

# OS RUMOS DA EDUCAÇÃO E AS CONTRA REFORMAS

Organizadores

Jocemara Triches

Josimar Lottermann

Roseli Zen Cerny



Cadernos  
do CED





UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA  
Centro de Ciências da Educação - CED

1ª Edição

Revisão textual: Claudio Borrelli - Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC/  
CED/UFSC)

Revisão de Apresentação e Prefácio: John Paulo Mafra

Projeto Gráfico, diagramação e capa: Alexandre dos Santos Oliveira

Foto de Capa: Jorge Cordeiro Balster

Leitura Final: Antonio Alberto Brunetta

R937

Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas  
[recurso eletrônico] : os Problemas  
Educacionais do Brasil Atual /  
organizadores, Jocemara Triches, Josimar  
Lottermann, Rosely Zen Cerny. - 1. ed. -  
Dados eletrônicos. - Florianópolis  
: NUP/CED/UFSC, 2019.  
155 p. : gráfs., tabs. - (Cadernos do CED)

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-9457-038-3  
E-book (PDF)

1. Educação - Brasil. 2. Educação e Estado -  
Brasil. I. Triches, Jocemara. II. Lottermann,  
Josimar. III. Cerny, Rosely Zen. IV. Série.

CDU: 37(81)

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Ubaldo César Balthazar – Reitor

Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

### **CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Antonio Alberto Brunetta – Diretor

Roseli Zen Cerny – Vice-Diretora

### **NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES DO CED**

#### **Coordenadora**

Juliana Cristina Faggion Bergmann

#### **Conselho Editorial**

David Antonio da Costa

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Diana Carvalho de Carvalho

Eliane Santana Dias Debus

Gilka Elvira Ponzi Girardello

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Karen Cristine Rechia

Marcelo Gules Borges

Marcos Edgar Bassi

Marivone Piana

Mônica Fantin

Jéferson Silveira Dantas

Patrícia Guerreiro

Patricia Laura Torriglia

Regina Ingrid Bragagnolo

Roselane Campos

Suzani Cassiani

Zenilde Durli

#### **Corpo Técnico- Administrativo**

Bethânia Negreiros Barroso

Jorge Cordeiro Balster

#### **Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC**

Elizandro Mauricio Brick - Coordenador

André Ary Leonel - Subcoordenador

#### **Laboratório de Periódicos Científicos**

Enrique Muriel Torrado – Coordenador

#### **Biblioteca Setorial do CED**

Eliane Rodrigues Mota Orelo – Bibliotecária Chefe

### **DEPARTAMENTOS**

#### **Ciência da Informação/CIN**

Márcio Matias - Chefe

Moisés Lima Dutra - Subchefe

#### **Educação do Campo/EDC**

Graziela Del Mônico - Chefe

Edson Marcos de Anhaia - Subchefe

#### **Estudos Especializados em Educação/EED**

Marcos Edgar Bassi- Chefe

Eneida Oto Shiroma - Subchefe

#### **Metodologia de Ensino/MEN**

Larissa Moreira Ferreira - Chefe

Alexandre Toaldo Bello - Subchefe

### **COORDENADORIAS DE CURSO**

#### **Arquivologia**

Sonali Paula Molin Bedin - Coordenadora

Luciane Paula Vital – Subcoordenadora

#### **Biblioteconomia**

Ana Claudia Perpétuo de Oliveira da Silva - Coordenadora

Camila Monteiro de Barros – Subcoordenadora

#### **Ciência da Informação**

William Barbosa Vianna - Coordenador

Marcelo Minghelli – Subcoordenador

#### **Educação do Campo**

Danilo Piccoli Neto - Coordenador

Adriana Angelita da Conceição – Subcoordenadora

#### **Pedagogia**

Patrícia Laura Torriglia - Coordenador

Jocemara Triches - Subcoordenadora

### **PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO**

#### **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação/ PGCIN**

Adilson Luiz Pinto – Coordenador

Douglas Dyllon Jeronimo de Macedo - Subcoordenador

#### **Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE**

Soraya Franzoni Conde– Coordenadora

Andrea Brandão Lapa - Subcoordenadora

#### **Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tec- nológica/PPGET**

Cláudia Regina Flores – Coordenadora

Fábio Peres Gonçalves - Subcoordenador

#### **Colégio de Aplicação - CA**

Edson Souza de Azevedo – Diretor Geral pro tempore

#### **Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI**

Moema Helena Koche de Albuquerque - Diretora

Maria Raquel Barreto Pinto – Vice-diretora



## Sumário

Prefácio	<b>8</b>
Apresentação	<b>II</b>
Capítulo 1	<b>Reflexões sobre a mobilização no PPGE frente às contrarreformas</b> <b>18</b> <i>Camila Siqueia Katrein</i>
Capítulo 2	<b>O Projeto Educativo para o Ensino Superior no Brasil e o aprofundamento dos ataques às Instituições Públicas de Ensino Superior</b> <b>30</b> <i>Allan Kenji Seki; Amália Catharina Santos Cruz</i>
Capítulo 3	<b>Professor Polivalente: a agenda do capital na política de formação de professores no Brasil</b> <b>44</b> <i>Eduarda Souza Gaudio; Josimar Lottermann</i>
Capítulo 4	<b>Uma breve análise das políticas sociais no Brasil: da seguridade social à educação na rede municipal de Florianópolis</b> <b>54</b> <i>Marlise Oestreich</i>
Capítulo 5	<b>Reforma da educação no Brasil: presente!</b> <b>70</b> <i>George Fredman Santos Oliveira</i>
Capítulo 6	<b>Reflexões sobre a política de Reforma do Ensino Médio</b> <b>92</b> <i>Edilene Eva de Lima; Paula Cortinhas de Carvalho Becker</i>
Capítulo 7	<b>Alguns apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio</b> <b>100</b> <i>Lurdete Castelan Novicki; Silvana Rodrigues de Souza Sato</i>
Capítulo 8	<b>O que almeja o Movimento Escola sem Partido?</b> <b>108</b> <i>Jéferson Silveira Dantas</i>

Capítulo 9	<b>A autonomia docente perante propostas legislativas cerceadoras de direitos constitucionais</b>	<b>120</b>
	<i>Edna Araujo S. Oliveira; Silviane de Lucas Avila</i>	
Capítulo 10	<b>O Projeto de Lei “Escola sem Partido” diante da autonomia juvenil no “Movimento de Ocupação”.</b>	<b>130</b>
	<i>Graziela Gomes Stein Teixeira</i>	
Capítulo 11	<b>Resenha de “Escola Sem Partido”</b>	<b>138</b>
	<i>Lia Presgrave Reis</i>	

## Prefácio

*“Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo.” (Karl Marx)*

Iniciamos este prefácio pela conhecida tese de Marx acerca de Feuerbach. Ela indica a postura crítica radical diante de toda uma tradição de filósofos que apenas se ocuparam de interpretar o mundo. Marx vai defender e desenvolver a filosofia da práxis, com base no vínculo entre teoria e prática, visto que a realidade em análise está fincada na prática humana. Observamos que este foi o intento das organizadoras e dos autores desta obra, tanto ao realizarem uma crítica contundente aos rumos da educação e às contrarreformas em curso no Brasil quanto ao empreenderem as lutas e ações coletivas, como as ocupações estudantis.

As análises partem especificamente das contrarreformas que marcaram a política brasileira entre os anos de 2016 e 2018. Entretanto, elas têm antecedentes nos governos anteriores e também vêm sendo aprofundadas e ampliadas no governo que se iniciou em 2019. Isso quer dizer que as reflexões feitas no livro não se limitam a uma ou a outra reforma; elas buscam sobretudo compreender o contexto político e econômico em que estamos inseridos, não apenas nacional mas também mundial.

Tal contexto é marcado pelo aprofundamento da crise de um modelo societário em que a acumulação, a reprodução e a expansão do capital produzem cada vez mais expropriação, exploração e precarização das condições de trabalho e vida da classe trabalhadora, aumentando as desigualdades sociais e educacionais e limitando o acesso de uma grande parcela da população às políticas sociais (de assistência e previdência social, de saúde e educação, entre outras).

As reformas em curso, tão nocivas à grande maioria da população, são necessárias para a reprodução e valorização do capital. É preciso implementá-las para transformar em mercadoria o que ainda resta de bem comum. Por exemplo, para que os fundos privados de previdência ganhem espaço na economia, é preciso que a previdência pública seja destruída. Para a preservação e ampliação das faculdades, centros e universidades privadas que operam na bolsa de valores e são subordinadas ao mundo das finanças, é requerida a privatização das universidades públicas. O que está em jogo é a ampliação do setor privado, o que significa a transformação de direitos em mercadoria.



Na lógica do mercado, perde-se de vista a possibilidade de universalização do acesso à educação, à saúde e à assistência social. Mas, como afirmou o atual ministro da educação, a universidade para todos não existe, ela deve ficar reservada para uma elite intelectual. Além de impedirem a democratização do ensino, das reformas têm outras consequências tão nefastas quanto esta. Uma delas é a subordinação das finalidades educacionais à valorização do dinheiro dos acionistas, transformando a educação numa das dimensões de seus negócios. Observamos a formação de monopólios resultantes dos processos de aquisições e fusões. Outro aspecto é a subordinação da pesquisa, dos laboratórios, dos grupos de pesquisa e dos pesquisadores às empresas e às grandes corporações internacionais, as quais prognosticam os problemas, os temas e as abordagens das pesquisas, a fim de que elas resultem em produtos mercantilizáveis a partir do instituto da propriedade intelectual.

Outro agravante das reformas empresariais na educação é o controle sobre os currículos, os livros e materiais didáticos, os professores e os estudantes, por meio das avaliações em larga escala, que transformam o ensino em uma linha de produção; da Base Nacional Comum Curricular e da contrarreforma do Ensino Médio, que reduzem o conteúdo de ensino; do controle ideológico dos livros didáticos; da retirada da autonomia dos professores associada aos baixos salários e à desestruturação da carreira, acentuando a desvalorização da docência. Tudo isso em meio à desqualificação e ao desmonte da escola pública, único espaço que pode atender ao direito universal à Educação Básica.

Para que os projetos e reformas sigam seu curso sem maiores obstáculos, várias soluções são apresentadas, a começar pelas estruturais (desemprego, subemprego, informalidade, aumento do exército de reserva, o que leva os trabalhadores a submeterem-se às regras do capital), até ações de censura, intimidação, criminalização e violência diante do temor das mobilizações populares. Podemos citar o projeto “Escola sem Partido” (ou escola com mordada) como forma de controle dos professores, do currículo, dos livros e materiais didáticos e também dos estudantes, considerados como massa de manobra. Por trás do projeto estão movimentos ultraconservadores, compostos também por grupos fundamentalistas religiosos.

Observamos, na conjuntura política nacional, a combinação entre conservadorismo e autoritarismo, marcada pelo moralismo, pela homofobia, a xenofobia, a intolerância (política, religiosa, racial, étnica, sexual, de gênero e de classe) e pelo ultraliberalismo econômico, presente nas reformas empresariais em curso, na redução dos direitos dos trabalhadores e na destruição do sistema público de ensino.

O livro que tenho o prazer de prefaciar é uma demonstração de resistência a esse estado de coisas. Ele teve como ponto de partida a organização, por parte do movimento estudantil de pós-graduandos, de um Ciclo de Debates sobre os rumos da educação, as contrarreformas e as lutas e movimentos organizados, como a ocupação do Centro de Ciências da Educação da UFSC em 2016. Os debates envolveram

docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, bem como estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia e Educação do Campo. Além de leituras, reflexões, debates e pesquisas, foram elaborados os artigos que compõem este dossiê.

Este é o papel da universidade e da pós-graduação. Analisar de modo crítico e radical os fenômenos sociais, com base numa reflexão reiterada e obstinada, nos termos de Ianni<sup>1</sup>, associada com o engajamento político. Nós, que estamos em instituições públicas, temos a obrigação de lutar para preservar o seu caráter público, gratuito e autônomo. Como vemos neste livro, muitos estudantes e professores seguem comprometidos e lutando pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento.

Florianópolis, fevereiro de 2019.

Célia Regina Vendramini

---

1. IANNI, Otávio. A construção da categoria (*Revista HSTEDBR*, Campinas, v. 41, número especial, p. 397-416, abr. 2011. Transcrição de aula ministrada na disciplina de Sociologia do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no primeiro semestre de 1985. Disponível em: <https://bit.ly/2TGxQuI>. Acesso em: 7 fev. 2017.

## Apresentação

Os últimos anos no Brasil, especialmente de 2013 para cá, mostraram-se bastante conturbados e complexos na arena econômica, política e educacional, sendo esta última determinada pelas duas anteriores. As consequências dessa conjuntura têm sido nefastas para a classe trabalhadora, para o funcionalismo público e para a população em situação de vulnerabilidade social, principalmente pelos ataques aos direitos sociais e à educação pública.

Para Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 15-16), a conjuntura desse período gerou uma “forte tempestade política no Brasil e em grande parte da América Latina”, devido a vários fatores que se relacionam, tais como: a crise capitalista vivenciada nos EUA em 2008; as características e limites do neodesenvolvimentismo em países capitalistas dependentes; os limites no desenvolvimento econômico e social, atrelado à crise para acúmulo de capital e à crise política no Brasil, que contribuiu para “o fim da hegemonia do PT e da Central Única dos Trabalhadores (CUT)”; e o fortalecimento do movimento articulado de frações da classe burguesa aliadas a partidos de direita – especialmente da ultradireita neoliberal de base fundamentalista e moralista – que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, sem evidências concretas de ilegalidade que o justificassem.

Em outras palavras, diante da crise econômica e política, em grande medida criada para justificar reformas desejosas pelo capital, o caminho adotado foi “[...] um forte ajuste fiscal, leia-se, uma voraz apropriação do fundo público, para proteger o pagamento do serviço da dívida, bem como para arrancar os débeis direitos sociais do povo” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 15). Essa tarefa foi assumida pelo então vice-presidente Michel Temer (MDB), entre 31 de agosto de 2016 e 01 de janeiro de 2019, com amplo apoio do congresso, do judiciário, de partidos de direita, da mídia e de Organizações Multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (2018), em documento denominado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*.

Durante esses anos, a história do país foi marcada por mobilizações estudantis e sindicais, por repressão policial, perseguição e tentativas de criminalizar partidos de esquerda e movimentos sociais progressistas, segregação da classe trabalhadora e inúmeros atos da direita vestida de verde-amarelo, por dificuldades em articular um movimento amplo de esquerda que possibilitasse uma reação capaz de segurar

tantos ataques e pelo fortalecimento de movimentos e partidos conservadores, fundamentalistas e autoritários. Grupos da extrema-direita, com apoio e ajuda de outros partidos liberais, bem como da mídia, das redes sociais, com base em *fake news* e com discursos que apregoavam um “novo Brasil” – sob o lema de campanha “Brasil acima de tudo; Deus acima de todos” –, permeados de moralismo, fundamentalismo, intolerância e preconceitos, fortaleceram-se a tal ponto a partir de 2015 que lograram eleger, em 2018, o novo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (PSL, mandato assumido em 01/01/2019), e uma bancada ainda maior de deputados e senadores comprometidos com interesses privatistas e com o recrudescimento da hegemonia capitalista, sob viés neoliberal ortodoxo.

