

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES: DA PRECARIZAÇÃO À PRIVATIZAÇÃO

Tiago Fávero de Oliveira<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1039>

### RESUMO

Esta pesquisa tem busca analisar as alterações trazidas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Entende que este documento está marcada por um movimento neoliberal e privatista, a partir da oferta de um ensino flexível, fragmentado e alinhado ao capital. O objetivo do texto é sinalizar para as consequências perversas deste documento na educação profissional brasileira. A pesquisa é realizada através da análise crítica da legislação, amparada pela análise de outras pesquisas do campo do trabalho e educação. O texto retoma a linha histórica da contrarreforma do Ensino Médio para entender o movimento de origem das Diretrizes. No segundo tópico, analisa alguns pontos trazidos pelas DCNEPT, que serão relacionados com o ensino oferecido. Ao fim do texto, a pesquisa confirma as ameaças e retrocessos trazidos pelo documento, sinalizando para as consequências junto à estudantes e trabalhadores, bem como estimula a resistência criativa como caminho para superar os desafios apresentados.

**Palavras-chave:** educação profissional e tecnológica; diretrizes; trabalho; flexibilização; neoliberalismo.

### *PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION FROM THE NEW GUIDELINES: FROM PRECARIOSNESS TO PRIVATIZATION*

### ABSTRACT

This research aims to analyze the changes brought about by the new National Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education (DCNEPT). It understands that this document is marked by a neoliberal and privatist movement, based on the offer of flexible, fragmented and aligned education with capital. The aim of the text is to point out the perverse consequences of this document in Brazilian professional education. The research is carried out through a critical analysis of the legislation, supported by the analysis of other researches in the field of work and education. The text takes up the historical line of the High School Counter-Reform to understand the origin of the Guidelines. In the second topic, it analyzes some points brought by DCNEPT, which will be related to the teaching offered. At the end of the text, the research confirms the threats and setbacks brought by the document, pointing to the consequences for students and workers, as well as encouraging creative resistance as a way to overcome the challenges presented.

---

<sup>1</sup> IF Sudeste MG, Campus Santos Dumont / PPFH – UERJ. E-mail: tiago.favero@yahoo.com.br

**Keywords:** professional and technological education; guidelines; work; flexibilization; neoliberalism.

## INTRODUÇÃO

A aprovação e publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) em janeiro de 2021 traz, para a formação profissional, alguns pontos já sinalizados na contrarreforma do Ensino Médio, cuja tramitação iniciou em 2016. O texto, marcado por conceitos e pontos orientados por um ideário neoliberal, reforça os debates e disputas nas relações trabalho e educação e na oferta de cursos profissionais e tecnológicos.

Neste sentido, é importante perguntar pelos valores e princípios que fundamentam a norma publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): o que motivou a publicação das Diretrizes? Que concepções ideológicas e teóricas fundamentam a proposta? Qual o impacto das mudanças apresentadas? A reflexão que sinaliza para possíveis respostas a essas perguntas é feita a partir de autores que estudam a relação trabalho – educação na perspectiva de entender o trabalho em sua dimensão ontológica e na defesa de uma educação omnilateral, que supere as desigualdades e dualidades presentes numa sociedade de classes.

Tal trabalho se justifica não só pela atualidade da publicação das novas DCNEPT, como também pela necessidade de compreender os movimentos de reforma/contrarreforma, identificando avanços e retrocessos. Num momento histórico marcado pelo alto índice de desempregados e desalentados, bem como por um contexto de precarização das relações de trabalho, pensar nas diretrizes que orientam a formação profissional possibilita entender a estratégia usada pelo capital na implementação de políticas públicas para dialogar com o cenário em crise. O mesmo acontece com o campo da pesquisa e da educação regular, notadamente atingidas por medidas de cunho neoliberal e privatista, ameaçando direitos e conquistas da população em geral.

Esta pesquisa se assenta a partir do entendimento de Behring (2003) e Freitas (2018) acerca do conceito de reforma educacional. O aporte teórico para a compreensão das DCNEPT se funda a partir das mudanças trazidas pela contrarreforma do Ensino Médio, cujo entendimento se apoia nos trabalhos de Ferreira (2017), Ferreti (2017), Moura e Lima Filho (2017) e Ramos e Frigotto (2016). A análise acerca do viés privatizante da contrarreforma está

fundamentado nas pesquisas de Catini (2020), Dardot e Laval (2016), Frigotto (2010), Laval (2004) e Gonçalves (2017).

A partir disso, este trabalho tem como objetivo entender o movimento de implementação de novas políticas para a educação profissional, no intuito de identificar ameaças para forjar resistências. Para isso, o texto busca relacionar as Diretrizes com a Contrarreforma do Ensino Médio para, a partir do entendimento deste cenário, entender pontos apresentados pelas DCNEPT. Além disso, é importante entender também os efeitos que as novas orientações trazem, tanto no curto quanto no longo prazo, a fim de buscar caminhos para a superação dos retrocessos.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada a partir de revisão bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2003). Utilizam-se legislações relacionadas ao tema e trabalhos / pesquisas de autores ligados ao campo do materialismo histórico dialético. O objeto de pesquisa foi construído mediante a análise do cenário, através de categorias usadas para a análise dos problemas levantados, a saber: trabalho, flexibilização, fragmentação e privatização. A identificação destas categorias é importante para entender tanto o contexto que interfere na produção da política quanto na política proposta.

O trabalho com categorias visa a construção do objeto a partir da tentativa de identificar a constituição de sua estrutura e o seu movimento (NETTO, 2011). As categorias são objetivas, reais e históricas e devem ser consideradas como “abstrações das relações sociais de produção” (MARX, 2009, p. 126). Diferenciam-se as categorias do método – práxis, totalidade, contradição e mediação – (KUENZER, 2012) das categorias de conteúdo – já citadas anteriormente.

O estudo foi feito tendo como perspectiva a desigualdade e a exploração presentes numa sociedade de classes, pela ótica do trabalhador. Neste sentido, a análise realizada é uma análise de classe, feita a partir da situação da classe trabalhadora. Não se intentou descrever e analisar o texto das Diretrizes de forma sistemática. A pesquisa não é uma leitura comentada ou um fichamento. Trata-se de uma análise crítica realizada a partir de categorias e pontos escolhidos a partir das ameaças que representam.

