afirmar que a intencionalidade era a garantia da adesão ao projeto desformativo ultraneoliberal.

As Instituições pertencentes à Rede Federal não correspondem as expectativas do grande capital e dos empresários que orbitam em torno da educação, pois ainda que circunscrito e limitado pelas relações de classe da sociedade burguesa, ainda é o modelo de formação mais exitoso presente na história brasileira, no que concerne a atribuir dignidade para a formação dos trabalhadores, possibilitando a estes acessarem os conteúdos, que, historicamente, eram de propriedade da burguesia. Não é de interesse dessa burguesia autocrática ter uma classe trabalhadora formada sob os paradigmas científicos, dado que o papel relegado a ela é de uma atividade de trabalho prática e mecanicista, logo o pensamento e a ciência que alicerçam a indústria precisam, pela concepção burguesa, serem retiradas da escola.

A reforma do EM e suas ramificações, não pode ser compreendida apenas como uma Reforma Educacional e apartada das demais construções da sociedade brasileira após 2016, mas, sim, deve ser compreendida como uma reforma profunda voltada à classe trabalhadora.

Tem-se como conclusão que a Reforma do EM, por configuração, é incompatível com a proposta de EMI que alicerça a Rede Federal, sendo a presente contrarreforma mais um dos ataques direcionados pelos governos ultraneoliberais à classe-que-vive-do-trabalho, dado que limita o acesso da classe trabalhadora a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Os encaminhamentos ultraneoliberais almejavam relegar a Rede Federal a ofertante de formação profissional mecanicista, mas os movimentos dos membros da Rede Federal conseguiram manter viva a estrutura, ainda que de modo precarizado.

O ano de 2022 se encerrou com a esperança de que haverá o arrefecimento da Era ultraneoliberal, com a derrota de Bolsonaro nas urnas, no entanto, apesar de derrotado o principal representante público do ultraneoliberalismo,

o país, ainda, enfrentará nos próximos anos, um Congresso Nacional, composto majoritariamente por representantes do receituário ultraneoliberal. Sendo, o Brasil, um país de presidencialismo de coalizão, somente o tempo e a análise da história futura poderá responder se o país e as políticas progressistas conseguirão arrefecer o avanço ultraneoliberal.

Não compete a este trabalho encerrar a análise do ultraneoliberalismo na educação e, em especial, na Rede Federal, sendo que a interpretação do avanço e do retrocesso do ultraneoliberalismo uma temática que deverá permanecer nas pesquisas seguintes desta e de outros pesquisadores nas análises do Estado brasileiro.

Devemos pensar a necessidade de uma educação efetivamente emancipadora, no entanto, esta não se efetivará no interior da sociedade capitalista. No modo de produção vigente apenas é possível a luta por uma educação mais digna e que garanta a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Uma educação centrada nos princípios marxianos somente é possível em outra conjuntura social, em outro modo de produção. A formação *omnilateral* dos homens somente se efetiva em uma sociedade radicalmente diferente e que aloque os processos formativos dos homens na centralidade da vida, e permita a materialização da educação politécnica aliando a teoria e a prática em todos os ramos da produção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, G. Marxismo, a alienação e o tempo histórico da barbárie social do capital. **Revista Katálysis**, v. 16, p. 57-62, 2013.
- ALVES, G. **Crise do capitalismo e transformações do trabalho no século XXI: uma perspectiva histórico-materialista da economia política do capital**. In: Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições / Maria Raquel Caetano, Manoel José Porto Júnior, Sidinei Cruz Sobrinho (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.
- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos estudos CEBRAP**, n. 91, p. 23-52, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018a.
- ANTURNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo editorial, 2018b.
- ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.
- BRAGA, Ruy. As jornadas de junho no Brasil: Crônica de um mês inesquecível. **Observatório Social de América Latina**, v. 8, p. 51-61, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=57829>> Acesso em 25 set. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal da República**. Brasília-DF, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 9 dez. 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9.192 de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9192.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm). Acesso em: 22 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 set. de 2020

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2.º do Art.º 36 e os Art.º 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 05 mar. De 2020.

BRASIL. MEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF, 2004a.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004b**. Regulamenta o § 2º do Art.º 36 e os Art.º 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 20 dez. De 2019

BRASIL. **Lei n.º 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5o do Art.º 3 da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 15 jan. 2021

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm) Acesso EM 20 de jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007a**. Estabelece Diretrizes Para o Processo de Integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, Para Fins de Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Acesso em: 20 out. 2020

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica -DCNEPT**. Brasília-DF, 2021

BRASIL. **Medida Provisória n.º 1.045 de 27 de abril de 2021**. Brasília-DF. Diário Oficial. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisorian-1.045-de-27-de-abril-de-2021-316257308>. Acesso em: 15 junho. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Raio – X da Educação 2021**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/raio-x-do-orcamento/raio-x-2021>. Acesso em: 29 de set.de 2021.

BRASIL. MOURA, Dante Henrique. **Documento Base Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007b.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008a**. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 2008a

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008b

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Histórico da Educação Profissional**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018 a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 05 de fev. 2020.