Entre 2016 a 2018, tramitaram no Congresso inúmeras reformas, precarizando ainda mais a produção da existência. Dentre essas políticas, destacam-se: o Projeto de Emenda Constitucional n.º 55 (PEC-55), também chamado de “PEC da Morte”, que delimitou o teto de gastos públicos por 20 anos, aprovado como a Emenda Constitucional n.º 95 em 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016); a Reforma Trabalhista, aprovada com a Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b); a Reforma do Ensino Médio, aprovada inicialmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e, posteriormente, na sua versão final, com a Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a); a Reforma Curricular da Educação Básica, definida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (BRASIL, 2018); o fortalecimento do Movimento Escola sem Partido, que desencadeou a aprovação de leis em vários municípios e estados da federação, com vistas a controlar, punir e vigiar docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, sob a justificativa de doutrinação política, religiosa ou de gênero; e a Reforma da Previdência – não aprovada durante o governo Temer, mas pauta prioritária no governo de Bolsonaro. Além dessas políticas, observou-se um intenso processo de reforma empresarial na educação, que coloca em xeque a educação pública de gestão pública no Brasil (FREITAS, 2018).

É essa conjuntura, uma arena repleta de contradições e disputas, que as publicações desta 10ª edição dos Cadernos CED buscam contemplar. Trata-se de uma coletânea de textos produzidos em meio a um Ciclo de Debates que envolveu discentes e docentes da pós-graduação e da graduação, profissionais da educação e convidados.

Cabe enfatizar que o Ciclo de Debates surgiu a partir de uma demanda de acadêmicos de diferentes linhas de pesquisa da Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na ocasião, estudantes buscavam criar espaço para estudo e debate de algumas das reformas latentes para a educação pública, para além dos importantes estudos realizados nas disciplinas curriculares do Programa. Desejavam compreender o projeto educativo conservador e neoliberal em curso e suas implicações para a educação, tendo em vista o quadro gravíssimo de reformas que afetam substan-

cialmente a educação pública e o sentido da docência nos seus diferentes âmbitos. A proposta tencionava modificar a formação de docentes no PPGE, para incluir em seus processos formativos discussões consideradas imprescindíveis e igualmente afetas a todas as linhas de pesquisa do Programa.

A partir do movimento e da demanda dos discentes da pós-graduação, com apoio e adesão dos docentes, criou-se um projeto de extensão que ficou caracterizado tanto como um Seminário Especial quanto como Ciclo de Debates, intitulado “Os rumos da educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual”, aberto para toda comunidade universitária, especialmente para alunos do PPGE e dos cursos de licenciatura. Na ocasião, foram definidos cinco encontros, cada qual com um tema específico para estudo e diferentes convidados para entabular o debate. O Ciclo de Debates foi realizado ao final do segundo semestre de 2017, enquanto algumas das políticas supracitadas ainda estava em disputa e outras já tinham sido aprovadas. Os temas priorizados para estudo foram:

- *Reforma do Ensino Médio, formação da juventude e Política de Formação de Professores.* Debatedores convidados: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocemara Triches e Prof. Dr. Alberto Brunetta;
- *Novo regime fiscal (PEC 241/55) e o financiamento da educação pública.* Debatedor convidado: Prof. Dr. Marcos E. Bassi;
- *Movimento Escola Sem Partido.* Debatedor convidado: Prof. Dr. Jefferson S. Dantas;
- *O projeto educativo para o ensino superior no Brasil e os ataques às instituições públicas de ensino superior.* Debatedor convidado: Alan Kenji, doutorando do PPGE;
- *Seguridade social, reformas da previdência e trabalhista e a intensificação do trabalho na educação.* Debatedoras convidadas: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Vendramini e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cartaxo.

Participaram dos encontros aproximadamente 30 pessoas. Como um dos resultados desse projeto de extensão, os participantes foram estimulados a produzir reflexões sobre um dos temas estudados, que ora apresentamos nesta edição dos Cadernos CED.

Mesmo passado mais de um ano entre a realização do Ciclo de Debates e a data desta publicação, a pertinência e a relevância dos temas tratados naquela ocasião continuam latentes, tanto porque algumas das políticas a que aludimos ainda não foram aprovadas quanto pelo fato de a implementação e as implicações das reformas ainda estarem em curso. Ou seja, compreender essas políticas continua sendo fundamental. Do mesmo modo, esses artigos representam o esforço coletivo de discentes e docentes para compreender o real num dado momento histórico presente,

com todas as suas contradições e disputas, de forma mais densa e crítica possível. Ademais, para muitos pós-graduandos, a produção destes trabalhos mostrou-se um grande e desafiante esforço, pois as políticas educacionais, trabalhistas e econômicas não são necessariamente seus campos e objetos de estudo.

Outra particularidade digna de destaque nesta publicação é o fato de ela reativar a coleção *Cadernos CED*, criada em 1998 “para dinamizar a produção de literatura nos campos temáticos em que atua o Centro de Ciências da Educação”<sup>1</sup>, vinculada ao Núcleo de Publicações (NUP) deste Centro. De lá para cá foram nove publicações impressas, sendo a última datada de 2006. A nossa será a 10<sup>a</sup> edição, a primeira divulgada em meio digital, com a qual se reativa este importante espaço de socialização do conhecimento produzido em nossa Universidade. Destacamos a importância de manter vivo este meio de publicação, pois, nos últimos anos, temos presenciado a valorização de periódicos com *Qualis*<sup>2</sup> cujo acesso é limitado aos estudantes.

Os trabalhos aqui expostos podem ser classificados como artigos, com exceção do primeiro, caracterizado como um relato de experiência sobre o Ciclo de Debates, e do último, que é uma resenha de livro (FRIGOTTO, 2017). A presente obra é composta por 11 trabalhos, que estão organizados em três grupos. O primeiro grupo é composto pelas quatro primeiras produções, que abordam temáticas distintas e únicas ao longo do livro. O primeiro trabalho relata como foi essa experiência de mobilização discente no CED, que reivindicou estudo sobre as atuais políticas, e sua importância para a pós-graduação; o segundo trabalho, articulando de forma transversal as contradições entre capital, trabalho e educação, traz à tona os impactos da atual fase de acumulação do capital para o ensino superior, em especial para as instituições públicas; o terceiro discute a política de formação docente e a influência de Organismos Multilaterais e dos movimentos empresariais nos rumos da reforma; o quarto trabalho aborda o desmonte do fundo público e seus impactos nas políticas sociais, em especial na educação, problematizando as políticas adotadas na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

No segundo grupo, do quinto ao sétimo artigo, estão três trabalhos que discutem a reforma do Ensino Médio; alguns dão maior ênfase para a formação da juventude e o mercado de trabalho, outros para a reforma implementada pelo governo federal. No último e maior grupo de produções, estão os debates sobre o Movimento Escola sem Partido, que explicam a aparência e a essência deste projeto educativo e seus efeitos perversos sobre a escola, sobre o direito à educação e sobre o trabalho

---

1. Disponível em: <<http://nup.ced.ufsc.br/cadernos-ced/>>. Acesso em: 07/02/2019

2. *Qualis* é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2550:capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>>

docente.

Por fim, com esta publicação, além compartilhar as análises feitas ao longo do Ciclo de Debates, esperamos contribuir para formação de sujeitos que buscam compreender esse complexo e nebuloso processo que estamos vivendo, para que assim saibamos contra o que e quem estamos lutando. Acreditamos ser possível, de um lado, parafraseando Saviani (1989, p. 219), “[...] superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo ingênuo, em direção àquilo que eu chamaria, na falta de uma expressão melhor, *entusiasmo crítico*”; de outro, com sólida formação, organização e mobilização “assumir o comando” e colaborar para a transformação desta sociedade excludente e injusta. Para tanto, como nos ensina poeticamente Brecht<sup>3</sup>:

*“[...] Frequente a escola, você que não tem casa!  
Adquira conhecimento, você que sente frio!  
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.  
Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!  
Não se deixe convencer  
Veja com seus olhos!  
O que não sabe por conta própria  
Não sabe.  
Verifique a conta  
É você que vai pagar.  
Ponha o dedo sobre cada item  
Pergunte: o que é isso?  
Você tem que assumir o comando.”*

Em tempo, parabenizamos os(as) discentes do Programa de Pós-graduação em Educação pela iniciativa de cobrar da Universidade não só o debate como uma posição diante das atuais políticas educacionais e também pela coragem de construir este espaço. E agradecemos imensamente a todas as pessoas que contribuíram (in) diretamente para realização do Ciclo de Debates e para a publicação desta obra.

Desejamos boa leitura e muitas inquietações!

Jocemara Triches<sup>4</sup>

Rose Zen Cerny<sup>5</sup>

---

3. Poesia completa disponível em: <https://bit.ly/2WWyjuA>. Acesso em: 7 fev. 2019.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil: revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. [S. l.: s. n], novembro de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2hRpnHj>. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2skbCls>. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 2-4, 16 fev. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2MYxoFm>. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-3, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://bit.ly/2uCEIXF>. Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.os 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 14 jul. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2q-JhhBb>. Acesso em: 7 fev. 2019.

---

4. Professora Doutora da área de Organização Escolar no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), Centro de Ciência da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto). E-mail: [jtriches.ufsc@gmail.com](mailto:jtriches.ufsc@gmail.com).

5. Professora Doutora da área de Organização Escolar do Departamento Estudos Especializados em Educação (EED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Centro de Ciência da Educação (CED), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Grupo COMUNIC. E-mail: [rosecerny@gmail.com](mailto:rosecerny@gmail.com).



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

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2vzqPn6>. Acesso em: 7 fev. 2019.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal**: Educação e Marxismo em Debate, Salvador, v. 1, n. 9, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2E5o-cMD>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

# I

## Reflexões sobre a mobilização no PPGE frente às contrarreformas

Camila Siqueia Katrein<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo central deste texto é desenvolver reflexões sobre a construção do ciclo de debates Os rumos da educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual, no contexto das contrarreformas de 2016 e 2017 e das ocupações de 2016. Constitui um relato e observações da autora, mestranda do PPGE/UFSC), com destaque para a importância e os desafios da mobilização discente na pós-graduação e a relação com a experiência de ocupação do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC). Para isso, foram consideradas as seguintes questões norteadoras: por que os estudantes propuseram o seminário? Qual era o contexto? Por que articular as diferentes linhas? Como foi elaborada a proposta? Qual a relevância dos temas escolhidos? Que saldo esta experiência deixa para a organização dos pós-graduandos? Conclui que a atividade refletiu a mobilização do movimento estudantil da pós-graduação, articulou as diferentes categorias e tensionou o PPGE a incluir na formação o debate e posicionamento sobre os rumos da educação nacional diante do cenário de retirada de direitos, ganhando uma segunda edição em 2018.

**Palavras-chave:** Contrarreformas, Movimento Estudantil, Pós-Graduação.

### Introdução

Este trabalho é um relato e uma reflexão sobre a experiência do ciclo de debates Os rumos da Educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual, projeto de extensão e seminário especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os encontros, realizados no segundo semestre de 2017, resultaram da mobilização dos discentes para tensionar o programa a “debater os rumos da educa-

---

1. Mestranda da linha de Trabalho e Educação (TE) – PPGE/UFSC e integrante do Núcleo de Pesquisa Transformações no Mundo do Trabalho (TMT).

ção nacional, tendo em vista o quadro gravíssimo de (contra)reformas que afetam substancialmente a educação pública e o sentido da docência nos seus diferentes âmbitos”<sup>2</sup>.

Em assembleias e reuniões, os pós-graduandos deram início a um processo de construção coletiva de uma proposta, discutindo objetivos e metodologia, temas centrais, levantamento da bibliografia, além de estratégias de divulgação e mobilização. O movimento articulou discentes e docentes do PPGE, de diferentes linhas de pesquisas, além de estudantes da graduação. As questões que norteiam este relato e reflexão crítica, sobre o processo de concepção e construção do ciclo de debates, são: por que os estudantes propuseram o seminário? Qual era o contexto? Por que articular as diferentes linhas? Como foi elaborada a proposta? Qual a relevância dos temas escolhidos? Que saldo esta experiência deixa para a organização dos pós-graduandos?

O desenvolvimento dessas questões foi organizado em três eixos: o primeiro situa o contexto em que emerge a proposta, levantando elementos da conjuntura política nacional em 2016 e 2017, e destacando a experiência da ocupação do Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC para a organização da luta, formação, e articulação entre categorias e os diferentes cursos do CED; o segundo apresenta os temas escolhidos, sua relevância e a relação com o campo da educação; o terceiro propõe reflexões sobre: os acúmulos do processo e do seminário, a mobilização discente, a proposta de método, a articulação entre as linhas e os reflexos no PPGE.

### **Mobilização na pós-graduação e a experiência da “Ocupa CED”**

Em 2016, um golpe midiático parlamentar afastou a então presidente Dilma Rousseff (PT) e conduziu à Presidência o seu vice, Michel Temer (MDB), que, no mesmo ano, propôs e aprovou a Emenda à Constituição 95 (BRASIL, 2016), a qual congelou por vinte anos os investimentos nos serviços públicos, sentenciando à precarização setores fundamentais para a classe trabalhadora como a saúde, a educação e a seguridade social. Esse ataque foi seguido de medidas como a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), ampliação da terceirização (BRASIL, 2017), Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017) e Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Reforma da Previdência (BRASIL, 2016), representando uma aceleração do projeto neoliberal em curso no país desde a década de 1990, de privatização, precarização das relações de trabalho e desmonte de direitos sociais.

---

2. Trecho da justificativa da proposta do seminário especial/projeto de extensão, elaborada pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – comissão executiva – e pelas professoras Roseli Zen Cerny e Jocemara Triches, da área de Organização Escolar do Departamento de Estudos Especiais em Educação (EED/CED/UFSC).

Os movimentos sociais, buscando se reerguer de mais de uma década de arrefecimento das lutas em suporte à política de conciliação de classes do Partido dos Trabalhadores (PT), saíram às ruas pedindo “Fora Temer!”, “Não à Reforma do Ensino Médio” e “Não à PEC 241”. Em outubro do mesmo ano, 2016, as primeiras escolas foram ocupadas no Paraná. No total, mais de mil escolas e oitenta universidades foram tomadas, em vinte e dois estados mais o Distrito Federal. O CED/UFSC foi ocupado no início de novembro, somando-se à luta contra Temer e todas as suas medidas, pela retirada da Medida Provisória (MP) da Reforma do Ensino Médio e da PEC 241.

Assim como estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação do Campo e Biblioteconomia, os discentes do PPGE se somaram à ocupação do CED – momento importante e embrionário de articulação das diferentes categorias, cursos e programas. Nela, as discussões sobre a situação política nacional, a Universidade, o Centro e a própria experiência de organização política de uma ocupação unificavam os diversos cursos.

Vivendo essa experiência e certos da necessidade de trazer o debate político para o campo da produção do conhecimento, os mestrandos e doutorandos do PPGE, reunidos em assembleia, começaram a formular uma proposta de atividade para tencionar esse tipo de formação. Considerando a importância de envolver o programa como um todo e as dificuldades da fragmentação dos debates por linhas, apresentaram a proposta ao Colegiado Delegado de que fosse um seminário especial organizado por todas as linhas. Provocar o PPGE a debater as contrarreformas, estudá-las, posicionar-se e intervir na realidade era fundamental, o que ficou evidente no nome da primeira proposta de seminário especial encaminhada pelos discentes: Os rumos da Educação e as (contra)reformas: como o PPGE contribui para a compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual. A respeito do método, a experiência de formação da “OcupaCED”, em rodas de conversa abertas com facilitadores, reforçou que a horizontalidade dos espaços instiga as pessoas a participar, a colocar suas sínteses e posicionamentos políticos. Daí a opção pela “estratégia de sessões de debates, pressupondo leitura prévia”<sup>3</sup> de uma bibliografia selecionada, contendo tanto os documentos oficiais quanto posicionamentos políticos e análises das contrarreformas.