## A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCN EPT) fazem parte de um movimento mais amplo, iniciado a partir da proposta da contrarreforma<sup>2</sup> do Ensino Médio de 2016. A partir da MP 746/2016<sup>3</sup>, foi aprovada a Lei 13.415 / 2017. A contrarreforma do Ensino médio é, pois, uma ação que participa e é consequência de um movimento muito maior: o golpe midiático-jurídico-empresarial-parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, o qual lançou o Brasil em um novo ciclo de políticas públicas. Neste sentido, entender o conteúdo e o contexto da contrarreforma do Ensino Médio é essencial para se compreender as DCNEPT. Moura e Lima Filho (2017) sinalizam para três grandes motivos para a realização do golpe supracitado: os interesses do capital internacional em implementar o programa neoliberal derrotado nas eleições de 2014<sup>4</sup>; o pensamento da elite econômica, grande mídia e de fragmentos da classe média refletidos no congresso e no judiciário<sup>5</sup>; e os erros do governo deposto<sup>6</sup>.

Apesar das questões políticas, o governo busca situações deficitárias do Ensino Médio como motivos educacionais a fim de motivar a necessidade da contrarreforma. Tais situações são apontadas pela Exposição de Motivos (EM nº 0084/2016/MEC) que o então Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), elenca para justificar, junto ao Presidente da República, a implementação da reforma. De acordo com o texto, pode-se organizar os motivos em quatro grandes grupos, a saber: a) o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (IDEB); b) o currículo rígido, com uma estrutura que apresenta uma trajetória única que compreende 13 disciplinas, responsável pelo desinteresse, evasão e fraco desempenho; c)

---

<sup>2</sup> Optou-se, neste texto, pelo termo contrarreforma, uma vez que não se deve adotar o termo reforma a processos regressivos. Tal concepção está em consonância com as ideias de Behring (2003): “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (p. 211)

<sup>3</sup> O uso de Medida Provisória (e não de um Projeto de Lei) é um ponto que precisa ser destacado neste contexto. Segundo Gonçalves (2017): “o fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias” (p. 134).

<sup>4</sup> Participação do Brasil no fortalecimento dos BRICS, forjando pressões e ações para alterar a distribuição de poder no mundo (PAUTASSO e ADAM, 2014, p. 25), criação de universidades que fortalecem as relações com a América Latina, contrariando os interesses norte-americanos e a posição do governo eleito com relação ao pré-sal.

<sup>5</sup> Medo de perda relativa do poder político, social e econômico, mediante as significativas, porém pequenas conquistas da classe trabalhadora, o enrijecimento de um pensamento elitista-escravocrata, a negação da classe média como classe trabalhadora e sua postura ligada à classe dominante, a defesa de interesses privados de certos grupos públicos e a falta de representatividade da população brasileira no congresso nacional e no judiciário (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

<sup>6</sup> Não implementação das reformas estruturais, perda de quadros do governo comprometidos com as transformações estruturais e a busca de apoio na direita conservadora (DEMIER, 2017).

a necessidade de flexibilização e diversificação do currículo, seguindo o exemplo de países com resultados mais elevados no PISA; d) a baixa taxa de concluintes do ensino médio que acessam o ensino superior ou concluem uma formação profissional exitosa. Tais motivos, no entanto, não levam em conta que:

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Além disso, vale destacar a interlocução que o governo teve para a implementação da contrarreforma:

Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram as universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas sim empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros (GONÇALVES, 2017, p. 141).

Desde o início, o que se vê é a difusão de uma proposta que não contempla a realidade das escolas públicas, para se tornar uma medida que aumenta a desigualdade, vista como oportunidade de negócios para o setor empresarial, ainda que isso custe retrocessos sociais e perda de direitos (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Neste sentido, a Medida Provisória foi aplaudida por pessoas ligadas aos grupos empresariais que declararam que “o conteúdo da MP recupera a supostamente avançada política de ensino médio do governo de FHC, interrompida pelos governos dos Partidos dos Trabalhadores” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 36). A atuação de empresas que se travestem de fundações, organizações sociais e instituições não governamentais para impor agendas de reforma e disputar o acesso ao fundo público pode ser visto como:

um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria. Uma classe que é anti-nacional, anti-povo e anti-educação pública e universal gratuita, laica e unitária para todos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

A partir deste contexto, a MP 746/2016 se transforma na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Dentre as alterações propostas pela contrarreforma, esta seção irá analisar quatro pontos a saber: carga horária, matriz curricular, itinerários formativos e formação docente. A primeira grande mudança proposta pela contrarreforma em análise afeta diretamente a carga horária, alterando o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o texto da Medida Provisória, foi proposto um aumento progressivo de 800 para 1400 horas anuais<sup>7</sup>.

A segunda alteração importante a ser destacada diz respeito às modificações na Matriz Curricular do Ensino Médio, mediante a alteração do artigo 36 da LDB de 1996. De acordo com o texto, haverá alteração da matriz curricular obrigatória, dentro da qual permaneceriam como disciplinas obrigatórias apenas o ensino de Língua Portuguesa, Matemática<sup>8</sup> e Língua Inglesa<sup>9</sup>. Ciências da Natureza e Ciências Humanas ficariam a cargo da BNCC e dentro de seus respectivos itinerários formativos. A reconfiguração de disciplinas afetou também a obrigatoriedade das aulas de Artes e Educação Física (que, segundo o texto, permaneceriam obrigatórias apenas para o ensino fundamental). Outra mudança apresentada foi a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que, segundo o texto, deixariam de ser disciplinas para se tornarem conteúdos. Esta manobra gera confusão, uma vez que não se sabe como estes conteúdos serão desenvolvidos sem as respectivas disciplinas. O que se observa é um esvaziamento da formação geral ofertada pelo Ensino Médio, fragmentando a formação e, conseqüentemente, o próprio estudante.