**BRASIL. Referenciais Curriculares Para a Elaboração dos Itinerários Formativos:** MEC, 2018c.

**BRASIL. Decreto n.º 6.986 de 20 de outubro de 2009.** Regulamenta os Art.º 11, 12 e 13 da Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm#:~:text=Regulamenta%20os%20arts.,dirigentes%20no%20%C3%A2mbito%20destes%20Institutos..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm#:~:text=Regulamenta%20os%20arts.,dirigentes%20no%20%C3%A2mbito%20destes%20Institutos..) Acesso em: 12 de out. de 2021.

**BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n.º 11.279/2019.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>. Acesso em: 5 de jan. de 2021.

**BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 20 de jan. 2020.

**BRASIL. Decreto n.º 10.656 de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>. Acesso em 01 abr. de 2021.

**BRASIL. Portaria n.º 733 de 16 de setembro de 2021.** Institui os Itinerários formativos, Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 20 set. de 2021.

**BRASIL. Projeto de Lei n.º 11. 279 de 2019.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>. Acesso em: 03 jan 2020.

**BRASIL. Medida Provisória n.º 914 de 24 de dezembro de 2019.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm). Acesso em 02 jan. 2020.

**BRASIL. Medida Provisória n.º 979 de 09 de junho de 2020.** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/142445>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 103 de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em 17 de mai. de 2020.

BRASIL. **Projeto de Ementa Constitucional 32.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 109 de 15 de março de 2021.** Altera os Art.º. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os Art.º. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os Art.º. 164-A, 167- A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm). Acesso em: 25 de mar. de 2021.

BRASIL. **Decreto 9.908 de 10 de junho de 2019.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9908.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9908.htm). Acesso em 25 mar. De 2021.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação.** In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, p. 25-32.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho.** In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e trabalho. O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: conceitos e construções a partir da implantação na Rede Estadual do Paraná. p.77-90, SEED. Curitiba: 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado.** In: CALDART, Roseli Salete et al (org.). Dicionário da Educação do campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELORS, Jacques; et al. **Educação um tesouro a descobrir**. In: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil, 1998. Disponível em [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf) Acesso em 16 de jun. 2021.

DREIFUSS, René. **A Conquista do Estado. Ação Política e Golpe de Classe**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana**. - 5 ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. Duarte de; ORSO, Paulino (Org.) A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas – SP, Editora Autores Associados, 2020, p. 31 – 46.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa escola sem partido**. Disponível em: <https://www.programaescolasesempartido.org/> . Acesso em: 02 maio 2020.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. Xamã, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERRETTI, Celso. **A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional**. In: **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Orgs. Maria Raquel Caetano, Manoel José Porto Júnior, Sidinei Cruz Sobrinho (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

FILGUEIRAS, Luiz; GOLÇALVES, Reinaldo. **A economia política no governo Lula**. São Paulo, Contraponto, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Apresentação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018a. p. 7-14.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018b. Cap. 6. p. 125-149.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 636-652, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 3. ed. Volume 3, 2007a.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. v. 4

GRABOWSKI, Gabriel e KUENZER, Acacia Zeneida. **BNCC e reforma do ensino médio: política educacional conservadora a partir de 2016.** In: Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições / Maria Raquel Caetano, Manoel José Porto Júnior, Sidinei Cruz Sobrinho (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

HADLER, João Paulo de T. Camargo. **A problemática do desenvolvimento brasileiro sob a perspectiva da formação colonial.** In: LUBLINER, Theo; ESPÓSITO, Maurício; PEREIRA, Leonardo Ramos (Org.). A marcha do curupira: o aprofundamento da reversão neocolonial nos governos Lula e Dilma. Marília: Lutas Anticapital, p. 39 – 74, 2019.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Boitempo Editorial, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas.** In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da S. Duarte de; ORSO, Paulino (Org.) A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas – SP, Editora Autores Associados, 2020, p. 47 -62.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública.** 1.ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019b.

LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 208-226, 2019c.

LEHER, Roberto. **Análise preliminar do Future-se.** Disponível <https://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2019/07/Sobre-o-FUTURE-SE-notas-prelim-rleher-22-07PDF.pdf> Acesso em 15 abr. 2022, p. 23-07, 2019d.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania C. **Políticas educacionais neoliberais e educação do campo**. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 578-587.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, p. 652-664, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

LULA DA SILVA, Luiz I. Carta ao povo brasileiro. **Folha de São Paulo**, v. 24, 2002.

LUZ, Joyce; FERES JÚNIOR, João; GERSHON, Debóra. **O orçamento da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil: 22 anos de avanços e retrocessos**, 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silva Alves. **O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v. 1, 2017.

MANCEBO, Deise. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa**. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social. Paraíba: UFPB, 2013.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **Educação, trabalho e política: uma relação inevitável**. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (Org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, julho/2008. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.html>. Acesso em: 17 outubro 2020.

- MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** Boitempo editorial, 2011.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** Supervisão editorial Leandro Konder; tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado.** São paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- MINTO, Lalo W. **A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- MINTO, Lalo W. **Governo e educação novamente golpeados: consequências para o nível superior e o trabalho docente.** In: MACEDO; NOVAES; LIMA FILHO (Org.). Movimentos sociais e crises contemporâneas. Vol. 3. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2018, p. 293-309.

- MONTESQUIEU. **Espírito das Leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, 2017, p. 109 -131.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. **Os diferentes e desiguais ensinos médios no Brasil: o que fazem os que trabalham durante esta etapa educacional**. In: CARVALHÊDO, J. L. P.; CARVALHO, M. V. C.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). Produção do conhecimento na pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades. Teresina: EDUFPI, 2016. v. 1, p. 151-187.
- NOSELLA, P. Prefácio. In: MANACORDA, M. (Org.) História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Editora Oficina Universitária, 2022.
- NOVAES, Henrique T. **Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina**. Editora Lutas AntiCapital, Marília, 2019.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PACHECO, E. M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação profissional e Tecnológica**. Brasília/DF, São Paulo/SP: Moderna, 2010
- PERRUSI, Artur. Sobre a Noção de Ideologia em Gramsci: análise e contraponto. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 21, p. 415-442, 2015.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Luiz Carlos de Freitas. 1.ed. São Paulo: Expressar Popular, 2018.

PMDB. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771-788, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio integrado e a educação profissional e tecnológica**. In: Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições / Maria Raquel Caetano, Manoel José Porto Júnior, Sidinei Cruz Sobrinho (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

REIS, Luiz Fernando et al. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens** / Jean Jacques Rousseau; [introdução de João Carlos Brum Torres]; tradução de Paulo Neves. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

SAAD FILHO, A. e MORAIS, L. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São. Paulo: Boitempo, 2018.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

SADER, Emir. **Anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil**. 1995.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social & Sociedade**, n. 112, p. 672-688, 2012.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. **Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. Duarte de; ORSO, Paulino (Org.) A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Campinas – SP, Editora Autores Associados, 2020, p. 161 -178.

SAFATLE, Vladimir. Protestos de 2013 foram o 11 de Setembro da direita brasileira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2018.

SAFATLE, Vladimir. **Protestos de 2013 foram o 11 de Setembro da direita brasileira.** Folha de São Paulo, São Paulo, 4 nov. 2018.

SAFATLE, Vladimir. Ataque à juventude é eixo de Bolsonaro. **Entrevista concedida a Tutameia. DCM em 15 de abril de 2019.** Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-ataqueajuventude-e-eixo-de-bolsonaro-por-vladimir-safatle/>. Acesso em: 27 de abr. 2020.

SARAIVA, Luiz A. S. O plantio do desamparo. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, 4 (11), 2017, p. 1135- 1146.

SAVIANI, D. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras Educ.** 2007; 12(34):152-80.

SAVIANI, Dermal. **Política e formação humana.** IN: SAVIANI, Dermal. O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014

SAVIANI, Dermal. **Escola e Democracia.** 42.ed. - Campinas: SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** In: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. Autores Associados, 2020, p. 07-30.

SILVA, Mônica R.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, Maurício R.; PIRES, Giovani D. L.; PEREIRA, Rogerio S. Manifesto contra o neoliberalismo totalitário, a destruição da educação, do meio ambiente, da ciência, da cultura e do ministério do esporte no governo Bolsonaro. E pelo chi, chi, chi, lê, lê, lê!!! **Revista Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01-18. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Brasília: Editora do IFRN, p. 37, 2009.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

SINGER, A.; ARAÚJO, Cícero; BELINELLI, Leonardo. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SMITH, Adam. **Sobre a natureza, a acumulação e o emprego do capital; Variações do progresso da opulência nas diferentes nações**. In: \_\_\_\_\_. Riqueza das nações. SP: Abril Cultural, Coleção “Os pensadores”, Livro II, p.207-223; Livro III, p.225-241. 1979.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e sociedade**, v. 21, p. 909-941, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. Unesp, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Organização Todos Pela Educação**  
Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 30 set. 2019.

TORRES, Michelangelo. **Formação técnica e profissional sob a devastação ultraneoliberal e o gerenciamento privado no Brasil**. In: Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições / Maria Raquel Caetano, Manoel José Porto Júnior, Sidinei Cruz Sobrinho (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

VIGISAN. **Insegurança alimentar e COVID-19 no Brasil**, 2021  
Disponível em [http://olheparaafome.com.br/VIGISAN\\_Inseguranca\\_alimentar.pdf](http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf). Acesso em 30 de ago. De 2021

ZANK, Débora Criustine Trindade; MALANCHE, Julia. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica.** In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. Duarte de; ORSO, Paulino (Org.) *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.* Campinas – SP, Editora Autores Associados, 2020, p. 131 – 160.



## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Livia Pereira

### *Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

ISBN 978-65-5954-549-0



9 786559 545490