No primeiro semestre de 2017, a proposta foi elaborada em assembleias e comissões dos discentes, e apresentada ao Colegiado Delegado do PPGE para buscar a participação dos professores das diferentes linhas de pesquisa e o apoio na divulgação para os discentes. Agregou-se a ideia de registrar o seminário especial também como projeto de extensão, para somar e formalizar a participação dos graduandos

---

3. Trecho da metodologia da primeira proposta do seminário especial/projeto de extensão, elaborada pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – comissão executiva.

do CED e outros membros da comunidade. A proposta dos pós-graduandos era de que o encontro fosse aprovado e encaminhado pelo próprio Colegiado do PPGE, como um marco político de unificação de todos os pesquisadores do programa diante do quadro das contrarreformas. Na reunião, a relevância da proposta foi reconhecida, mas prevaleceu a posição de que ela não poderia ser encaminhada pelo Colegiado, visto que, administrativamente, os seminários especiais e projetos de extensão são vinculados a um ou mais professores. O próximo passo foi procurar individualmente os professores das diferentes linhas, apresentar a proposta, pedir apoio e participação.

Assim, sob a coordenação do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – comissão executiva – e da área de Organização Escolar do Departamento de Estudos Especiais em Educação (EED/CED/UFSC), nas figuras das professoras Roseli Zen Cerny e Jocemara Triches, realizou-se, de 9 de novembro a 7 de dezembro de 2017, o ciclo de debates *Os rumos da Educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual*.

## **O quadro gravíssimo das contrarreformas**

Ao longo dos cinco encontros do ciclo de debates – estudantes, pesquisadores, professores do Ensino Superior e da Educação Básica se dedicaram às questões: do novo regime fiscal (PEC 241/55) e o financiamento da educação pública; da seguridade social e Reforma da Previdência e Trabalhista e a intensificação do trabalho na educação; da Reforma do Ensino Médio, formação da juventude e Política de Formação de Professores; dos projetos de lei e do movimento “Escola Sem Partido”; e do projeto educativo para o Ensino Superior no Brasil e os ataques às instituições públicas de Ensino Superior.

Sem a pretensão de aprofundar aqui um debate e caracterização da crise econômica e política atual, busca-se destacar o conteúdo das contrarreformas em curso, os interesses que elas representam e qual cenário desenham para a educação, apresentando reflexões a partir da bibliografia e das discussões travadas no ciclo de debates. Como dito anteriormente, tão logo assumiu ilegitimamente a Presidência, Temer encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição 241, conhecida como “PEC do fim do mundo”, instituindo um novo regime fiscal, que limita os gastos públicos com o setor primário ao montante investido no ano anterior, o que, na prática, reduz progressivamente os investimentos nos serviços públicos por vinte anos. Para os seus defensores, a medida seria a única forma de equilibrar as onerosas contas públicas para retomar o crescimento econômico, criar um ambiente favorável aos investimentos privados e aumentar a oferta de emprego. No entanto, como argumenta Mauro Iasi:

este fundamento carece de uma comprovação mais cuidadosa por alguns motivos. Considerando um determinado período de nossa história econômica, mais ou menos de 2004 para cá, a arrecadação de impostos tem se mantido estável, entre 33 e 34% do PIB, segundo levantamento realizado pela Assessoria Econômica do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do governo ilegítimamente deposto (“Evolução Recente da Carga Tributária Federal”, de novembro de 2015). Os gastos públicos, segundo o Ministério da Fazenda, subiram de 16,7% para 19,6% do PIB. O superávit primário do setor público tem sido igualmente estável, de forma que no governo FHC ficou em 2,3% do PIB, nos governos Lula subiu para 3,7% e no governo Dilma, até ser interrompido, estava em 2,3%.

(...)

Segundo Maria Lucia Fattorelli, da Auditoria Cidadã da Dívida, estes números são ainda mais alarmantes, de forma que em 2014 os gastos com a dívida pública teriam alcançado a casa dos R\$ 978 bilhões o que corresponde a 45% do Orçamento Federal. A mesma autora revela que este gasto com a dívida representa 12 vezes o que foi destinado à educação, 11 vezes os gastos com saúde e mais do que o dobro do gasto com a Previdência Social (IASI, 2016).

Ao contrário do que dizem Temer e os defensores do novo regime fiscal, a maior fatia do orçamento federal, a torneira aberta de gastos, vai para a dívida pública, para o capital financeiro – e não para os gastos públicos. O percentual de arrecadação com impostos é inclusive maior do que o gasto com serviços públicos. Os dados revelam o padrão de desenvolvimento do país, baseado no endividamento externo e pesados investimentos de capitais do imperialismo. A classe dominante e seus aliados lucraram com esse modelo de desenvolvimento, e é a eles que as medidas de resposta à crise econômica, que se iniciou em 2008, pretendem proteger, rifando, de forma mais profunda, o fundo público, pois,

como parte do fundo público, o recurso que veio da taxação dos negócios do capital ou da venda de títulos do estado, é uma grandeza de valor que não serve ao capital. Caso seja utilizado em serviços públicos (saúde, educação, assistência etc.), ele sai do circuito da valorização (seja real ou fictícia). Ocorre que o que vimos no último período é que o capital encontrou formas de capturar boa parte do fundo público, salvando-o do abismo que o levava para longe do processo de valorização. São várias as formas, desde o retorno direto como crédito aos capitalistas, como subsídios (que atua diretamente na contratendência apontada [da queda tendencial da taxa de lucro] no sentido de baratear os elementos do capital constante), como pagamento de juros

que remuneram os portadores de títulos públicos e alimenta a especulação financeira, como remuneração de atividades e serviços terceirizados e mercantilizadas através de parcerias públicos/privadas.

(...)

Ora, quando vemos os termos da PEC e seu radical arrocho sobre as contas públicas, os cortes na saúde, na educação, na assistência e previdências sociais, nas diversas formas de políticas sociais, fica mais do que evidente que se trata de manter a capacidade do Estado em cumprir sua função essencial no período em que estamos, qual seja, manter a capacidade de produzir superávits que serão sugados pelos mecanismos do endividamento público. Soma-se a isso o fato que são poupados da sanha dos cortes as bondades via subsídios ao grande capital, algo entorno de R\$ 240 bilhões, da mesma forma que o ajuste para o judiciário e os recursos para as forças armadas, por motivos óbvios (IASI, 2016).

O caráter de classe das medidas é evidente. Enquanto os lucros são protegidos, a classe trabalhadora é privada de saúde, educação, assistência e previdência, além de viver a intensa precarização das relações de trabalho. No campo da educação, a limitação de investimentos é um dos fatores que se associam à entrega da gestão da educação pública para o setor privado. Essa manobra, ao mesmo tempo em que aumenta o controle pelo capital do conteúdo e forma da educação da classe trabalhadora, disseminando a sua visão de mundo, também abre um nicho de mercado bastante lucrativo, se considerar que, no Brasil, a matrícula na Educação Básica é obrigatória dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 1996).

Além da “PEC do fim do mundo”, Temer encaminhou ao Congresso Nacional, ainda no segundo semestre de 2016, a MP da Reforma do Ensino Médio, a PEC da Reforma da Previdência e o Projeto de Lei (PL) da Reforma Trabalhista. Esta última foi protocolada em 23 de dezembro, dia anterior ao recesso e às férias escolares, mostrando o comprometimento com a aceleração da retirada de direitos e com a contensão dos movimentos sociais.

A mudança proposta para a Previdência prevê idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, exigência de 25 anos de contribuição, mas que se estende a 49 anos para se ter acesso à aposentadoria integral. Em 2015, a Lei nº 11.135 (BRASIL, 2015) já reduziu significativamente os direitos à previdência e seguridade social, ao limitar o direito de pensão por morte. Exceto em casos de invalidez, deficiência mental ou intelectual e deficiência grave, as pensões por morte passaram a ser condicionadas ao tempo de contribuição, tempo de casamento ou união estável e idade do cônjuge sobrevivente. De acordo com Sara Granemann, este conjunto de medidas enuncia

o propósito de suprimir os êxitos da luta das mulheres em fazer reconhecer na lei as nossas múltiplas jornadas de trabalho (cuidar da casa, dos filhos, estudar e trabalhar) e, por isto, alcançar a aposentadoria com exigências menores, de idade e de tempo de contribuição. A (i)razão deste ataque aos direitos das mulheres ampara-se nos dados demográficos que tem apontado nossa ligeira superioridade em expectativa de vida. Está em curso, uma investida seletiva e enérgica aos direitos das mulheres. Silenciosamente, sob a contrarreforma da previdência, desvaloriza-se o trabalho privado realizado no ambiente doméstico e legitima-se, na lei, as múltiplas formas de violência que vitimam mulheres por subtrair-nos o reconhecimento por tarefas tão pesadas que, com enorme frequência compõem o adoecimento e as desavenças entre casais (GRANEMANN, 2016a).

PEC da Reforma da Previdência também propõe a convergência dos mais de dois mil Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS) – referentes à União, unidades federativas, Distrito Federal e municípios – com o Regime Geral de Previdência Social (RGPS), no que Sara Granemann chamou de “isonomia às avessas”, pois constrói a igualdade de direitos e deveres reduzindo aqueles ao mínimo e aumentando estes ao máximo (GRANEMANN, 2016b). Assim, como medida de financiamento, a PEC 287 propõe que aposentados pelo RGPS passem a contribuir para o INSS, além de unificar e, provavelmente, aumentar a contribuição dos trabalhadores do Estado, regidos pelos RPPS, sobre os proventos totais. No entanto, nada foi anunciado sobre as renúncias, isenções, sonegações e medidas relativas aos capitais que as praticam e delas se beneficiam.

Muitas são as frentes de ataque, investidas pela flexibilização e precarização das relações de trabalho; e, enquanto a Reforma da Previdência segue em disputa no Congresso Nacional, a Reforma Trabalhista (BRASIL, 2017) e a ampliação da terceirização (BRASIL, 1998) foram aprovadas em 2017. A primeira rasga a Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), prevendo a priorização do acordado sobre o legislado e o parcelamento das férias, além de legalizar formas de trabalho precário, regulamentando o teletrabalho (trabalho em casa), o trabalho intermitente (por hora) e a jornada de 12 horas de trabalho seguidas de 36 horas de descanso.

Quanto à terceirização, em março de 2017, a base aliada do governo de Michel Temer na Câmara de Deputados resgatou e aprovou o PL nº 4.302, de 1998 (BRASIL, 1998), o qual amplia a terceirização – e que já havia sido aprovado no Senado em 2003. Essa manobra foi realizada diante da resistência do Senado em dar celeridade à apreciação do PL nº 4.330, de 2004 (BRASIL, 2004), que foi aprovado pela Câmara em 2015 e trata da mesma matéria. Já sancionada por Temer (BRASIL, 2017), a nova lei amplia a precarização característica das relações de trabalho terceirizadas para



as atividades-fim, tanto no serviço privado quanto no público.

O desmonte dos direitos trabalhistas é tão grave, que, por si, já afeta o acesso à Previdência e Seguridade Social, pois as formas flexíveis de trabalho trazem consigo a improbabilidade de contribuição contínua, estável. Essas medidas se combinam para enxugar o Estado, deslocando recursos públicos para colocar mais capitais nas mãos da especulação financeira. Corroboram, assim, a leitura de que o projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo inclui a desregulamentação trabalhista, com o objetivo de reduzir o custo do trabalho, aumentando a exploração dos trabalhadores para garantir a lucratividade. A educação não fica de fora deste pacote; por isso, é fundamental que as escolas e universidades não se ausentem do debate e da luta contra as contrarreformas.

Vale lembrar que a disputa de projetos para a Educação – tal como os demais ataques até aqui apresentados – não é uma novidade, nem foi inaugurada no cenário pós-golpe, como demonstram as lutas travadas desde a redemocratização, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e dos Planos Nacionais de Educação (PNE), de 2001 e 2014<sup>4</sup>, e, mais recentemente, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos Fundamental e Médio. Neste cenário, destaca-se a atual Reforma do Ensino Médio, imposta por uma medida provisória do presidente ilegítimo Temer, ainda em 2016, e aprovada também no Congresso Nacional em 2017 (BRASIL, 2017).

A forma usada para fazer avançar a proposta, por medida provisória, merece atenção, uma vez que é uma semelhança guardada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) com a ditadura civil-militar iniciada em 1964, funcionando como os decretos-leis e concedendo ao poder Executivo a possibilidade de legislar. As MPs têm efeitos imediatos, validade de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período, e trancam a pauta da casa do Congresso Nacional em que estiverem tramitando, se não forem apreciadas em até 45 dias após a sua publicação. Assim, ainda que legalmente restritas a casos de urgência e relevância, as medidas provisórias vêm sendo usadas pelo Executivo para impor reformas em ritmo acelerado.

Entre os efeitos da Reforma do Ensino Médio, estão: a redução dos conteúdos obrigatórios e a sua abrangência em termos de áreas do conhecimento; a criação de diferentes itinerários formativos, cuja escolha fica a critério de cada sistema educacional; a inclusão de “formação técnica e profissional”, como um dos itinerários possíveis, e da “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar”, como forma de cumprimento de componentes curriculares (BRASIL, 2017) – revelando, assim, a tendência de ampliação da pro-

---

4. Para uma análise deste processo de organização e financiamento do sistema nacional de ensino na década de 1990, das lutas sociais e de sua relação com os dois primeiros governos do Partido dos Trabalhadores, é sugerida a leitura Roberto Leher (2010).

fissionalização de nível médio, com centralidade para a pedagogia do aprender ao longo da vida e o desenvolvimento de competências no local de trabalho.

Freitas (2014) aponta que – diante da necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento, sem perder o controle político e ideológico da escola – os reformadores empresariais da educação pretendem assumir, eles mesmos, a direção do processo educativo. Para isso, no entanto, precisam desmoralizar os profissionais da educação, mobilizar as forças conservadoras e o senso comum em apoio às suas teses, e privatizar a operação das escolas, ainda que públicas. Assim, a Reforma do Ensino Médio prevê a contratação de profissionais com base em notório saber, reforçando a negação da autoridade profissional do magistério e a sua responsabilização pelos problemas da educação e emprego da juventude. Além disso, a entrada das Organizações Sociais (OS) nas escolas públicas, somada à já comentada flexibilização das relações de trabalho, com atenção especial para a extensão da terceirização para as atividades-fim, aponta para uma intensa precarização dos trabalhadores da Educação, na perspectiva de garantir o cumprimento da agenda dos reformadores empresariais nas escolas.

Concomitante e intimamente ligado ao avanço das contrarreformas, avançam os discursos conservadores e fascistas, professando o ódio às mulheres e LGBTs, o racismo, perseguição a pessoas, partidos políticos, movimentos sociais e outras organizações políticas que defendem um programa ou bandeiras minimamente progressistas. Um dos principais alvos desses ataques são os professores, acusados de doutrinação ideológica ao sinal de qualquer abordagem crítica. O movimento alimentado pela organização “Escola sem Partido” cria um ambiente de desconfiança e censura em relação aos professores, que é

usado como ferramenta para controlar o trabalho docente e conformá-los à reprodução capitalista e ao ultraconservadorismo. Os projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores também agem como instrumento de agitação e propaganda, incitando estudantes e familiares a denunciar e mover ações individuais contra aqueles considerados “doutrinadores ideológicos”, que geram um ambiente de ameaça para os professores. Dessa forma, a “Escola sem Partido” não só favorece como estimula a perseguição política e a lificação profissional dos docentes, mesmo sem a aprovação do projeto de lei nacionalmente (KATREIN; MARCASSA, 2017).

A organização “Escola sem Partido” opera na disputa de consciência, no convencimento em torno do projeto do capital para a saída da crise, sem lançar mão da coerção, incitando a violência e justificando o avanço do aparelho repressor do

Estado sobre os movimentos sociais. A organização do ciclo de debates teve o objetivo de colocar-se na contramão deste cenário drástico de retirada de direitos e de fragmentação da luta, reivindicando a necessidade de engajamento, especialmente dos trabalhadores, estudantes e pesquisadores da área da Educação na luta contra este desmonte.