---

<sup>7</sup> Aparentemente, aumentar a carga horária do ensino médio não é, necessariamente, uma medida ruim. O ponto central da reflexão passa por dois pontos: não se tem garantia se o aumento da carga horária, sozinho, será capaz de resolver os problemas motivadores da política de reforma. Além disso, há de se investigar se as escolas e redes, tal qual estão estruturadas, terão condições físicas e de pessoal para ofertar um ensino médio em tempo integral: há número de salas disponíveis? Há professores e demais profissionais da educação em quantidade suficiente para a implementação deste aumento de carga horária? Existe planejamento didático e pedagógico para o bom aproveitamento do tempo escolar? Há previsão orçamentária para isso? Tais questões, que são capitais, não aparecem claramente respondidas nos documentos oficiais ligados à contrarreforma.

<sup>8</sup> O foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais disciplinas da matriz curricular, pode estar relacionado com o fato destas disciplinas serem aquelas avaliadas nos sistemas de avaliação em larga escala (CALDERANO et al, 2013).

<sup>9</sup> Antes da contrarreforma, era previsto o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna durante o Ensino Médio. Agora, há a obrigação de que esta língua seja o inglês. Por mais que haja consenso da importância e abrangência da língua inglesa em todo o mundo, pode-se inferir que proibir o ensino da língua espanhola se torna um problema, por dois motivos, a saber: o afastamento do Brasil dos países latino-americanos (enfraquecendo o protagonismo brasileiro junto ao bloco do Mercosul) e também o prejuízo que tal proibição pode gerar em regiões do país que fazem fronteira com países de língua espanhola.

O terceiro ponto a ser abordado altera o artigo 36 da LDB a partir da composição de cinco itinerários formativos para o currículo do Ensino Médio (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional)<sup>10</sup>. O arranjo dos itinerários formativos, além de representar retrocesso e fragmentação da formação, desloca o Ensino Médio da Educação Básica, uma vez que faz com que ele deixe de trabalhar conteúdos básicos, amplos e fundamentais para a formação dos indivíduos. Isso está assentado na concepção neoliberal de flexibilidade e escolha<sup>11</sup>, que aumenta a desigualdade e o aligeiramento da formação.

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, dado que a ideia de itinerários específicos é frontalmente contrária às concepções das DCNEM, que sem seu artigo 14 preconizam que “o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 124).

O último ponto a ser discutido nesta seção diz respeito à formação docente, alterando os artigos 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro ponto problemático aqui é a aceitação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (Art. 6º) para a docência no itinerário de formação técnica e

---

<sup>10</sup> “Sem fazer considerações sobre o retorno da complementação ‘e suas tecnologias’ às respectivas áreas que caracterizam os itinerários, uma terminologia inaugurada pelas DCNEM revogadas, ou mesmo sobre o adjetivo ‘aplicadas’ ao se referir às ciências humanas e sociais, termos que remetem ao pragmatismo na educação, é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de ‘vocação’: os ramos científico e clássico no ciclo ginásial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros vários conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez, era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 39).

<sup>11</sup> A possibilidade do jovem escolher o itinerário formativo de maior interesse não é algo negativo em si. Porém, o receio aparece quando uma possibilidade de escolha significa perda de direitos, diminuição da formação e impede que outras escolhas, sobretudo futuras, possam ser feitas. O que se observa, aqui, é que a escolha de um itinerário limita outras possibilidades, sobretudo quando se trabalha com a possibilidade de o jovem mudar seu projeto de vida ao longo de sua história. Tal fato se torna ainda mais preocupante quando se percebe que o momento precoce em que esta escolha deve ser feita: no início da adolescência, fase em que prevalecem crises e inseguranças. Apesar de todo marketing realizado em torno da possibilidade de escolhas, o que se observa é que “a prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Não há dúvidas de que um dos principais parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Resolve-se, com prejuízo pedagógico e de forma econométrica, um problema de gestão e de carreira profissional” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 40).

profissional. Tal proposição gera algumas questões: qual saber é notório? Quais critérios serão usados para atestar a notoriedade de um saber em detrimento do outro? O que se percebe aqui é um mecanismo de ataque à carreira docente mediante flexibilização da docência e precarização da sua formação<sup>12</sup>. Tais retrocessos são percebidos quando se observa que:

A reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro lado, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

## AS NOVAS DCN EPT: QUESTÕES PONTUAIS

O documento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovado e publicado no dia 05 de janeiro de 2021, é consequência da Contrarreforma do Ensino Médio e busca regulamentar as alterações trazidas por ela para a Educação Profissional. Pode-se dizer que tanto as DCN da EPT quanto o texto da contrarreforma do Ensino Médio estão fundamentados no mesmo ideário neoliberal, dentro do qual se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, flexibilidade, atendimento às demandas do mercado, diminuição de direitos e favorecimento dos interesses do capital.

A concepção de formação profissional trazida pelas Diretrizes sinaliza para uma formação técnica estreita, dentro da qual a educação vira treinamento. Assim como na contrarreforma do Ensino Médio, perde-se a noção de uma formação básica, geral e ampla que seja direito de todos. A partir do argumento da escolha, o estudante perde uma parcela do que se convencionou como básico para a formação de qualquer indivíduo<sup>13</sup>. Isso gera uma

---

<sup>12</sup> De acordo com a contrarreforma, a Base Nacional Comum Curricular será utilizada como referência para a construção dos currículos de formação docente. Isso significa que “a tendência dos currículos de licenciatura será selecionar conteúdos instrumentais a tais objetivos, o que pode comprometer a formação científica dos docentes. Em segundo lugar, mirando-se pelo ponto de vista pragmático dessa política, até que ponto a redução da carga horária referente a BNCC do currículo do ensino médio não causará a correspondente redução dos currículos das licenciaturas?” (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 40).

<sup>13</sup> Essa perda é confirmada quando se percebe que o documento, ao invés de propor uma carga horária mínima para a Base Nacional Comum Curricular, estipula uma carga horária máxima. “A limitação de carga horária da BNCC (máximo de 1800 horas) e sua natureza conceitual e epistemológica empobrece e corrói a educação geral antes prevista como conjunto de conhecimentos do ensino médio, impedindo que seu conteúdo ofereça a compreensão dos fundamentos científicos da produção moderna. Este é um dos problemas extremamente graves, pois limita diretamente o acesso dos estudantes aos conhecimentos ao adotar como referência não um mínimo,

fragmentação, não só da formação, mas também do próprio sujeito formado, reforçando e reproduzindo desigualdade, uma vez que a classe dominante priva o acesso da classe trabalhadora à saberes e conhecimentos importantes<sup>14</sup>.

A ideia de construir um itinerário formativo reforça bem essa ideia. A partir da noção de que o estudante pode trilhar caminhos diferentes durante a sua formação, a concepção de itinerário sinaliza para possibilidades, oportunidades e trajetórias diferentes. Todos estes caminhos possíveis, a partir das Diretrizes, parecem fragmentados e sem ligação e consistência uns com os outros, ainda que estejam ligados dentro de um mesmo eixo tecnológico. O que se observa é a oferta de uma educação volátil, fundada numa escolha, semelhante ao modelo *self-service*, dentro do qual algumas coisas são escolhidas em detrimento de muitas outras que são abandonadas. Tal situação é produzida a partir de

um retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destes componentes no currículos e a importância que reside em cada um. A não obrigatoriedade de componentes curriculares, que assumem um caráter acessório, tornam o currículo escolar mais pobre, frágil e incompleto, denotando a lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental (TEIXEIRA, et. al, 2017, p. 16.028).

A noção de itinerários formativos não é uma novidade trazida pela contrarreforma do Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012 já trazia a possibilidade de que a formação profissional fosse conduzida por itinerários formativos. Porém, a partir da Lei 13.415/2017, os itinerários passam a compor 40% da carga horária do Ensino Médio. Isso reforça a questão da flexibilidade e da escolha, numa concepção fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano e pela Pedagogia das Competências<sup>15</sup>. O indivíduo será o responsável pelas escolhas e pela construção de seu itinerário formativo, na perspectiva de que a formação recebida irá capacitá-lo para o ingresso no mundo do trabalho, aumentando sua

---

mas um máximo de carga horária. Assim, a racionalidade que emana na norma é de que há um máximo de conhecimentos a serem adquiridos e que o cidadão não pode ir além daquele teto, o que, evidentemente, somente se aplicará, na prática, aos estudantes provenientes dos fragmentos da classe trabalhadora. É óbvio que os filhos dos estratos mais bem aquinhoados não estão abrangidos por essa restrição” (ANPED, 2021, p. 5).

<sup>14</sup> Freitas (2018) relaciona o estreitamento curricular com a expansão dos sistemas de avaliação em larga escala e sinaliza para um empobrecimento da formação, uma vez que a prioridade dada a determinadas disciplinas produzem poucos incentivos para que outras disciplinas, igualmente importantes, sejam trabalhadas.

<sup>15</sup> Frigotto (2010) afirma que a Teoria do Capital Humano (TCH) é criada a partir da perspectiva da classe dominante de manter e reproduzir a estratificação social, mascarando as relações de desigualdade e exploração. Sob o argumento de uma pretensa neutralidade, a TCH oculta a lógica burguesa dentro da qual a educação vira fator de produção. É uma teoria de caráter circular, em fatores determinantes no processo educacional acabam se transformando em fatores determinados para a explicação do acesso, permanência e rendimento escolar.

empregabilidade<sup>16</sup>. Nota dos professores e pesquisadores do Grupo de Trabalho 09 – “Trabalho e Educação” da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) afirma que as novas diretrizes promovem uma:

completa fragmentação da etapa final da educação básica, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via parceria público-privado que, na prática transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino e, de outro, ofereça ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população (ANPED, 2021, p. 2).

Isso fica claro quando se analisa o parágrafo 2º do artigo 15 das DCN: o itinerário da formação técnica e profissional prevê a oferta 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” (CNE/MEC, 2021, p. 29). Percebe-se, assim, que os estudantes receberão um certificado de conclusão do ensino médio junto com um relatório de uma série de habilidades técnicas isoladas, provenientes de qualificações rápidas e fragmentadas, tendo em vista o reconhecimento pelo mercado de trabalho.

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável (CNE/MEC, 2021, art. 7º).

À medida que a educação integrada e omnilateral é diminuída, ganha força uma concepção de educação que instrumentaliza para o empreendedorismo (de acordo com o inciso X do artigo 20 das DCNEPT)<sup>17</sup>. A defesa de uma educação para o empreendedorismo é, segundo Dardot e Laval (2016), uma estratégia que faz parte de uma nova razão do mundo,

---

<sup>16</sup> O foco em políticas de empregabilidade negligencia a crise estrutural e o número elevado de desempregados. Dentro deste raciocínio, as pessoas estão desempregadas porque lhes falta qualificação. Essa política desvia a “atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 38). Além disso, é uma estratégia para responsabilizar o sujeito e lançá-lo num contexto em que o individualismo e a competição ganham cada vez mais espaço.

<sup>17</sup> Catini (2020) afirma que o ensino do empreendedorismo é uma política de conformação social que passa pelo trabalho informal e precário, naturalizado pelos empreendedores que devem sofrer e se sacrificar para alcançar o mérito da prosperidade.

ocupada com a formação de um novo tipo de sujeito – o sujeito neoliberal – marcado pelo isolamento, egoísmo e concorrência. O empreendedor é, neste sentido, aquele que assumirá sobre si toda responsabilidade (e a culpa) de desenvolver sua vida na perspectiva da eficiência, do mérito e do lucro, em detrimento de relações solidárias e coletivas. O homem se torna empresa de si, aumentando, inclusive, sua alienação.

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma *relação de si para si mesmo* que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afetadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do humano (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 146).

Além disso, a pedagogia das competências ganha ainda mais força, quando se percebe que no parágrafo 2º do artigo 20, as Diretrizes sinalizam para a formação de competências socioemocionais. De acordo com o texto, elas devem ser entendidas como “um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal” (CNE/MEC, 2021, art. 20). No entanto, o que se observa é que o discurso das competências socioemocionais sinaliza mais para a adaptabilidade dos estudantes às demandas do capital, representando um processo em que se amplia a “padronização para áreas relativas ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ampliando-se igualmente os processos de violência cultural” (FREITAS, 2018, p. 84). É um projeto de formação humana que busca “criar uma determinada subjetividade e personalidade nos alunos, adequados às necessidades do mercado de trabalho e da vida social, marcada por uma instabilidade sócio-econômico-emocional fruto da própria estrutura do capital” (MAGALHÃES, 2020, p. 70).