## Reflexões Finais

A questão de fundo, colocada na concepção do ciclo de debates, era a urgência da mobilização de diferentes setores e categorias, contra a retirada de direitos sociais e trabalhistas, e a necessidade de a produção do conhecimento na área da Educação voltar-se para a compreensão do atual momento histórico e de seus impactos na educação. A duração dos cursos, a divisão por linhas de pesquisa, a oferta de disciplinas vinculadas às linhas e a própria dinâmica da pesquisa limitam o contato entre o conjunto dos discentes do programa e dificultam a mobilização. No contexto de lutas do segundo semestre de 2016, e com a experiência da “OcupaCED”, cresceu a participação nas assembleias e nas atividades chamadas pelos discentes do PPGE. A construção do ciclo de debates deu continuidade a esse movimento de articulação e aproximou outras pessoas.

O modelo de *sessões de debates* favoreceu a participação; as pessoas pareceram à vontade para se posicionar, compartilhar análises, dados e também experiências vivenciadas com o avanço das contrarreformas nos seus locais de trabalho e estudo. A publicação de um dossiê nos cadernos do CED, com artigos e ensaios dos participantes, foi uma proposta interessante para socializar acúmulos e também a própria experiência de construção do ciclo de debates. Este trabalho priorizou esta última função, não menos importante, de registrar e socializar limites, potencialidades e estratégias de mobilização na pós-graduação.

A provocação para que o PPGE incluísse na formação dos pós-graduandos o estudo e debate sobre a conjuntura política e consequências para o sistema educacional foi feita, e o Ciclo de Debates ganhou uma segunda edição em 2018, com o nome *A juventude e os rumos da Educação e as (contra)reformas: compreensão dos problemas educacionais do Brasil atual e suas consequências para a formação da juventude*. Vale destacar que o corpo discente foi consultado sobre as temáticas escolhidas, mas não compõe a sua organização. Isso expressa, ao mesmo tempo, a importância da mobilização discente, para o engajamento de professores e pós-graduandos de diferentes linhas, e o desafio que é garantir a continuidade no movimento estudantil da pós-graduação.

## Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Brasília, DF: DOU, 15 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara de Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 287 apresentada em 5 de dezembro de 2016.** Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0B7F3E499271B56A6F285518865FD77F.proposicoesWebExterno1?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0B7F3E499271B56A6F285518865FD77F.proposicoesWebExterno1?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016)> . Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.302, de 19 de março de 1998.** Dispõe Sobre As Relações de Trabalho na Empresa de Trabalho Temporário e na Empresa de Prestação de Serviços A Terceiros, e Dá Outras Providências. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD24MAR1998.pdf#page=30>> . Acesso em: 09 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 4330 de 26 de outubro de 2004.** Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=267841>> . Acesso em: 8 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943.** Aprova A Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, RJ: Dou, 09 ago. 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11135, de 17 de junho de 2015.** Altera As Leis no 8.213, de 24 de Julho de 1991, no 10.876, de 2 de Junho de 2004, no 8.112, de 11 de Dezembro de 1990, e no 10.666, de 8 de Maio de 2003, e Dá Outras Providências. Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l11315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l11315.htm)> . Acesso em: 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: DOU, 17 fev. 2017. 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: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, Brasília, DF: DOU, 31, dez. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm)> . Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.420, de 13 de março de 2017.** Altera Dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (clt), Aprovada Pelo Decreto-lei no 5.452, de 10 de Maio de 1943. Brasília, DF: Dou, 14 mar. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13420.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13420.htm)> . Acesso em: 08 nov. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GRANEMANN, Sara. **Contrarreforma da previdência: essencial para quem?.** 2016a. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/contrarreforma-da-previdencia-essencial-para-quem/>> . Acesso em: 13 jun. 2018.

GRANEMANN, Sara. **O desmonte das políticas de seguridade social e os impactos sobre a classe trabalhadora:** as estratégias e a resistência. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 19, n. 1, p.171-184, 31 dez. 2016b. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2016v19n1p171>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/28165/20357>> . Acesso em: 23 abr. 2017.

IASI, Mauro. **A PEC 241 e o Estado. 2016.** Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/17/a-pec-241-e-o-estado/>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

LEHER, R. **Educação no governo de Lula da Silva:** a ruptura que não aconteceu. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. 1ed.Rio de Janeiro: Garamond, 2010, v. 1, p. 369-412.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. **Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil.** Salvador: Germinal: Educação e Marxismo em Debate, 2017.

# 2

## O Projeto Educativo para o Ensino Superior no Brasil e o aprofundamento dos ataques às Instituições Públicas de Ensino Superior

Allan Kenji Seki<sup>1</sup>

Amália Catharina Santos Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** Aborda a educação superior na atual fase da acumulação capitalista. Discute o aprofundamento dos ataques às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e acomodação da estrutura da pesquisa nacional à divisão internacional do trabalho, via documentos e dados disponibilizados em plataformas oficiais (MEC, SENADO FEDERAL, INEP), assim como em fontes das agências nacionais e internacionais, que trazem dados relevantes para discussão. Constatam-se os efeitos da dependência em relação aos países de capitalismo central e a associação de dois processos combinados de destruição do sentido das universidades brasileiras, sendo estes o regime de regulação da educação e a transferência de recursos do fundo público para a acumulação privada de capitais.

**Palavras-chave:** Educação superior pública, Financeirização da educação, Acumulação capitalista.

### Introdução

*Da forma como está desenhado, o sistema educacional brasileiro favorece a população de renda mais elevada, o que só faz aumentar a desigualdade educacional e social do país. Como os recursos são limitados, uma medida eficiente e justa socialmente seria a eliminação da educação superior pública gratuita, seguida pelo repasse dos recursos poupados para a educação básica. (CNI, 2010, p. 160)*

---

1. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço eletrônico: allanknj@gmail.com

2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço eletrônico: amalia.cruz@yahoo.com.br

A epígrafe provém de um dos mais representativos documentos publicados na primeira década dos anos 2000, pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) – *A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor*. O documento é o marco de uma passagem do posicionamento da indústria, que, até meados de 2007, ainda defendia a importância das instituições de educação superior (IES) públicas, sobretudo as universidades federais e estaduais – como propulsoras da pesquisa nacional e, ainda, a necessidade da gratuidade de matrículas e taxas nessas instituições. A partir de 2008, contudo, há um ponto de clivagem no posicionamento da federação, e o documento mencionado expressa essa diferença: a indústria passa a defender o fim das universidades públicas gratuitas, com o repasse dos recursos para a educação básica<sup>3</sup>. De modo concatenado, a indústria passou a defender explicitamente o fim da unidade entre pesquisa, ensino e extensão. Afirma que “as instituições de nível superior no Brasil precisam ficar mais próximas do mercado de trabalho e do ambiente regional” (CNI, 2010, p. 160) e, portanto, seria “preciso rever a obrigatoriedade de a universidade concentrar-se em educação, pesquisa e extensão” – o que, efetivamente, significaria o fim de uma das últimas reminiscências do conceito de universidade no Brasil.

Esses elementos indicam uma evidente escolha política do empresariado industrial brasileiro, expresso pela CNI, pela formação da força de trabalho por meio da educação básica pública e gratuita e, menor parcela, aquela que requer algum tipo de formação em nível superior, através das IES privadas. A eliminação da educação superior pública e gratuita, contudo, poderia expressar uma contradição com os interesses tradicionalmente identificados como próprios às frações industriais em países da periferia do mercado mundial. Neles, a parte mais substancial da pesquisa científica, inclusive a pesquisa e desenvolvimento (P&D), não é realizada no âmbito das corporações industriais – caso dos principais países centrais (Estados Unidos, Alemanha, França, Inglaterra). Isso porque o custo do desenvolvimento da pesquisa científica e, até mesmo, do desenvolvimento de serviços, processos e produtos é transferido para o orçamento público, consumindo estrutura e insumos laboratoriais e força de trabalho de pesquisadores vinculados às universidades altamente capacitados.

## **Os impactos do atual processo de acumulação capitalista sobre a produção em ciência e tecnologia**

Os dados divulgados em recente pesquisa solicitada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à *Clarivate Analytics*, intitulada *Reserach in Brazil*, indicam que as universidades públicas brasileiras são responsá-

---

3. Este argumento foi apresentado de forma mais detalhada em Seki (2014).

veis pela produção científica nacional e que as instituições privadas não possuem nenhuma relevância significativa. As dez primeiras instituições que figuram no índice da *Web Science Documents* (base acadêmica mantida pela *Clarivate Analytics*) são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O mesmo relatório indica que 232 corporações assinaram conjuntamente artigos publicados pelas instituições acadêmicas entre 2011 e 2036, sendo a maior parte dessas corporações indústrias farmacêuticas americanas, entre as quais, mais notadamente, a americana Genetic Engineering Technology, Inc. (Genentech). Ainda segundo o relatório,

Petrobras SA, the only domestic company with significant involvement in collaborative research, alone accounted for 10% of Brazilian industrial R&D funding in 2013. Post 2011, the economic downturn caused a contraction in Brazil's domestic industrial R&D spending and recovery has been slow, exacerbated by a corruption scandal that negatively affected Petrobras' revenues and a lack of trained research personnel<sup>4</sup>. (CLARIVATE, 2018, p. 18)

Além da Petrobrás, responsável pela publicação de 190 artigos entre 2011-2016, nenhuma outra companhia brasileira aparece entre as 20 maiores colaborações em P&D no Brasil (Tabela 1). Entre estas, doze companhias americanas foram responsáveis por 566 publicações; duas companhias suíças, por 187 publicações; duas companhias do Reino Unido, por 161; duas companhias alemãs, por 82; e uma companhia francesa, por 51. Destacam-se as indústrias farmacêuticas (14), petróleo, computação, biotecnologia, serviços e telecomunicações.

---

4. Tradução livre dos autores: “Petrobrás S.A., a única companhia doméstica com envolvimento significativo em pesquisa colaborativa, sozinha foi responsável por 10% do financiamento industrial à P&D em 2013. Após 2011, a crise econômica causou a contração na P&D industrial interna brasileira, os gastos e a recuperação têm sido lentos, influenciados pelo escândalo de corrupção que afetou negativamente as receitas da Petrobrás, além da falta de pesquisadores capacitados”.



**Quadro 1 - Empresas com maior participação na produção de publicações conjuntas com instituições de ensino superior por nacionalidade, número de publicações, citações e setor de atividade**

<b>Corporation</b>	<b>Country</b>	<b>Papers</b>	<b>Citation</b>	<b>Sector</b>
<i>Petrobras SA</i>	<i>Brazil</i>	190	1.04	<i>Petrol</i>
<i>GlaxoSmithKline</i>	<i>UK</i>	108	6.85	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Novartis</i>	<i>Switzerland</i>	106	4.00	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Roche Holding</i>	<i>Switzerland</i>	81	14.64	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Pfizer</i>	<i>USA</i>	79	4.53	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Merck &amp; Company</i>	<i>USA</i>	67	7.31	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Westat</i>	<i>USA</i>	55	0.86	<i>Professional Services</i>
<i>Bayer AG</i>	<i>Germany</i>	54	3.66	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Johnson &amp; Johnson</i>	<i>USA</i>	54	3.58	<i>Pharmaceutical</i>
<i>AstraZeneca</i>	<i>England</i>	53	6.64	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Sanofi-Aventis</i>	<i>France</i>	51	4.68	<i>Pharmaceutical</i>
<i>IBM</i>	<i>USA</i>	49	2.11	<i>Computer</i>
<i>Eli Lilly &amp; Company</i>	<i>USA</i>	48	3.77	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Bristol Myers Squibb</i>	<i>USA</i>	48	11.13	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Amgen</i>	<i>USA</i>	38	6.15	<i>Biotechnology</i>
<i>Johnson &amp; Johnson<sup>5</sup></i>	<i>USA</i>	33	4.33	<i>Pharmaceutical</i>
<i>Genentech</i>	<i>USA</i>	33	30.37	<i>Pharmaceutical</i>
<i>AT&amp;T</i>	<i>USA</i>	32	1.32	<i>Telecommunications</i>
<i>Hewlett-Packard</i>	<i>USA</i>	30	0.96	<i>Software</i>
<i>Bayer Healthcare Pharmaceuticals</i>	<i>Germany</i>	28	4.99	<i>Pharmaceutical</i>

Fonte: Clarivate Analytics (2018, p. 19).

O relatório, portanto, permite constatar pelo menos duas situações: a primeira é que a maioria absoluta das pesquisas brasileira é oriunda das universidades públicas, principalmente estaduais e federais. A despeito da participação dessas instituições na pesquisa e na educação de jovens – são quase 2 milhões de matrículas nas IES públicas (24,73% das matrículas em nível superior no Brasil) –, essas instituições são frequentemente alvo de ataques proferidos pela classe dominante por intermédio de suas organizações de expressão de interesses de classe.

Em documento publicado em 2017, *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), o Grupo Banco Mundial (BM) defende que o orçamento público dispendido com o ensino superior é ineficiente, ressaltando que “os níveis de gastos por aluno nas universidades públicas são de duas a cinco vezes maiores que o gasto por aluno em universidades privadas” (p. 13) e que, além disso,

[...] as despesas com universidades federais equivalem a um subsídio regressivo à parcela mais rica da população brasileira. Uma vez que diplomas universitários geram altos retornos pessoais (em termos de salários mais altos), a maioria dos países cobra pelo ensino fornecido em universidades públicas e oferece empréstimos públicos que podem ser pagos com os salários futuros dos estudantes. O Brasil já fornece esse tipo de financiamento para que estudantes possam frequentar universidades particulares no âmbito do programa FIES (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13-14).

Dessa forma, para o Banco Mundial (2017) não existiria qualquer razão para que o modelo de financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>6</sup> não fosse aplicado às universidades públicas, aos estudantes mais pobres, que não pudessem pagar as mensalidades dessas instituições; esse modelo poderia também ser coadunado com o Programa Universidade Para Todos (Prouni)<sup>7</sup>. O argumento sustenta, por fim, que “todas essas reformas juntamente melhorariam a equidade e economizariam pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal” (p. 13-14) – em dados de 2016, isso representaria R\$ 31,3 bilhões.