Outro ponto que merece destaque é o abandono da integração curricular. De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), a noção de ensino integrado, dentro do materialismo histórico-dialético, busca não só superar a fragmentação do currículo, como também transpor a dualidade educacional entre escolas de cultura geral (destinadas aos filhos da elite) e escolas de preparação para o trabalho (destinadas aos filhos da classe trabalhadora)<sup>18</sup>. Percebe-se que o texto das Diretrizes prioriza a formação técnica concomitante (em detrimento do ensino

---

<sup>18</sup> Nunes e Wetterich (2019) desenvolvem a noção de dualidade a partir de uma pesquisa sobre o contexto da instalação do Instituto Federal do Norte de Minas.

integrado e subsequente). Ainda que em alguns momentos o texto trate do ensino integrado o que se vê é uma tentativa de articulação (e não integração) curricular, fundada na aparência e na necessidade de atender às expectativas do mercado de trabalho<sup>19</sup>.

O texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral. (...) Não obstante, uma análise não muito aprofundada permite concluir que não há compatibilidade alguma entre a concepção de EMI e o que as DCNEPT apresentam como sendo a forma integrada (ANPED, 2021, p. 3)

Neste sentido, o que se observa é que as Diretrizes usam conceitos conflitantes e antagônicas em uma mesma proposta<sup>20</sup>. Não é uma proposta com temas diversificados e diferentes. É um texto em que conceitos concorrentes, contraditórios e divergentes são usados para que temas relevantes (como, por exemplo, a integração, a politecnicidade, o trabalho enquanto princípio educativo, entre outros) tenham seu real sentido ofuscado e comprometido. Não se trata, também, de um hibridismo curricular ou conceitual: é um projeto de esvaziamento semântico para que seja difundida uma outra concepção educacional.

Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente antagônicos, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, visa ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. Todavia, no fundo se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a fragmentação e o barateamento da educação básica e profissional e a desqualificação do ensino público com vistas a seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria (ANDES, 2021, p.3).

Tal educação, marcada pela flexibilização e imersa numa condição de mercadoria está vulnerável e pronta para a realização de parcerias privadas. De acordo com o parágrafo 3º do artigo 16 (CNE/MEC, 2021), a oferta do itinerário da formação técnica e profissional precisa considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho (que fazem parte da carga horária

---

<sup>19</sup> De acordo com o Inciso I do Art. 3º das Diretrizes, a articulação é tratada como um dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica: “I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes”.

<sup>20</sup> Catini (2020) sinaliza que o uso de expressões e conceitos atrativos de forma invertida é uma estratégia para alcançar consenso e pacificar e confundir as reações de oposição às reformas.

específica) em empresas do setor produtivo ou em ambientes de simulação, mediante a celebração de parcerias. Tal pressuposto precisa ser lido a partir do caminho aberto pela contrarreforma do Ensino Médio:

Ao modificar a legislação do FUNDEB, a proposta para o itinerário de formação técnica é a oferta por meio de parceria com o setor privado de ensino, lançando mão do recurso público. Os recursos destinados ao ensino fundamental e à educação infantil serão destinados também ao sistema “S” para que sejam ofertados os itinerários da área técnica (TEIXEIRA et. al., 2017, p. 16033).

Implementa-se uma lógica de privatização e mercantilização do serviço público. Ainda que não seja a privatização nos moldes clássicos – em que determinado órgão público é tornado privado – o que se observa é outro tipo de privatização, em que a instituição pública continua a ser oficialmente pública, porém oferecida a partir de critérios e valores mercadológicos, empresariais, através da realização de parcerias com instituições, organizações e fundações empresariais. As empresas privadas entram nessa esfera a fim de disputar o fundo público para a construção de uma educação para o mercado e para o capital.

(...) na educação, em geral, e na EPTNM, em particular, a estratégia privatizante preferencial não está sendo a forma direta: criação de novas empresas privadas para competir no mercado pela captação de alunos- clientes. Ao invés disso, a opção preferencial do mercado educacional está sendo a captação do fundo público, onde quer que se encontre, por meio de parceria público-privada para proporcionar, inclusive, a própria oferta educacional pública. Dessa forma, avança uma espécie de privatização endógena onde a própria oferta pública é fortemente influenciada pelos interesses da iniciativa privada (ANPED, 2021, p. 6).

A partir dessa proposta de parcerias, percebe-se que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (sobretudo os Institutos Federais, criados em 2008<sup>21</sup>) ficam desprestigiados e em posição periférica. O fortalecimento de Instituições com autonomia, que devem oferecer ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável – tendo o trabalho como princípio educativo na perspectiva da omnilateralidade – não é compatível com uma educação barateada e apressada. Num cenário de ataques e precarização da pesquisa, ciência e tecnologia, o interesse será formar mão-de-obra para empregos de baixa qualificação e remuneração<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Pacheco (2020) aprofunda a identidade e os objetivos da criação da Rede Federal, representando uma revolução na oferta de educação profissional e tecnológica. De acordo com o autor, a política de criação dos Institutos Federais dialoga diretamente com o contexto histórico brasileiro (marcado pela exploração, escravidão e desigualdade) e busca superá-lo ao sinalizar para uma compreensão de educação fundada na democracia, na formação integral e na emancipação humana.

<sup>22</sup> O desprestígio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não representa apenas o desdém pela formação oferecida pela Rede. Significa o abandono de uma política mais ampla, marcada pela interiorização e

Outro ponto que merece destaque é o foco dado à oferta de cursos à distância dentro das novas Diretrizes. De acordo com nota da ANPED, “a combinação da EPT com a EAD possibilita, ainda, o barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho”. (ANPED, 2021, p. 4). Essa estratégia de aproveitamento das plataformas de ensino à distância, longe de ser sinal de progresso e inovação tecnológica, é um mecanismo de adaptação que:

atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem *online*” e “personalizadas”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).

A educação, enquanto direito social, se transforma em mercadoria, em serviço. Neste sentido, a reestruturação produtiva chegará ao setor educacional através de uma reestruturação tecnológica na oferta dos serviços. Mediante a criação de um sistema de alta tecnologia, haverá desemprego e precarização do trabalho. Surge, assim, um movimento de plataformação da economia (SRNICEIK, 2017) dentro do qual será possível não só alterar o sistema de circulação e consumo de mercadorias, como também, através das plataformas, ficará mais fácil a vigilância, o controle, o monitoramento e a avaliação (com metas de desempenho e responsabilização dos agentes).