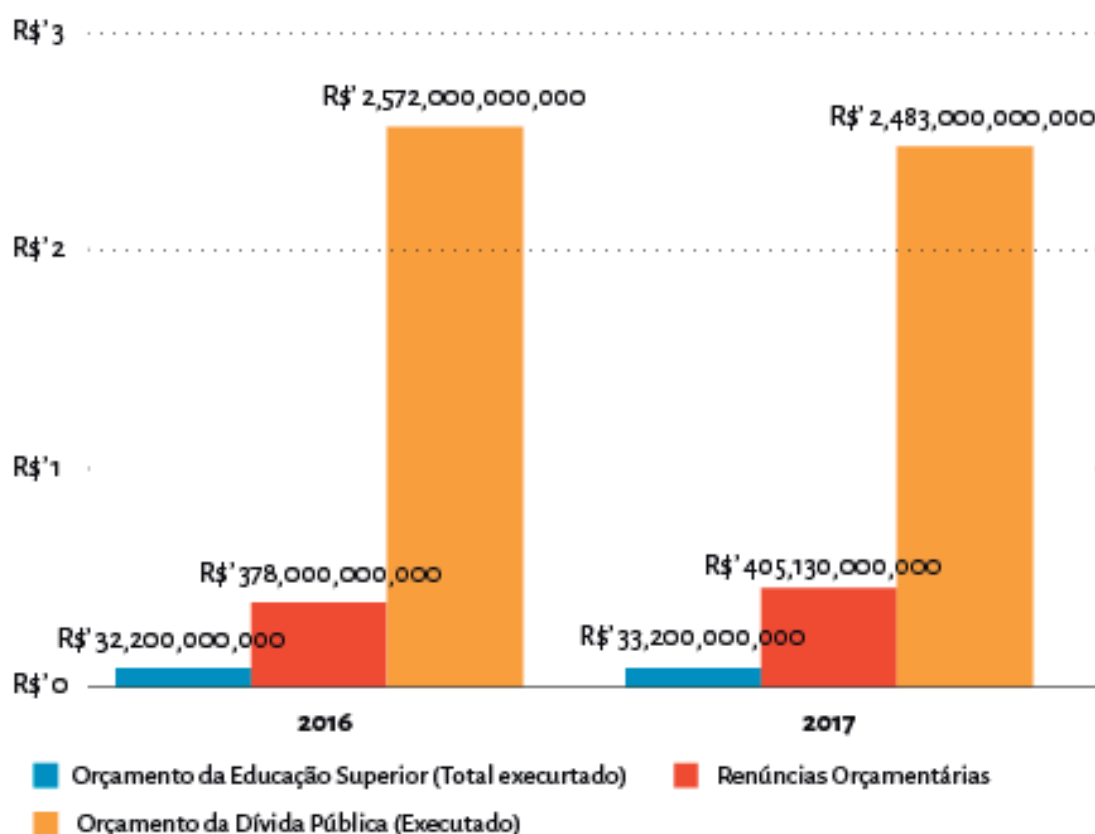
---

6. O Fies, criado por medida provisória, em 1999, foi institucionalizado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e ampliado durante as gestões do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). O Fies é um fundo de natureza contábil destinado à concessão de financiamentos aos estudantes matriculados em cursos pagos de ensino superior. Os contratos começam a ser pagos pelos estudantes após estarem formados, o que contribui para o endividamento precoce de ampla parcela da juventude, nutrida da expectativa de empregos que exigiriam melhor qualificação e seriam mais bem remunerados. Em junho de 2017, em meio à conjuntura de cortes do novo regime fiscal, o governo Temer modificou o Fies, propondo que até 30% do valor das parcelas sejam descontadas diretamente da folha de pagamentos dos recém-formados, eliminando o prazo de carência para o início do pagamento dos empréstimos (SEKI, 2017, p. 10).

7. O Prouni, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, alterada pela Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013, opera fornecendo bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação, mas principalmente em cursos sequenciais de formação, em instituições de ensino superior privadas. Em contrapartida à adesão das IES, são oferecidas isenções tributárias. O programa surgiu no governo Lula da Silva e teve como objetivo não declarado o socorro às IES que se encontravam com baixo número de estudantes e acumulavam dívidas tributárias e trabalhistas, sendo estes débitos reconvertidos em vagas mediante concessão de bolsas de estudos (SEKI, 2017, p. 10).

O montante que poderia ser economizado, segundo os cálculos da equipe do Banco Mundial, representaria, de fato, 144% do orçamento autorizado para a educação básica em 2018. O Banco Mundial, contudo, omite a situação da dívida pública federal<sup>8</sup>, cujo orçamento executado em 2017 foi estimado em R\$ 2,483 trilhões<sup>9</sup> (11.390% do orçamento planejado para a educação básica em 2018)<sup>10</sup>. Ainda mais grave, o Banco Mundial elide os dados das perdas de arrecadação do governo com reduções, isenções e benefícios tributários para o capital. Esse montante, que, em 2017, foi estimado em R\$ 284 bilhões, quando somado aos benefícios financeiros e creditícios daquele ano, que por sua vez foram estimados em R\$ 121,13 bilhões, projeta um quadro desolador: R\$ 405,13 bilhões em renúncias do fundo público em favor do fundo de acumulação do capital – dados da Receita Federal e do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018c).

**Gráfico 1 - Comparativo do orçamento da União despendido com a educação superior (total executado), com as renúncias orçamentárias (total estimado) e o serviço da dívida pública (total executado), entre 2016 e 2017 (em trilhões de reais)**



Elaboração dos autores com dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2018); Senado Federal (Brasil, 2018b); Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2018c) e Receita Federal (BRASIL, 2018a).

8. Em seus meandros, contudo, ironicamente o Banco Mundial recomenda a auditoria da remuneração dos servidores públicos no Brasil.

9. Dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2018).

10. Dados de Acompanhamento do Orçamento Federal do Senado (BRASIL, 2018b).

Quando comparados (Cf. Figura 1), esses dados demonstram algo que se poderia identificar como um substancial cinismo no relatório do Banco Mundial e, por consequência, dos discursos amplamente propalados contra as IES públicas por intelectuais coletivos representantes das demais frações capitalistas dominantes internamente (caso notável da CNI, mas também outras como as diversas organizações reunidas no movimento *Todos pela Educação*<sup>11</sup>). Não se trata apenas do ocultamento de aspecto da realidade, nem tampouco de ignorância ou pura malevolência; trata-se, isto sim, de que tais organizações coletivas expressem a atual convergência dos interesses das frações dominantes do capital para a educação superior brasileira. O que se depreende dos dados é um projeto de atualização da reestruturação da educação superior brasileira e da estrutura de produção científica e tecnológica, relativa ao regime de dependência brasileiro em relação aos países de capitalismo central na atual fase de acumulação mundial do capitalismo, aliada à dinâmica de centralização e concentração de capitais.

Nesse sentido, é fundamental perceber a vinculação da pesquisa científica brasileira às indústrias de países estrangeiros, sendo a Petrobrás S. A. a única exceção entre as vinte corporações com maior envolvimento na P&D<sup>12</sup>. Isso, aliado ao fato de que hoje 87,7% das IES brasileiras são privadas<sup>13</sup>, parece evidenciar suficientemente a hipótese de que o que se quer é fortalecer um projeto de educação nacional que atenda aos interesses da articulação subordinada do Brasil ao cenário da produção científica e tecnológica coadunada estritamente aos países de capitalismo central.

### **Apontamentos sobre a educação superior: regime de regulação da educação e a transferência de recursos do fundo público para a acumulação privada de capitais**

Além desses elementos, é preciso ter em consideração as modificações substanciais produzidas na educação superior brasileira desde meados dos anos 2000. A partir de 2005, produziu-se um novo momento, no qual os fundos de investimentos

---

11. O Movimento Todos pela Educação foi lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo, tendo sido liderado pelo setor empresarial, de maneira organizada em torno de uma agenda que atenda aos interesses de determinado grupo. Inclusive sendo incorporada ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Segundo Leher, “essa investida sobre a educação pública vem sendo efetivada por meio de entidades âncoras em cuja direção um pequeno grupo de gestores se reveza” (2010, p. 379)

12. Ainda assim, não se pode perder de vista que os interesses articulados entre as frações capitalistas internas e estrangeiras permeiam a companhia, inclusive, por meio da operação de fundos de investimentos e demais investidores institucionais que operam transações de títulos da companhia no mercado aberto e nos mercados secundários – ou ainda, pela corporificação de atividades aparentemente estatais em sua gestão.

13. De acordo com os microdados do Censo da Educação Superior 2017, no Brasil, em 2016, existiam 2.407 instituições, das quais 2.111 (87,7%) são privadas, e apenas 296, (12,3%) públicas.

privados e outros tipos de investidores institucionais passaram a controlar grande parte das IES privadas, convertendo-as em meros produtos de seus portfólios de investimentos. Desde então, ocorreu elevação brutal dos níveis de liquidez no financiamento do setor – fenômeno acelerado pela abertura do capital dos principais grupos controladores das mantenedoras no setor, atualmente os brasileiros: Kroton S.A., Estácio de Sá Participações S.A., Ânima Educacional e Ser Educacional<sup>14</sup> – e que resultou nas condições sociais para a brutal concentração monopólica de mantenedoras e IES privadas. Como resultado, as 12 maiores instituições de ensino superior detêm 38,6% das matrículas presenciais no ensino superior privado (BRASIL, 2017) e, de acordo com a Hoper (2017, p. 20):

Enquanto as pequenas e médias instituições não conseguem estabelecer sinergia maior entre elas, os grandes grupos, com maior disponibilidade financeira e força de mobilização, crescem organicamente e através da consolidação em taxas cada vez maiores, notadamente na modalidade a distância (EaD), na qual os 6 primeiros players representam 70% do mercado, e as 20 maiores IES detêm 91% do mercado de EaD privado<sup>15</sup>.

Tais modificações não seriam possíveis sem a participação fundamental do Estado, sobretudo das transferências operadas do fundo público em direção ao fundo de acumulação desses capitais. Além de isenções tributárias e benefícios fiscais realizados por programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Universidade para Todos (Prouni), as atividades do capital sob a forma de ações estatais alcançaram inclusive a assunção de dívidas privadas por meio de emissões de títulos da dívida pública a fim de sanear IES, é o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), que foi

[...] instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, [com] objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais. As mantenedoras que tiverem o requerimento de moratória e parcelamento deferidos poderão proceder ao pagamento de até 90% (noventa por cento) do valor das prestações

---

14. Inclui-se nesta lista o grupo americano Laureate International S.A., cujas emissões de títulos são negociadas na National Association of Securities Dealers Automated Quotations (NASDAQ)

15. O relatório da HOPER (2017) utiliza os dados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2015.

mensais mediante a utilização de certificados emitidos pelo Tesouro Nacional, na forma de títulos da dívida pública em contrapartida às bolsas Proies integrais concedidas em cursos de graduação presenciais com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2012, sem paginação).

Esse tipo de ação articulada favorece o saneamento das contas das IES de pequeno porte e que depois serão compradas pelos grandes grupos educacionais que realizam cotidianamente operações de compra e venda de instituições<sup>16</sup>. Além do Proies, podem-se mencionar, nesta esteira, os subsídios e financiamentos oferecidos pelo BNDES para essas IES, como é o caso do Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior realizado pelo banco.

Embora existam programas de financiamento privado de créditos estudantis, como o PRAVALER<sup>17</sup>, programas como o Prouni e, principalmente, o FIES tiveram papel fundamental para a concentração e centralização dos capitais no setor a partir de 2005/2006. Segundo a HOPER (2017, p. 44),

[...] o Fies, considerado um dos principais fatores a privilegiar substancialmente o crescimento do grupo dos consolidadores [12 maiores grupos de educação superior no Brasil], atendeu em 2015 652.147 matrículas (48,5%); em contrapartida, o grupo das não consolidadas [todas as demais IES brasileiras] deteve 688.550 matrículas (51,5%).

Os dados indicam a participação do programa para as IES contidas nos grandes grupos vendedores de matrículas no ensino superior – apenas os 12 maiores grupos detêm 48,5% de todas as matrículas financiadas pelo Fies, número que em 2010 era de 30.016 matrículas:

A principal variável que influencia a receita do setor de ensino superior privado é a quantidade de alunos matriculados na graduação, visto que mais de

---

16. Em entrevista à revista *Época*, o presidente do Grupo Kroton, Rodrigo Galindo, informou que na Kroton funcionam 13 comitês estratégicos com autonomia relativa para os projetos de até R\$ 1 milhão de reais (GALINDO, 2016).

17. O programa financia cursos de graduação, pós-graduação e técnicos, sejam eles presenciais ou a distância, das instituições de Ensino parceiras. A gestão do PRAVALER é realizada pela *Ideal Invest*, uma empresa brasileira fundada em 2001, especializada em soluções financeiras para o setor de educação privada, e possui dentre seus acionistas: *Victoria Capital Partners*; *IFC – International Finance Corporation*, braço financeiro do Banco Mundial; *EOS Investimentos*; *Itaú Unibanco Holding S.A.*

90% da receita é oriunda de mensalidades pagas pelo aluno ou custeadas pelo governo como programas de incentivo à educação (exemplo PROUNI – Programa Universidade para Todos). (HOPER, 2017, p. 96).

No mesmo sentido que Chaves (2016), este artigo considera que a liberalização da educação superior brasileira ocorreu por meio de forte indução de atividades, assim chamadas, estatais – sobretudo através do Crédito Educativo, transformado no FIES; empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias, como é o caso do BNDES; o PROUNI, entre outras formas de estímulo, que contribuíam de forma decisiva para a expansão da mercantilização do ensino superior.

Além do financiamento, mudanças nas legislações que regulamentam o setor propiciaram um ambiente de negócios favorável à expansão, por meio de forte investimento financeiro dessas IES a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Podem ser consideradas, nesse sentido, as reformas nos marcos normativos legais e infralegais que concederam maior autonomia para a abertura de polos de apoio para os cursos de educação a distância, reordenamento dos tipos de instituições de educação superior – com consequentes modificações nos graus de autonomia para a abertura de novos cursos e turmas –, assim como as modificações nas avaliações, autorizações e transferências de mantenças.

Portanto, o grande capital atuante na educação superior privada, sob a forma dos capitais fictícios e portadores de juros, articulou no âmbito do Estado parte importante de seu ciclo de reprodução. O Estado realizou, efetivamente, importante papel na concentração e centralização desses capitais – seja como fiador, financiador ou legislador –, resultando na formação dos monopólios. Assim, combinaram-se dois movimentos complementares: a alteração do regime de regulação da educação e a transferência de recursos do fundo público para a acumulação privada de capitais

### **À guisa de conclusão: a relação entre dependência, produção científica e os impactos na educação superior**

Os elementos aqui esboçados permitem visualizar um quadro no qual a produção acadêmica, subordinada aos interesses de grandes corporações internacionais, alia-se ao ensino superior ofertado, majoritariamente, pelos grandes grupos dominados por fundos de investimentos privados – grande parte deles negociados em carteiras administradas por fundos de capitais estrangeiros. Há, assim, o cenário da inserção da produção científica (predominantemente formada por instituições públicas) e do ensino superior (em grande parte privado) plenamente articulado às relações de dependência.

A situação de dependência, contudo, não se expressa apenas como herança histórica; ela atualiza-se permanentemente, forjando laços de articulações subordinadas entre nações formalmente independentes. Nesse sentido, tal como a análise de Marini (2011, 2012), dependência não é sinônimo de colonialidade.

A potencialidade dessa forma de leitura da relação de dependência nota-se por caracterizar a atualização das relações de dependência e subordinação dos países periféricos aos países de capitalismo central, pela via da articulação política e econômica das frações burguesas locais com as burguesias daqueles países e, mais que isso, ao revelar fundamentalmente a relação de dependência como uma particularidade do imperialismo – ou seja, a partir do reconhecimento da complexa combinação no mercado mundial entre diferentes tipos de desenvolvimento, padrões de acumulação e regimes políticos em favor da acumulação capitalista mundializada.

Isso quer dizer que a inserção do Brasil de maneira dependente no mercado mundial em nada implica um discurso de vitimização das relações capitalistas locais (ou das frações burguesas aqui dominantes); nas palavras de Marini (2012, p. 27-28, **negrito nosso**)

As consequências do conhecido símbolo gráfico que coloca o malvado Tio Sam manipulando suas marionetes não podem ser mais que denúncia lacrimosa e impotência indignada para a análise política e a estratégia de luta. Para lutar contra o imperialismo, é indispensável entender que **não se trata de um fator externo à sociedade nacional latino-americana; pelo contrário, forma o terreno no qual esta sociedade finca suas raízes e constitui um elemento que a permeia em todos seus aspectos.**

A concepção na qual as burguesias locais seriam, unidirecionalmente, premidas por interesses externos procura isentá-las das consequências sociais e políticas de seu papel de classe e, ao mesmo tempo, oblitera a medida de totalidade das relações sociais capitalistas, sobretudo, as relações de articulação entre interesses diferentes, porém combinados, dessas frações no mercado mundial (MARINI, 2011, 2012).