A ampliação da oferta de cursos à distância não é estimulada na perspectiva do direito à educação, possibilitando acesso para estudantes que eram excluídos da escola e da formação técnica. Santos (2019) afirma que tal movimento é feito tendo em vista a ampliação do mercado educacional, motivado pelos interesses privados de grupos empresariais. É, também, um mecanismo para a domesticação de professores e estudantes (PICHONELLI, 2019), muito mais

---

pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Note-se que no texto das DCNEPT não aparece, em momento algum, a palavra “extensão”, abandonando as atividades direcionadas diretamente à participação da comunidade, com grande impacto social desenvolvidas pelos Institutos no interior do país. Este movimento de parcerias com fundações e instituições privadas revela também um movimento gerencial de dispersão do poder, dentro da qual o público vai perdendo espaço para ser representado por instituições privadas. Destaca-se o efeito contraditório dessa política, pois, ao mesmo em que se “multiplicam o número de organizações, grupos e agências que advogam ‘falar pelo público’, e, ao mesmo tempo, desintegram o Estado, o que significa que nenhuma dessas organizações representa o interesse público como um todo” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 745).

vulneráveis à vigilância e ao controle, fazendo parte de um projeto educacional contrário à emancipação, à criatividade e à autonomia<sup>23</sup>.

O último ponto a ser discutido aqui se refere à formação de professores e a precarização da carreira docente. Ainda que as Diretrizes tenham avançado positivamente na afirmação da necessidade de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, o documento insiste na aceitação de professores com notório saber para o itinerário de formação profissional (de acordo com o artigo 54), nos mesmos moldes da Contrarreforma do Ensino Médio. Prevalece a defesa de que o docente com notório saber deve apenas reunir competências e habilidades necessárias para o exercício de capacidades técnicas relacionadas à um exercício profissional específico, sem necessidade de formação pedagógica.

A proposição do notório saber – relacionada com a ideologia do capital humano e da pedagogia das competências – gera precarização das condições de trabalho dos professores, desvalorizando, ainda mais, a carreira do magistério. Freitas (2018) afirma que tanto a precarização da formação quanto a desvalorização fazem parte de um movimento de reforma empresarial da educação, dentro do qual o professor precisa ser diminuído e fragmentado. Num contexto de educação plataformizada e de venda de pacotes educacionais por meio de parcerias empresariais, a precarização da formação docente é indispensável. Professores com formação deficitária serão mais dependentes de plataformas e tecnologias educacionais. Eles serão “clientes” que, além de dependerem do serviço, terão menos exigências e pouco senso crítico para avaliarem o que estão comprando. Tudo isso faz parte de um movimento de resgate do tecnicismo na educação.

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho (FREITAS, 2018, p. 108 – 109).

## APRESSAR E FRAGMENTAR O PRESENTE PARA HIPOTECAR O FUTURO

---

<sup>23</sup> Não se questiona a possibilidade de que cursos a distância sejam oferecidos por instituições públicas na perspectiva da expansão do direito de acesso à educação, com qualidade, fundados na autonomia e emancipação. O que se questiona é que dentro do ideário neoliberal, fortemente presente no texto das Diretrizes, e na perspectiva de parcerias com entidades empresariais, o uso da EaD representa muito mais ameaça do que avanço (MANCEBO, 2020).

Toda discussão em torno da Educação Profissional e Tecnológica parte de um debate maior, a saber: a relação entre trabalho e educação. A partir de uma concepção neoliberal, o conceito de trabalho é reduzido à categoria histórica do emprego, dentro da perspectiva da sociedade de classes<sup>24</sup>. Os defensores da crença neoliberal, em nome da tese da empregabilidade, advogam que não falta emprego, mas sim qualificação (DARDOT; LAVAL, 2016). A partir daí, as escolas deveriam se adaptar às demandas do mercado de trabalho a fim de formar profissionais que serão capazes de realizar o que o mercado precisa. Isso traz a necessidade de que as empresas e o mercado determinem o currículo. Ao lado disso, o mesmo neoliberalismo afirma que o Estado é incapaz de gerir com qualidade e eficiência as políticas públicas (PAULANI, 2008), justificando a realização de parcerias para a gestão dos bens e serviços públicos.

Além disso, a educação se torna refém de uma ideologia de mercado que se aplica às instituições escolares. O discurso da eficácia, da qualidade e da inovação produzem um cenário marcado pela segregação. O “culto da inovação” (LAVAL, 2004, p. 216) somado ao fetiche da eficácia (entendida como realidade mensurável por avaliações parciais e tendenciosas<sup>25</sup>) produzirá um mercado educacional aberto para todo tipo de parcerias e para um novo tipo de privatização, a partir do qual a lógica privada opera no setor público.

No plano social, mais do que um consumo, a “boa educação” aparece como um investimento: ir para uma boa escola, um bom curso, uma boa classe, se tornou mais do que nunca o fator essencial do sucesso escolar e da ascensão social. Toda sociedade é arrebatada por essa procura por melhores estudos e melhores estabelecimentos e a escola, mais do que nunca, se transforma em um campo vasto de competição. O neoliberalismo não cria esse fenômeno, ele o acentua e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a um bem raro, ao mesmo tempo intensa e desigual, vem por si própria (LAVAL, 2004, p. 90)

Neste contexto de livre mercado e de não intervenção do Estado em demandas sociais, prevalece a marca da livre concorrência, tanto entre empresas quanto entre indivíduos. Os direitos são transformados em mercadorias que devem ser disputadas e adquiridas a partir do esforço e do mérito individual: “nada de direitos de não houver contrapartidas” (DARDOT;

---

<sup>24</sup> Neto, Azevedo e Aride (2018) desenvolvem o conceito de trabalho como princípio educativo relacionando-o com a sua implementação no contexto do modo de produção capitalista.

<sup>25</sup> Dardot e Laval (2016) apontam uma contradição dos sistemas de avaliação: apesar da credibilidade das avaliações residir na sua aparente neutralidade, exatidão e fidedignidade, na realidade, não interessa se os exames aferem de forma correta o real. O que interessa é que o discurso fundamentado nas práticas avaliativas motive os trabalhadores fazerem o que o patrão deseja, aumentando sua produtividade.

LAVAL, 2016, p. 380). Dessa forma, diante da abissal desigualdade de condições e oportunidades, sobreviverá o mais forte, o mais apto. A reforma empresarial da educação patrocina, portanto, um mundo marcado pelo darwinismo social, dentro do qual “há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

Divergindo da concepção liberal, o materialismo histórico e dialético concebe o trabalho como categoria fundante da humanidade, essencial para a produção e reprodução das condições materiais de existência. De acordo com Karl Marx e Friedrich Engels, o trabalho possui uma dimensão ontológica, pois os próprios homens se diferenciam dos animais mediante o trabalho.

eles mesmo começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, itálicos do autor)

O “homem-que-trabalha” deverá ser entendido, dentro da sociedade capitalista, a partir da dinâmica de luta de classes, em que uma classe explora o trabalho de outra. Isso significa que a classe que trabalha permanecerá privada do acesso aos frutos do seu trabalho para sustentar uma classe que não trabalha, composta por indivíduos que “acham natural viverem do trabalho da exploração do outro” (FRIGOTTO, 2002, p. 15). Essa realidade de exploração se mantém tanto pelo consenso (produzido a partir da formação de um pensamento hegemônico) quanto pela coerção. No plano da produção do consenso, a educação ganha destaque. O pensador italiano Antonio Gramsci defende a ideia de uma escola que eduque a classe trabalhadora, a partir das relações materiais de produção, tendo em vista a superação da dualidade e da exploração<sup>26</sup>.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar *o homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um

---

<sup>26</sup> A proposta da escola única, fundada no trabalho enquanto princípio educativo é a proposta de Gramsci para superar a dualidade entre uma educação geral, humanista e ampla para as classes capitalistas e outra escola rápida, de formação profissional e apressada para os filhos das classes trabalhadoras. Percebe-se, assim, que a classe dominante não domina por ter mais competência intelectual, mas sim pelo fato de privar e negar à classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos necessários para o governo – tanto da própria vida quanto da sociedade como um todo – justificando e reproduzindo a situação de dependência e exploração (GRAMSCI, 1982).

artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1982, p. 7 – 8)

É neste contexto que se pode afirmar que a educação profissional se encontra entre dois projetos em disputa: de um lado, a defesa neoliberal de uma formação estreita e rápida para a classe trabalhadora e, de outro lado, a proposta do materialismo histórico de uma educação omnilateral que supere a dualidade estrutural da sociedade. Pelo observado até aqui, o que se vê é que o viés neoliberal prevalece dentro das Diretrizes aprovadas, uma vez que a proposta em vigor sinaliza para uma “educação neoliberal dirigida à juventude trabalhadora [que] parece se reduzir à transmissão de conhecimentos operacionais ao exercício de uma ocupação ou atividade considerada socialmente útil, a um presente ao qual custe o que custar o jovem trabalhador deve se adaptar” (ANPED, 2021, p. 7)

A categoria “flexibilização” é central para este entendimento. Não se critica a flexibilização por ela mesmo, uma vez que não se pode negar que o mundo não está pronto: ele permanece sendo construído a partir das relações materiais de produção. No entanto, quando o texto em análise sinaliza para a flexibilização, o que se entende é uma defesa de uma formação resignada e adaptável a um contexto marcado pela exploração e pela precarização do trabalho e dos trabalhadores. Permanece, a partir das DCNEPT, a defesa de uma educação flexível no sentido de ser apressada, precária, rasa e direta, com o intuito de formar trabalhadores que, diante das mudanças e incertezas do mundo, vivem na incerteza de um futuro hipotecado à própria sorte. Ao contrário do que as Diretrizes propõem, uma educação flexível precisa garantir aos estudantes (independente da classe social) o acesso a concepções e perspectivas diversificadas em sua formação, garantindo, inclusive, condições para que escolhas sejam feitas. Em nome da flexibilidade e da liberdade de escolha, o que o texto em análise propõe é uma sentença dentro da qual o estudante estará condenado a um ensino precário a fim de perpetuar uma situação de exploração, dependência e desigualdade.

É evidente que este modelo educacional não produz indicadores de qualidade real, de autonomia, criatividade e emancipação. É também evidente que este não é o objetivo dos reformadores empresariais da educação, alguns deles signatários das novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda que a ameaça do sucateamento e a precarização da educação profissional façam parte de um projeto que não traz resultados positivos para a classe trabalhadora, ela garante o controle ideológico dos indivíduos, pela educação. Se os

indicadores qualitativos não avançam nem melhoram o desempenho das escolas, o motivo que movimenta o interesse pela imposição do modelo neoliberal na educação é a “necessidade de controle político e ideológico do aparato escolar” (FREITAS, 2018, p. 75).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica sinaliza para um movimento de contrarreforma neoliberal na educação brasileira, iniciado no Ensino Médio regular e que agora tem suas consequências na EPT. Tal movimento pode ser visto nos princípios, valores e finalidades atribuídos à formação profissional como também nas sinalizações que o texto faz para a realização de parcerias privadas, a precarização da docência, a flexibilização do ensino, entre outros. Fica evidente que o texto das Diretrizes se serve de uma estratégia já usada há muito tempo pelos reformadores empresariais da educação: a utilização de conceitos e expressões que criam um contexto positivo, transmitindo a ideia de que as contrarreformas, apesar de confiscarem direitos e trazerem efeitos devastadores para a população em geral, são inevitáveis e necessárias.

A direção apontada pelas Diretrizes é clara: uma educação de bases neoliberais, mercadológicas e privatistas. Assim como a contrarreforma do ensino médio, as orientações trazidas pelas DCNEPT sinalizam para um tecnicismo que gera alienação e fragmentação, priorizando a formação para o exercício de determinadas ações profissionais, dentro da qual todo projeto formativo se reduz a treinamento. Sonega-se, neste íterim, o acesso a conhecimentos básicos para a produção e reprodução da vida humana, bem como questões ligadas à arte, à cultura e à vida em seu sentido mais amplo.