No caso da educação superior brasileira, ambas as faces, da produção em pesquisa e do ensino privado, que aparentemente ilustrariam um quadro de “dominação” estrangeira, na realidade demonstra o grau de coadunação entre os projetos político-educativos das frações burguesas internas no mercado mundial, ou seja, a adequação do papel do desenvolvimento científico e tecnológico ao padrão de acumulação de capital a partir da dependência.

O caráter da formação social brasileira, especializada na exportação de produtos primários, que visa contribuir para a redução da formação e do custo da força de trabalho nos países de capitalismo central, determina, em larga medida, a dinâmica



de estruturação da educação superior. Do ponto de vista da produção da pesquisa, ciência e tecnologia, vê-se o número de publicações acadêmicas – associadas aos interesses, entre outros, de disponibilização do conhecimento sobre a fauna e flora brasileiras para o desenvolvimento de processos, produtos e patentes farmacológicas nos países centrais – crescer nas últimas décadas, sem que isso implique efetivamente modificações substanciais na qualidade de vida do povo brasileiro<sup>18</sup>. O que se vê é a universidade cumprindo um papel operativo e informacional, no qual a prestação de serviços de desenvolvimento de inovações e testes de produtos ocupa parte significativa do tempo de vida da infraestrutura de pesquisa das universidades – mas não se produz efetivamente ciência.

Ao contrário de implicar um contrassenso, ocorre a acomodação da pesquisa nacional à sua inserção subordinada – porém, altamente lucrativa para as frações locais que rentabilizam a dependência – no mercado mundial. O Brasil cumpre o papel de produção de catalogação de fontes e matérias-primas de pesquisas que são absorvidas pelos grandes laboratórios nos países centrais, sendo chamado a cumprir um papel menor na divisão internacional da ciência e da tecnologia. A despeito de que – apesar de enormes dificuldades técnicas, orçamentárias e legais – eventualmente haja exemplos generosos de produções científicas de peso na aviação civil, microssatélites, petróleo e gás, pesquisas microbiológicas, entre outras, tem-se como dados que se trata de exceções, as quais não se incorporam como experiências permanentes no quadro científico nacional e não geram, elas mesmas, modificações substanciais nos métodos de avaliação de produtividade, financiamento e estruturação das universidades<sup>19</sup>.

Uma das críticas mais conhecidas a esse respeito indicaria os erros na gestão, organização e avaliação da pesquisa científica por organismos de financiamentos científicos nacionais, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Tais entidades focalizariam excessivamente pesquisas de curtíssimo prazo e desenvolvimento de produtos, além de produzirem distorções no financiamento das diversas áreas de conhecimento. Contudo, é forçoso reconhecer, diante dos dados de realidade, que tais entidades organizam a tal produção porque esta é, efetivamente, a lógica polí-

---

18. A despeito das críticas, justas, aos indicadores baseados apenas em números de publicações ou patentes, é necessário reconhecer que, embora o número de publicações venha aumentando ano a ano no Brasil, em razão da estrutura de fomento à pesquisa organizada pelo Estado, o número de patentes não tem aumentado, o que significa que os conhecimentos produzidos nas unidades de pesquisa não têm se convertido em conhecimento que possa ser retido e absorvido no país.

19. Quase como evidenciando que tais excepcionalidades, com enorme custo e investimento pessoal de pesquisadores, fossem punidas pelo atual regime científico nacional organizado no âmbito do Estado.

tica que atende aos interesses específicos das frações burguesas locais (indústria, agronegócio, exportadores etc.). Não há contrassenso nesta forma de gerenciar a infraestrutura de pesquisa, porque a lógica é justamente acomodá-la à divisão brutalmente desigual da divisão internacional da ciência e tecnologia.

Tudo isso se coaduna à expansão, pode-se dizer, “financeirizada” do ensino superior. Afinal, para um país onde a produção científica e tecnológica esbarra nos limites da subordinação à divisão internacional do trabalho, à educação superior resta ser majoritariamente disposta nas gôndolas do mercado como qualquer outra mercadoria. É um passo a mais de ironia que a rentabilização da venda de ensino superior privado no Brasil, hoje, esteja concentrada nas mãos, mais uma vez, de fundos de investimento internacionais. Ambas as faces da precariedade estrutural do conhecimento escolar de nível superior combinam-se, portanto, sob a forma de um projeto político.

## Referências

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **A dívida pública é o centro dos problemas nacionais**. 2018. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/conteudo/divida-publica-e-o-centro-dos-problemas-nacionais/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior**: 2016. 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_censo\\_superior\\_2016.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2016.zip)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 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: 30 mar. 2018.

BRASIL. Proies. Ministério da Educação. **Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proies-apresentacao>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. RECEITA FEDERAL. **Renúncia Fiscal**. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal>>. Acesso em: 30 mar. 2018a.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Orçamento Federal**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento>>. Acesso em: 30 mar. 2018b.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Contas do Governo relativas ao exercício de 2016**: Benefícios Tributários, Financeiros e Creditícios. Disponível em:

<<http://portal.tcu.gov.br/contas/contas-do-governo-da-republica/>>. Acesso em: 30 mar. 2018c.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, dez. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. **A indústria e o Brasil**: uma agenda para crescer mais e melhor. Brasília: CNI, 2010. 235 p.

GALINDO, Rodrigo. **CEO da Kroton**. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/T51VrK>>. Acesso em: 30 mar. 2018

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: A ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. - Rio de Janeiro : Garamond, 2010.

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: PASSARINHO, Paulo et al. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010. p. 369-412.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 131-172.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2012. 272 p.

SÉCCA, Rodrigo Ximenes, LEAL, Rodrigo Mendes. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. Brasília: **BNDES Setorial**, 2009, p. 103-56.

SEKI, Allan Kenji. **Financeirização do capital na educação superior**: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017, 2017, Niterói (RJ). Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917). Niterói (RJ): Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), v. 1. p. 1-13, 2017.

SEKI, Allan Kenji. **O capital e as universidades federais no governo Lula**: o que querem os industriais? 2014. 169 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

# 3

## Professor Polivalente: a agenda do capital na política de formação de professores no Brasil

Eduarda Souza Gaudio<sup>1</sup>  
Josimar Lottermann<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta alguns dos elementos orquestrados pelos reformadores empresariais na política educacional do país, tendo como objeto central discutir os atuais aspectos que contribuem para as alterações e determinações da política de formação de professores no Brasil. Por meio de grandes concluídos, tem-se observado que as políticas do Brasil são construídas sob influência de organismos internacionais que se utilizam de políticas ditas universais para formar uma única visão de mundo, prevalecendo os interesses do capital. A educação pública, considerada um importante espaço de resistência a essas tentativas, vem sendo um dos pontos sob ataque de políticas que atualmente estão sendo chamadas de contrarreformas. Com novas ações, que visam a restringir e centralizar ainda mais o currículo escolar, os professores vêm sendo culpabilizados pelo fracasso da educação e pelas mazelas da sociedade, com o intuito de se criarem consensos de que a melhor solução para a educação é organizá-la sobre os princípios que regem o mercado capitalista.

**Palavras-chave:** Contrarreformas; Políticas Públicas; Educação; Formação Docente.

### Considerações iniciais

Nos últimos anos, o sistema de educação do país tem sofrido uma série de mudanças que geraram contestações entre estudiosos dedicados à educação pública. Essas alterações foram caracterizadas por muitos pesquisadores como contrarreformas, tendo em vista os modos impositivos e precipitados pelos quais essas deli-

---

1. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: eduardagaudio@gmail.com.

2. Mestre em Educação pela UFSC e licenciado em Educação Física pela mesma Universidade. E-mail: josimarlottermann@gmail.com.

berações foram aprovadas. A medida provisória que altera a Lei nº 9.394/96 e modifica a organização curricular do Ensino Médio; o novo regime fiscal (PEC 241/55), que congela os gastos públicos por vinte anos; as reformas da Previdência e trabalhista e a ideologia provocada pelo projeto “Escola sem partido” são alguns exemplos dos mecanismos de recomposição do bloco dominante que está à frente do governo.

A destituição do governo Dilma Rousseff representou um retrocesso no que se refere aos direitos sociais historicamente conquistados. A suposta crise que se propaga pela atual Presidência é anunciada como fiscal, e sua solução deve ocorrer pelo corte dos ganhos sociais até então garantidos pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Essa proposta é refletida pela PEC 241/55, que congela as verbas que o Estado tem com a educação, saúde, seguridade social e os demais direitos sociais dos brasileiros, em prol da garantia do pagamento da dívida econômica do país.

Outro elemento que vem causando preocupação nos profissionais que atuam na educação é a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, definida, por alguns pesquisadores, como uma nova arquitetura de regulação, pois os sentidos hegemônicos para um educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que está sendo ensinado e aprendido (MACEDO, 2014, p. 1549). Para a autora, entre os agentes sociais envolvidos com a produção da BNCC, encontram-se os mesmos parceiros das instituições financeiras e empresas, como: Itaú, Bradesco, Santander, Natura, Volkswagen, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Essas instituições pertencem a grandes corporações financeiras e entidades filantrópicas que participam do debate educacional, influenciando a criação de políticas educacionais e a produção de materiais.

Nesse sentido, o artigo busca discutir alguns aspectos que contribuem para as alterações e determinações da política de formação de professores. Para isso, será abordada uma discussão acerca do capitalismo neoliberal e das influências que as organizações internacionais e as grandes empresas exercem na reprodução de uma ideologia mercantilista de educação. Além disso, serão apresentados alguns elementos que contribuem para uma política de formação docente estritamente articulada ao projeto político capitalista que responsabiliza os professores pelo desenvolvimento do país.

## **Educação como reprodução ideológica do capital: o empréstimo de políticas universais e o controle sobre o que é ser humano**

Pensar as políticas de um país no contexto em que se vende a imagem de mundo globalizado requer analisá-las não apenas em seu contexto local; mas, sim, olhar as influências por elas recebidas de organismos internacionais. A partir do momento em que o capitalismo torna-se a única organização econômica no mundo, o que se acompanha é a busca por melhorar as formas de acumulação e exploração desse sis-

tema. Nesse sentido, ações são orquestradas para que uma única visão de mundo seja construída e os interesses do capital e do empresariado sejam não apenas mantidos, mas também expandidos.

Para isso, entidades internacionais como: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), entre tantas outras, têm se dedicado a pensar políticas universais em diferentes áreas, entre elas a educação. Mesmo sendo ditas universais, essas políticas são pensadas a partir dos interesses dos países centrais e dos reformadores empresariais, mantendo-se a lógica da divisão internacional do trabalho e a subordinação dos países periféricos a este sistema. Freitas (2014,), citando Ravitch (2011), trata esses reformadores empresariais como *Corporate Reformers*, pois compõem conluios entre políticos, empresários, mídia, organizações privadas e pesquisadores, alinhados com a ideia de que a melhor forma de consertar a educação é por intermédio dos conceitos aplicados ao mercado e à iniciativa privada.

Os países periféricos vinculam-se a essas instituições, buscando financiamentos para amenizar, muitas vezes, os problemas sociais que enfrentam em seus contextos. Eis então que estas políticas universais passam a ser emprestadas a esses países, pois, para conseguirem financiamentos, orientam-se pelas políticas já definidas e que seguem interesses do capital.

Pensando assim, é causada a sensação de que os países periféricos são vítimas nesta situação, quando na verdade não são. Dentro desses países existem também a burguesia e suas organizações que visam cada vez mais ao ajustamento ao capitalismo. Os Estados, por sua vez, também têm papel importante nisso, pois, em sua gênese, também são capitalistas (MAZZEO, 2015). Então, em vez de se contraporem ao sistema, os Estados, juntamente com a burguesia, organizam-se para a sua manutenção e melhoramento, seguindo, principalmente, a lógica dos países centrais.

É a partir desses mecanismos que o capital tem se dedicado a organizar e gerenciar a educação. Na disputa de classes entre burguesia e trabalhadores, a educação tornou-se um dos pilares fundamentais dos reformadores empresariais, pois tentam, nesse espaço, formar os trabalhadores em uma visão de formação humana restrita, na qual o que interessa, e é caracterizado como ser humano, são apenas os princípios do capital.

Nesse sentido, Freitas (2014) aponta que os novos moldes de educação do capital são organizados a partir de duas categorias fundantes: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, e o que tem contado como boa educação são as médias dos desempenhos dos estudantes obtidas das avaliações em larga escala (RAVITCH, 2010). Assim, as avaliações têm-se tornado ferramenta importante de controle e padronização da educação e da formação humana.

Para aumentar ainda mais as tentativas de desmonte da educação pública como espaço de resistência, os reformadores empresariais contam ainda com a colaboração das diferentes mídias – principalmente a televisiva –, que veiculam, quase diariamente, informações descontextualizadas e/ou recortadas do real, a fim de criar consensos, na classe trabalhadora, de que o público não funciona, e de que a lógica do mercado é o melhor caminho para melhorar a educação.

A partir do disposto, vê-se como o capital tem se articulado para tornar as políticas públicas um dos caminhos para a formação da classe trabalhadora pelos princípios do capitalismo. No tópico seguinte, será discutido como os reformadores empresariais têm disputado o controle sobre o trabalho pedagógico e a formação dos docentes, moldando esses sujeitos para que também sejam reprodutores do sistema.

### **Política de Formação de Professores: implicações para a responsabilização docente**

Tem-se acompanhado, nos últimos tempos, um desmonte da formação docente por meio da desqualificação e desvalorização da carreira no país. Os mecanismos utilizados na produção de políticas públicas para formação profissional têm privilegiado os interesses do mercado de trabalho baseados em aspectos pragmáticos, aspirando à eficácia de resultados, competitividade, regulação do trabalho docente e instrumentalização para a constituição de força de trabalho. Sobre isso, Evangelista e Seki (2017) revelam uma desconstrução da função social da docência que deveria promover a apropriação crítica dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos. Ao contrário disso, o projeto de formação que está sendo colocado em prática pretende desqualificar a docência, culpabilizando os professores pelos problemas sociais que a sociedade enfrenta.

Essa proposta de formação docente é escamoteada no Parecer CNE/nº 5/2005 e na Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005; 2006), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2006) para o curso de graduação em Pedagogia. Esse documento – resultado de negociações, discussões e disputas políticas e teóricas, ao longo das duas últimas décadas que antecederam sua publicação – é composto por órgãos governamentais e associações cujo objeto de investigações é a política de formação de professores e de valorização do magistério. Márcia Aguiar *et al* (2006) destaca que o marco desse processo de discussão ocorreu em 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, definida para construir as diretrizes do curso, mobilizou um extenso debate em âmbito nacional, considerando a participação das coordenações de cursos e das entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (AGUIAR *et al*, 2006, p. 824).

Após um movimento tênue entre diferentes perspectivas e relações de poder, as DCN para o curso de Pedagogia (2006) preveem uma nova configuração na formação de professores, a partir de três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimentos. Essa nova definição amplia a esfera para a formação e atuação desse profissional no âmbito da educação, que deverá se apropriar da escola como organização social complexa e participar na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento dos sistemas de ensino.

A concepção de docência nas novas DCN para o curso de Pedagogia é fortemente ampliada e compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). Seguindo essa perspectiva, as atribuições que o licenciado em Pedagogia carrega são inúmeras, tendo em vista sua atuação, seja na gestão, docência ou pesquisa, devendo se responsabilizar pela identificação e resolução dos problemas socioculturais presentes na sociedade.

A política de oferta de formação docente durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) é analisada por Evangelista (2012) como impactante, considerando-se os 11 programas específicos criados para a formação de professores no país, orientando esse compromisso como uma questão do Estado. Para a pesquisadora, a responsabilidade do Estado para com a formação docente está intimamente condicionada ao projeto político capitalista, que propaga a perspectiva de que pertence aos professores o desenvolvimento da nação. Por consequência, o Estado atribui a crise econômica e social à educação de “má qualidade”, culpabilizando-a e, consequentemente, responsabilizando o professor.

Triches (2017) caracteriza esse profissional, idealizado pelas novas DCN para o curso de Pedagogia, como um “*super-herói*” ou “*superdocente*”, comprometido com transformar os problemas sociais existentes. Entre as múltiplas funções e competências que o licenciado em Pedagogia deve assumir, destacam-se: a participação na organização e gestão dos sistemas de ensino; a produção e difusão do conhecimento; a atuação com ética e compromisso com vistas a uma sociedade justa, igualitária e equânime; a realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos; o planejamento, a execução e a avaliação de projetos educativos (BRASIL, 2006). Como se pode perceber, esse profissional, baseado na concepção de docência, articulada com gestão e pesquisa, é responsável pela atuação em diversos espaços da sociedade (escolares ou não escolares), na busca por soluções das demandas socio-culturais.

Conforme os estudos de Triches (2017), há uma articulação entre a proposta das DCN para o curso de Pedagogia (2006) e as orientações apresentadas por Organizações Multilaterais – como o BM –, que consentem diversos aspectos acerca da for-



mação de professores. Entre eles, a pesquisadora destaca: a concepção de docência; as características do profissional a ser formado; a gestão e a pesquisa como tarefas do professor, com vistas ao gerenciamento da escola e dos problemas enfrentados; a responsabilização do professor pelos resultados educacionais e pelos problemas sociais (TRICHES, 2017).

O elemento da gestão está intimamente presente nos documentos das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, articulado com os processos de avaliação, que, segundo Triches, (2017) representam eixos das reformas de educação que permearam as duas últimas décadas no Brasil, bem como as propostas apresentadas por organizações multilaterais. Essa perspectiva de participação na gestão das instituições e avaliação das atividades educativas indicadas pelas DCN do curso de Pedagogia pretende ser agregada ao trabalho docente como uma competência e uma forma de controlar as atividades dos professores (TRICHES, 2017).

Articulada com essa discussão, o Ministério da Educação divulgou, recentemente, um projeto de construção de uma “Política Nacional de Formação de Professores” (BRASIL, 2017), que busca a criação de uma Base Nacional Docente, além de um programa de Residência Pedagógica pelo qual o estudante de Pedagogia deverá realizar estágio supervisionado em instituições de educação básica desde a terceira fase do curso. A justificativa de criação dessa política se dá por meio da defesa de que o professor é o responsável pela qualidade da educação do Brasil. Para os idealizadores desse projeto, o professor é o elemento que mais influencia a melhoria do aprendizado dos estudantes, e, “independentemente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação” (CASTRO, 2017).

Nesse debate, a “Política Nacional de Formação de Professores” apresenta um discurso em que o professor tem o maior peso na determinação no desempenho dos alunos, responsabilizando-o pela qualidade da educação pública. Como dimensões necessárias para a criação dessa política, o documento destaca, para a formação inicial, a mobilização e a avaliação, e, para a formação continuada, a regulação, a pesquisa e a informação. Os elementos citados, sobretudo a avaliação e a regulação, são constitutivos de um projeto de governo que busca instalar um currículo único para a educação básica e para formação de professores que atenda aos critérios econômicos baseando-se em resultados imediatos.

Para essa discussão, são corroboradas as ideias de Cunha, Marcondes e Leite (2015), que revelam uma reconfiguração no “significado do que é ser professor”, uma vez que o projeto de constituição da nova identidade profissional fundamenta-se nas orientações apresentadas pelo sistema capitalista, que se baseiam na racionalidade técnica. Conforme as pesquisadoras, o gerencialismo e a performatividade são novos princípios que norteiam o setor público e introduzem uma

administração pela qual os sujeitos são geridos a se sentirem continuamente responsabilizados pela eficiência e desempenho de suas funções. Assim, o discurso acerca da qualidade da educação incide sobre o professor, a quem são atribuídos os baixos indicadores educacionais revelados pelos inúmeros testes de avaliação realizados no país.

Nesse sentido, Shiroma *et al* (2017, p. 33) apontam que a responsabilização do professor é uma “estratégia fundamental de produção de consenso ativo, não necessariamente consciente por parte do docente”. As autoras vão além, explicando que ser responsabilizado não equivale a ser responsável por mazelas que o próprio sistema capitalista produz, como a baixa qualidade da educação, a pobreza, as crises econômicas, entre tantas outras.

### **Algumas considerações**

As políticas públicas estão atuando num processo de construção de um currículo nacional que deve ser transmitido pelos docentes para que os estudantes aprendam e tenham um bom rendimento nas avaliações externas. Essas avaliações, em larga escala, têm sido alvo e investimentos do governo federal, que contribuem para mascarar a “qualidade” da educação nos diferentes municípios, restringindo-se pela divulgação de ranqueamentos e classificações que hierarquizam os sistemas de ensino, as instituições e os profissionais que atuam na educação.

Nessa discussão, a democracia como um direito à gestão da vida econômica, social, política e cultural por seus agentes está sendo transformada pelo domínio do espaço privado sobre o público, e pelo autoritarismo e hierarquismo que constituem as relações de poder disseminadas na sociedade, por intermédio da exploração econômica e dominação social. Como se busca apresentar, a educação pública brasileira está determinada a domesticar indivíduos produtivos para o mercado de trabalho, impossibilitando aos estudantes serem sujeitos do seu próprio ser (CHAUÍ, 2001).

A educação tem sido um dos fortes pilares a que o capital e o empresariado têm destinado esforços para moldar não apenas o professor e o aluno, mas, a partir disso, toda a sociedade, em uma concepção de formação humana restrita, básica (FREITAS, 2014), seguindo os seus interesses.

Aos professores, as diferentes políticas vêm sendo construídas para que o trabalho pedagógico seja essencialmente prático (SHIROMA, *et al*, 2017; PRONKO, 2014), retirando deles a oportunidade não somente da compreensão teórica sobre todos os aspectos que envolvem a sua atuação profissional, mas também do seu entendimento de sociedade, de mundo.

Apesar de todas essas tentativas, a educação pública, em todas as suas contradi-

ções e paradoxos, ainda é um espaço de resistência. Os professores devem se reconhecer enquanto classe e se perguntar: a quem e para quem estão educando? Qual projeto de educação está em jogo? Deve-se lutar por uma formação em que “a boa educação exija uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude” (FREITAS, 2014, p. 1107) e que respeite a diversidade. Os espaços coletivos de resistência são esporádicos, mas, individualmente, precisam ser diários, para que se tenha uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2006).

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educação & Sociedade. vol.27, n.96, p.819- 842, 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17](http://portal.mec.gov.br/com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17). Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **MEC Lança Política Nacional de Formação de Professores.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-milvagag-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 14 de fevereiro de 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a sociedade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; MARCONDES, Maria Inês.; LEITE, Vânia Fihnholdt Ângelo. **Formação da Identidade do Professor no Cenário das Políticas Locais de Centralização Curricular: limites e possibilidades.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 683 – 710 out./dez.2015.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Públicas Educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais.Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>

es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> . Acesso em: 11 de setembro de 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes (org.) A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 - 112.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **Jornal Estado de São Paulo**. 02 de Agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,notamaisalta-nao-e-educacao-melhor5891430.htm>>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; et al. **A Tragédia Docente e suas Faces**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.

TRICHES, Jocemara. **Formação docente em Cursos de Pedagogia: Questões em torno da agenda do capital**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.



# 4

## Uma breve análise das políticas sociais no Brasil: da seguridade social à educação na rede municipal de Florianópolis

Marlise Oestreich<sup>1</sup>

*Neste exercício, o que interessa não é somente o currículo Lattes; mas, por lembrar a convocação do grande mestre Florestan Fernandes, de militância intelectual colada às necessidades da classe trabalhadora, deve nos importar, e em dias tão difíceis, como construímos o nosso currículo “lattes” (GRANEMANN, 2016, p. 172).*

**Resumo:** Na seção 1, *Políticas sociais – seguridade social*, tratam-se brevemente as políticas sociais, perpassando pela seguridade social, as orientações neoliberais a partir do consenso de Washington na década de 1990, os fundos públicos e seu desmonte, bem como as atuais reformas em andamento: a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 287/2016, que dispõe sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. A Lei 13.467/17 altera a Consolidação das Leis do Trabalho, e a Emenda Constitucional (EC) 95/16 institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências, ou, em outras palavras, estabelece o teto dos gastos com as políticas sociais. Na seção 2, *Educação*, parte-se da década de 1990, com a implementação de uma nova gestão pública que, dentre outras ações, impulsiona as parcerias público-privadas; explora-se o documento *A estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos*. do Banco Mundial, e, na sequência, adentra-se o município de Florianópolis, apresentando o *Programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en el Municipio de Florianópolis*, fruto do empréstimo contraído com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

**Palavras-chave:** Políticas sociais; Educação. Privatização.

---

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço eletrônico: profamarlise@gmail.com

## As políticas sociais – seguridade social

A trajetória da política social na história brasileira foi marcada por disputas acirradas, pois “se trata de políticas públicas e sociais que incidem na questão distributiva, lidam com as desigualdades e múltiplas expressões da questão social, e resultam da luta de classes” (BEHRING, 2011, p. 9). Em linhas gerais, a seguridade social trata de:

[...] um amplo sistema de proteção social, indispensável ao processo de reprodução da força de trabalho e, portanto, do próprio capital. Esta proteção é oferecida aos trabalhadores em caso de perda ou esgotamento, parcial ou total, temporário ou definitivo, de sua força de trabalho ou das condições de exercê-la – por velhice, doença, acidente ou pela ocorrência de condições sociais adversas, sejam elas conjunturais (ligadas ao ciclo econômico), sejam elas estruturais (resultantes da impossibilidade, para milhões de pessoas que vivem em condições de miséria absoluta, de ter acesso aos mercados formais de trabalho) (TEIXEIRA, 2004, p. 20 apud GENTIL 2006, p. 78).

Em 1943, houve a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), desenhando “a arquitetura formal-legal da relação do Estado com a sociedade civil, e que marcou profundamente o período subsequente de expansão fragmentada e seletiva das políticas sociais que seguem até 1964” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 108).

Segundo Gentil, as políticas sociais se efetivaram no século XX após a Segunda Guerra Mundial, “período que marcou uma nova era de mudanças significativas nas relações entre Estado e sociedade, tanto nos países ricos como nos países pobres” (2006, p. 76).

De acordo com Behring, está-se cada vez mais longe da chamada experiência social-democrata que aconteceu na Europa, onde os trabalhadores vivenciaram “tempos de pleno emprego e crescimento após a Segunda Guerra Mundial” (2011, p. 9). No Brasil, vivenciou-se esta experiência mais aproximada a partir da Constituição Federal (CF) de 1988; porém, a partir dos anos 1990, já se experimentavam os “impactos das orientações neoliberais e da política macroeconômica desde o Plano Real (1994)” (BEHRING, 2011, p. 9). O Brasil aderiu ao neoliberalismo, a partir do consenso de Washington, sendo uma agenda política ordenada pelas seguintes propostas:

1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições

aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002, p. 135).

A partir desse processo, Behring destacou três pontos, dos quais, em primeiro plano:

[...] tem-se a contrarreforma do Estado, com o redirecionamento do fundo público para assegurar as condições gerais de produção e reprodução do capital, processo este coordenado pelas necessidades do capital portador de juros. Neste passo, são alocados menos recursos à reprodução da força de trabalho, fragilizando as políticas sociais de caráter universal e forçando a lógica do custo-benefício para a proteção social, e não a lógica do direito (2011, p. 9).

Houve aí uma alteração na estrutura tributária, imprimindo uma lógica nas políticas sociais que difere da do Direito, já que trataram de “redistribuir renda com estruturas tributárias fortemente regressivas e tamanha expropriação privada dos recursos produzidos pela força do trabalho social” (BEHRING, 2011, p. 9).

Já o segundo ponto tratou da reestruturação produtiva:

[...] engendrando uma retomada de condições gerais ótimas de exploração da força de trabalho, o que significa para o capital ampliar a superpopulação relativa, que vive em condições de falta de acesso à satisfação das necessidades mais elementares, de barbárie e violência, num recrudescimento generalizado das expressões da questão social (BEHRING, 2011, p. 9).

Portanto com a exploração da força de trabalho, os trabalhadores acabaram se desorganizando, resultando na “reinvenção neoliberal das políticas sociais, à sua imagem e semelhança, inspiradas em aportes das agências multilaterais e na base conceitual da ‘sociedade do risco’, de Giddens, e do desenvolvimento das ‘capacidades’” (BEHRING, 2011, p. 9,10).

E o terceiro ponto trata “da mundialização do capital, a partir das estratégias de retomada das taxas de lucro das empresas, que se conecta aos dois outros” (BEHRING, 2011, p. 10). Assim, o capital está livre para “explorar com liberdade e eficiência a força de trabalho” (BEHRING, 2011, p. 10).

Tendo isto presente, instituiu-se o Estado mínimo e implementou-se a sociedade livre ancorada no mercado, cabendo à classe trabalhadora “gerar a riqueza,



porém sendo diminuída a sua participação, com constantes ataques no que diz respeito aos seus direitos em minimamente usufruir dessa riqueza” (GRANEMANN, 2016, p.175).

Com relação ao fundo público, ele

[...] ocupa um papel relevante na articulação das políticas sociais e na sua relação com a reprodução do capital, sendo uma questão estrutural do capitalismo, (Oliveira, 1998), envolvendo toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia e nas políticas públicas (Salvador, 2012). Uma das principais maneiras da realização do fundo público é por meio da extração de recursos da sociedade na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida. Portanto, conforme Behring (2012 e 2016), é parte do trabalho excedente que se transformou em lucro, juro ou renda da terra, sendo apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções e de trabalho necessário (SALVADOR, 2017, p. 428).

A partir daí pode-se compreender por que os fundos públicos “devem ser desmontados, transferindo responsabilidades para o mercado e para o próprio indivíduo” (GENTIL, 2006, p. 91). Até então, os fundos públicos mantinham as políticas de proteção social; porém, nos últimos tempos, estão sendo tomados da classe trabalhadora, fato motivado pelo “enfrentamento da crise e a abertura de novos espaços de inversão de seus capitais. É a sua necessidade! Resolvê-la supõe a liberação dos recursos utilizados também nas políticas sociais” (GRANEMANN, 2016, p. 173). Somamos a isto a EC 95/16 – que “congela os gastos com a educação, a previdência, a saúde; congela os gastos com as políticas sociais” (GRANEMANN, 2016, p. 177) por 20 anos.

A necessidade do capital vem sendo justificada há mais de uma década, em especial por dois argumentos:

O primeiro, amplamente divulgado pela mídia, seria a existência de um déficit de aproximadamente R\$ 70 bilhões em 2002, se considerado o setor público e o setor privado e se não for contabilizada a devida contribuição da União, estados e municípios como empregadores. Esse déficit cai para R\$ 56,8 bilhões (setor público e privado) ao se descontar a contribuição devida pelo Estado em seus diferentes níveis (federal, estadual e municipal). O segundo argumento reside nas mudanças dos padrões demográficos, já que a tendência de envelhecimento da população provocaria o aumento dos beneficiários sem o correspondente aumento dos contribuintes, ou seja, a relação

contribuintes/inativos estaria sendo reduzida e provocando um desequilíbrio na relação receita/despesa (BOSCHETTI, 2003, p. 81).

Portanto, encontra-se aí a questão do déficit que é atualmente ainda anunciado e o envelhecimento da população que estaria “prejudicando” as populações futuras.