Altera-se o currículo na perspectiva da flexibilização, entendida como privatização e perda de direitos. Faz-se mister destacar que uma reforma verdadeira não precisa trazer mudanças apenas no eixo curricular. Ferreira (2017) afirma que é importante compreender os jovens – público-alvo das medidas analisadas – em seus contextos originais, a partir de seus limites e potencialidades. Muito se diz que há baixo interesse entre adolescentes e jovens do ensino médio e educação profissional. De acordo com Ramos e Frigotto (2016, p. 38): “Isto não é verdade, pois o que o jovem não quer é a escola depredada, a escola sem condições dignas de estudo e de permanência. O jovem não quer o ensino médio de baixa qualidade”.

A implementação das políticas analisadas da forma que foram previstas tende a aumentar ainda mais a desigualdade, ampliando a exploração e a acumulação de riqueza. Assim como aconteceu com a contrarreforma do Ensino Médio – que é vista por Ramos e Frigotto (2016) como uma exigência do Golpe de Estado – a publicação das DCNEPT sinaliza para o aprofundamento de um projeto de capitalismo dependente, comprometido com os interesses das elites que exercem influência no governo do país. Neste sentido, vale destacar que este movimento não é exclusivo do Ensino Médio ou do Ensino Profissional e Tecnológico, mas atinge a educação como um todo. Ele precisa ser entendido dentro de um contexto mais amplo que contempla outras medidas, a saber: o abandono da destinação de 10% do PIB e dos royalties do pré-sal para a educação, com a PEC 241 (que congela os investimentos em saúde e educação por 20 anos), com a crise da pesquisa e das Universidades Públicas, com o movimento Escola “sem” Partido, com a Reforma Trabalhista (englobada pelas discussões sobre terceirização, flexibilização, trabalho intermitente), com a Reforma da Previdência, os ataques ao serviço público mediante as discussões da Reforma Administrativa, entre outros. Tudo isso ganha força num governo marcado pelo neoliberalismo e pelo neoconservadorismo que elegeram a ciência e a educação como inimigas do Estado.

Neste sentido, os objetivos desta pesquisa, relacionados ao exame das relações entre a contrarreforma do Ensino Médio e a publicação das Diretrizes ficaram claros ao longo do texto. A análise do conteúdo das novas DCNEPT com as suas possíveis consequências também foram desenvolvidas por este trabalho. Percebe-se, dessa forma, a influência privatista e neoliberal na constituição dos dois documentos oficiais, a saber: a contrarreforma do Ensino Médio e as DCNEPT. Como já foi dito, ambos participam do mesmo movimento gerado pelo contexto político, econômico, social e ideológico no Brasil a partir dos eventos de 2016.

Apesar de ter desenvolvido o objetivo proposto, muitas outras perspectivas de leitura e análise das Diretrizes (que fogem ao tema delimitado aqui) são possíveis. Neste sentido, novas pesquisas com diferentes perspectivas são importantes, tanto para enriquecer a análise quanto para fomentar o debate. Além disso, faz-se mister destacar que os efeitos das DCNEPT aqui descritos foram projetados, uma vez que ainda não há tempo para pesquisar os efeitos reais desta política, à medida em que o texto começa a ser implementado pela Rede Federal. Com o passar do tempo e o possível avanço da política, novas pesquisas acerca da implementação e dos efeitos serão necessários.

Por fim, cabe dizer que não se nega a necessidade de uma reforma, tanto no Ensino Médio regular quanto no Ensino Profissional e Tecnológico. Apesar das críticas aqui apresentadas, entende-se que reformas são necessárias frente ao atual contexto. Em outras palavras: é preciso defender reformas, mas rejeitar uma proposta contra reformista que diminui direitos e provoca ainda mais desigualdade. Neste sentido, é importante que estudantes e trabalhadores entendam o movimento em curso no sentido de criar bases para uma resistência criativa e produtiva, na defesa dos direitos e, sobretudo, das condições básicas para a manutenção e reprodução da vida.

### Referências Bibliográficas

ANPED. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)*. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884\\_manifesto\\_do\\_gt09\\_contra\\_dcnept\\_jan\\_2021.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf). Acesso em jan. 2021.

BEHRING, E.R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 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 jan. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC*. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf) . Acesso em jan. 2021.

CALDERANO, Maria da Assunção et al (Orgs.). *O que o ideb não conta?: processos e resultados alcançados pela Escola básica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*. n. 127. São Paulo: out./nov./dez., 2020. p. 53 – 68.

CNE/MEC. *Resolução CNE/MEC nº. 01*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. D.O.U, Brasília, 05 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em jan. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMIER, Felipe. *Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr-jun, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr-jun, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11 – 27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan/jun, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 55 – 75.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado – Educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *RBPAE*. v. 33, n. 3. set./dez., 2017, p. 729 – 749.

MAGALHÃES, Ramom Mendes da Costa. O Instituto Ayrton Senna e as competências socioemocionais em tempos de pandemia Covid-19. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). *Classe*

*dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada.* Parnaíba: Terra sem Aмос, 2020.

MANCEBO, Deise. Trabalho Remoto na Educação Superior Brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. *Revista USP*. n. 127. p. 105 – 116, out./nov./dez., 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friderich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun, 2017.

NETO, Nilton Azevedo de Oliveira; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. v. 2. n. 2. CONIF/IFES, 2018, p. 43 – 55. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/387/346>. Acesso em jul. 2021.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, André Marcos de Sousa; WETTERICH, Caio Bruno. A dualidade da educação no Brasil e os dez anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais: uma proposta de travessia. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. v. 3. n. 2. CONIF/IFES, 2019, p. 99 – 120. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/452/399>. Acesso em jul. 2021.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*. v. 4. n. 1. CONIF/IFES, 2020, p. 04 – 22. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>. Acesso em jul. 2021.

PAULANI, Leda. O projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2008, p. 67 – 107.

PAUTASSO, D.; ADAM, G.P. A política da política externa brasileira: novamente entre a autonomia e alinhamento na eleição de 2015. *Revista Conjuntura Austral*, v. 5, n. 25, ago/set. 2014.

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 99 – 105.

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*. Campinas, n. 70, p. 30-48, dez-2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a Distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 53 – 58.

SRNICEIK, Nick. *Platform Capitalism*. Cambridge: Policy Press, 2017.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista; et. al. Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. *Educere: XIII Congresso Nacional de Educação*. 2017. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280\\_14159.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf). Acesso em jan. 2021.