Mudando para o assunto da aposentadoria, passando recentemente a uma nova fórmula para o cálculo, que precisa alcançar 85/95 respectivamente para mulheres/homens. Na prática, por exemplo, a mulher precisará ter 30 anos de contribuição mais 55 anos de idade, totalizando 85 no somatório. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) diz que, no Brasil, a expectativa de vida gira em torno de 75 anos de idade; no entanto, não estão sendo consideradas as diferenças regionais do país. A PEC 287/16 estabeleceu a aposentadoria das mulheres para 62 anos, e a dos homens, em 65 anos de idade, considerando uma contribuição mínima de 25 anos. Granemann ironiza essa justificativa da expectativa de vida, pois:

[...] isto faz com que os aposentados estejam a viver mais do que deveriam. Eu menciono esse argumento com ironia, porque eu tenho, com absoluta clareza, que viver mais, duplicar, triplicar o tempo de vida no espaço de um século é a mais importante conquista realizada; mais do que ter ido à lua, de ter mapeado o sol, de saber que tem água em marte (2016, p. 182).

Fundamental registrar que militares e magistrados não entraram nesta reforma da aposentadoria, que, em andamento, se alicerçam na falácia da modernização que vem desde o governo Collor, anunciando a necessidade de reformar o Estado, para que o Brasil se torne competitivo no mercado globalizado. Os últimos “discursos” oficiais e da imprensa anunciam como jargão a dita justiça social, que almeja acabar com os “privilégios” – “satanizar” o que é público. Estão sendo largamente divulgadas pela mídia/imprensa que a previdência é deficitária, porém não dizem que o governo não utiliza todos os dados para os cálculos. Vejamos que as empresas são desoneradas de pagar impostos, obviamente deixando muito dinheiro de entrar para a seguridade social. A política social vem sendo desacreditada por meio de dois pontos: a redução do fundo público e a “destruição das organizações coletivas da classe trabalhadora” (GRANEMANN, 2016, p. 178).

A contrarreforma trabalhista – Lei 13.467/17 significa o desmonte da proteção social. Agora tudo passará a ser resolvido diretamente entre patrão e empregado, partindo do princípio de que as partes são iguais. Advoga-se em favor do trabalho intermitente – a negociação é direta, o empregado que não comparecer ao trabalho ainda paga uma multa de 50% do valor. Há uma promessa de superar a rigidez

da contratação, da jornada de trabalho; as férias serão negociadas diretamente, as ideias giram em torno da terceirização, da flexibilização. Nessa linha de raciocínio, não existe mais proteção ao trabalhador.

## **A Educação**

As reformas dos anos 1990 igualmente marcaram a Educação, em especial pela implementação de nova gestão pública, consistindo

[...] em novos discursos e estratégias de gestão, levando Hood (1991) a cunhar a expressão “nova gestão pública” (NGP) para se referir a um grupo de elementos que incluiu metas de desempenho, a transferência do gerenciamento para os gestores, a especificação de padrões e indicadores, a alocação regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público. E enquanto os resultados do neoliberalismo, como um projeto político, variavam entre os países, o mesmo não ocorria com as suas características gerais e a forma de legitimação de suas intervenções (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136).

De acordo com Peroni, nos anos 1990 o eixo da Educação foi marcado pela “qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços” (2003, p. 73). Na trajetória da política educacional brasileira, acordos são firmados com o Banco Mundial (BM), refletindo-se mais nas orientações de políticas do que propriamente investimentos. Uma dessas orientações dizia que o país deveria “aumentar o tempo de instrução e qualidade do ensino” (PERONI, 2003, p. 100); porém, em compensação, o BM exigiu o aumento da participação da sociedade civil, bem como do setor privado, na educação.

## **O setor privado – as parcerias público-privadas**

Nesta exigência do banco as parcerias público-privadas (PPPs) tornaram-se uma estratégia objetivando colocar no mesmo cenário o Estado e o setor privado, unicamente para mediar a privatização do Estado. Além do mais, as parcerias eram “uma útil plataforma para que o BM continuasse avançando com seu plano de privatizar a educação” (ROBERTSON, 2012, p. 290). A International Finance Corporation (IFC) é a maior instituição de desenvolvimento global voltada para o setor privado nos países em desenvolvimento. É uma instituição que objetiva:

[...] o estabelecimento de parcerias público-privadas e o desenvolvimento da atuação privada no mundo todo – a América Latina e o Caribe se destacam como espaços particularmente promissores desse desenvolvimento. De fato, a região concentra quase um quarto dos compromissos financeiros da CFI (PRONKO, 2015, p. 102).

A partir de 2000, a IFC constitui-se numa figura contundente, ampliando seus investimentos no Brasil por meio das PPPs, pois, de acordo com Pronko:

Entre as empresas educacionais “estrelas” financiadas pela CFI no Brasil, destacam-se a Estácio Participações, beneficiária de metade dos empréstimos concedidos no setor educacional no país, a Faculdade Maurício de Nassau e o Grupo Anhanguera. Essas empresas educacionais, controladas por grandes conglomerados financeiros, exemplificam de maneira magistral a tendência da chamada “internacionalização” do ensino superior verificada no Brasil nas últimas décadas, que transforma a educação superior em um grande “mercado do conhecimento” (Neves e Pronko, 2008), submetido à lógica da financeirização da economia por meio da proliferação de aquisições e fusões entre grupos educacionais, ditando as normas da política educacional contemporânea no país. (2015, p. 104 - 105).

Num outro documento do BM – *Estratégia 2020 para a Educação: aprendizagem para todos* –, pode-se perceber novas justificativas baseadas no crescimento econômico e desenvolvimento dos países periféricos.

### **A estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos**

No prefácio do documento consta que “os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis” (BM, 2011, p. 04).

O Grupo do Banco Mundial aponta três aspectos considerados justificativas de aprendizagem para todos, sendo necessário:

[...] investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para

a aprendizagem. A qualidade tem de ser o fulcro dos investimentos na educação, com os ganhos de aprendizagem como medida-chave da qualidade. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes, e não só os mais privilegiados ou talentosos, possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BM, 2011, p. 4).

Em linhas gerais, apontam a necessidade de investir cedo, antes da escola primária, colocam a condição de se fazer investimentos competentes na aprendizagem, sendo então considerados de qualidade, e, por fim, estendem a aprendizagem para todos desenvolverem as competências necessárias. Nesse sentido, consolidam-se as “reformas nos sistemas de educação dos países, criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar essas reformas” (BM, 2011, p. 1), o que aqui

[...] inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (BM, 2011, p. 5).

Dentre essas implicações, destaca-se que esta aprendizagem pode ser fornecida tanto pelo setor público quanto o privado, considerando programas formais e não formais. Evidencia-se a questão da responsabilização, financiamento, alicerçando-se num conceito de um sistema educacional mais inclusivo.

## **A Educação Infantil**

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu a promoção, por parte do governo federal, de programas voltados para a expansão do pré-escolar. Já nos anos de 1980 e 1990, devido aos movimentos de redemocratização, a busca pelo acesso/universalização continuava sendo pauta da classe trabalhadora, em especial das mulheres. Com relação ao direito das crianças de zero a seis anos à educação, observa-se, na Consti-

tuição Federal de 1988, o reconhecimento, pela primeira vez, do direito à educação das crianças nessa faixa etária.

O grande destaque está por conta da retirada definitiva da esfera da assistência social, inserindo as crianças – zero a seis anos – no âmbito da educação; no entanto, o desafio para com a faixa etária de zero a três anos de idade permanece. Aparentemente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos, estendendo-se até os 17 anos de idade, poderia ter agravado este quadro de exclusão das crianças menores de quatro anos. Destaca-se que, a partir dos anos 2000, nos documentos internacionais e nacionais, o foco da universalização se deslocou para a discussão acerca da qualidade.

### *A qualidade na Educação Infantil no Brasil*

Falar de qualidade pressupõe estar num campo de disputas de visão de mundo – formação humana - capital humano. Nesse sentido, verifica-se que, nestes últimos tempos, o discurso da melhoria da qualidade tem tomado corpo nos documentos internacionais e nacionais que dizem respeito às políticas educacionais. Conforme Contreras, “atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade”. (2002, p. 23).

Nessa perspectiva, Shiroma e Santos remetem a “outra concepção de qualidade veiculada pelos reformadores, definindo-a pelos bons resultados nas avaliações externas de larga escala” (2014, p. 28). Assim, no Brasil, foram realizadas duas pesquisas com abrangência nacional sobre a qualidade na Educação Infantil, uma no ano de 2006 e outra em 2009.

A pesquisa de 2009 foi pautada pela Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-Revised) e a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-Revised) Florianópolis obteve os melhores resultados nessa pesquisa, o que contribuiu para que, posteriormente, em 2012, o município firmasse um empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de 58 milhões de dólares. O resultado desse processo é o *Programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en el Municipio de Florianópolis*, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da Educação.

### *O programa na rede municipal de Florianópolis*

O programa apresenta um conjunto de quatro componentes, dos quais o primeiro diz respeito à cobertura e melhoria da infraestrutura, prevendo:

[...] (i) a construção de 23 unidades de educação infantil, a ampliação ou renovação de 15, atingindo 100% de cobertura na pré-escola e pelo menos 60% das crianças de zero a três anos, tudo em tempo integral, (ii) a construção de três escolas de ensino fundamental, a expansão ou renovação de 11 unidades, atingindo 32% de cobertura em tempo integral, bem como a construção de dois centros de inovação da educação básica para atividades pedagógicas no contraturno, e (iii) a aquisição de bens e materiais duráveis para equipar as unidades educacionais (BID, 2014, tradução nossa).

Em relação ao segundo componente, este se propõe a:

[...] apoiar (i) o processo de licitação para a seleção de novos professores, (ii) a formação e qualificação de professores e cursos de formação de educação integral, de conteúdo específico e competências pedagógicas necessárias para cada nível, assim como a implementação de um sistema de “treinamento” para professores, (iii) o desenvolvimento de matrizes para o currículo do ensino básico, a articulação e a facilitação da transição de uma educação para o próximo nível, (iv) o desenvolvimento da matemática, de ensino inovador, do português e da ciência, e da tecnologia da informação na sala de aula para reforçar o desempenho e a permanência no sistema escolar, e (v) a formação de materiais para todos os estabelecimentos na rede (BID, 2014, tradução nossa).

O componente três remete à gestão, acompanhamento e avaliação:

[...] (i) a gestão da escola e da rede, tais como a seleção e a formação de gestores escolares, redesenhando os processos e a implementação de um sistema de gerenciamento de rede e escolas que atenda aos desafios da extensão da oferta de tempo integral, (ii) a implementação de novos processos de seleção, colocação, apoio e avaliação de professores, (iii) a melhoria da Prova Floripa em design, processamento, utilizando os professores e os diretores e seus resultados, (iv) o desenvolvimento e a implementação de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil, e (v) a realização de pesquisas para identificar a demanda reprimida, e o desenho e a implementação de avaliações do processo e dos impactos gerados pelo programa (BID, 2014, tradução nossa).

E, por fim, o componente quatro trata da administração do programa: “[...] (i) a criação da unidade de gestão do projeto, (ii) a aquisição de bens para o seu funcio-

namento, e (iii) a prestação de apoio à gestão de serviços e auditoria externa” (BID, 2014, tradução nossa).

Em síntese, o conjunto desses componentes se propõe a expandir o atendimento, melhorar a infraestrutura, implementar possíveis mudanças na seleção de novos professores, mudanças nas atividades de formação e na qualificação, previsão de um sistema de “treinamento”. Verifica-se um esforço concentrado no ensino da matemática, português e ciências, bem como da tecnologia da informação, objetivando melhorar o desempenho dos estudantes. Há aspectos que dizem respeito à gestão<sup>1</sup>, fazendo menção à seleção e formação dos gestores das unidades educativas, a um sistema de gerenciamento da rede, com vistas à oferta da educação em tempo integral. Atua na implantação de novos processos de seleção, colocação, apoio e avaliação de professores, além do desenvolvimento e da implementação de um sistema de monitoramento da qualidade da Educação Infantil. E, por fim, para a garantia da implantação de todo o programa, prevê a criação de uma unidade para o apoio da gestão e a auditoria externa.

Vejam os que temos então frentes que atuam na infraestrutura, visando à ampliação do atendimento. Atuam na formação continuada, na avaliação e acompanhamento dos professores; indubitavelmente, solidificam a lógica gerencialista, ao mencionarem os gestores; implementam a avaliação em larga escala na educação infantil, visando a constituição de um sistema de monitoramento; e, para sacramentar, criam uma unidade específica para que tudo isto funcione e gere resultados na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Utilizando o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), entendida como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004, p. 436), podem-se perceber o arcabouço político, cujo eixo central trata de questões econômicas. Ao se trazer o conceito de hegemonia de Gramsci para o debate, pressupõe-se:

[...] indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não

---

1. Em Florianópolis, a eleição de diretores é realizada desde 1986 no Ensino Fundamental e 1994 na Educação Infantil. Em termos de gestão, a rede municipal também implementou em 1987 a eleição de Conselhos Deliberativos.



pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (2002, p. 48).

Em síntese, conforme anuncia o BM, essas reformas “requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar” (BM, 2011, p. 9).

## Considerações finais

As reformas aqui citadas vêm sendo tecidas desde os anos 90, e deságuam na exploração da classe trabalhadora; afinal, as contribuições

[...] são realizadas todos os meses, e, por ininterruptas décadas, é uma gigantesca massa de riqueza social que cada trabalhadora, cada trabalhador entrega ao Estado na sua vida presente e que opera como renúncia de melhores condições de vida para a garantia de proteção na velhice, em um momento de maior fragilidade (GRANEMANN, 2016, p. 174).

Há um enorme interesse dos fundos privados e seguradoras privadas de pensões na previdência social. O setor público, de acordo com Granemann, agregou cerca de nove milhões de servidores contribuintes até 2013, sendo “uma fatia muito expressiva de riqueza social condensada nos salários da força de trabalho que pode ser mobilizada pela “previdência-privada” (2016, p.183). Neste arcabouço, o fundo público acaba sendo transferido “aos capitais, sob a forma financeirizada, e reduzirá o espaço das políticas sociais ao transformar aquilo que é de direito, e realizado pela política social, em novos espaços de investimentos de capitais” (GRANEMANN, 2016, p. 178). Diante dessa perspectiva é que se vivem estes tempos de desconstrução, literalmente destruição das políticas sociais.

Esse mesmo movimento é perceptível na educação, pois se trata de ações articuladas. Em Florianópolis, o *Programa de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en el Municipio de Florianópolis* tem relação direta com o BM, pois, nos componentes do citado programa, percebe-se o desenho de um outro sistema educacional, que:

[...] centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isso implica uma reforma das relações de responsabilização entre os

vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados. E porque as falhas de governação e responsabilização têm geralmente os seus efeitos mais nefastos nas escolas que servem os grupos mais desfavorecidos, este sistema de gestão promove equidade educacional para além da eficiência (BM, 2011, p. 5-6).

Esse retorno entre financiamento e os resultados, destaca-se o aspecto da privatização, sempre atrelada ao discurso de melhorar a educação:

[...] o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do setor privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do setor privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais (BM, 2011, p. 9).

Por outro lado, o consenso e a contradição, estão presentes, vide o fato de o BID investir em Florianópolis, “[...] escolhida para receber os recursos financeiros em detrimento das outras capitais, com maiores carências de recursos e infraestrutura para os padrões do BID” (EVANGELISTA; PEREIRA, 2016, p. 215). O consenso transparece na lógica da adesão de parte dos envolvidos, bem como a produção de uma vitrine para o país; e a contradição, em relação às ações, no caso o investimento, e justo na capital com a melhor classificação na pesquisa sobre a qualidade da educação infantil no Brasil em 2009. O que de fato justificaria esse investimento em Florianópolis, considerando-se que, nas ações prioritárias do BID, consta “reducir la pobreza y la desigualdad social”? Nesse processo, o programa celebrado entre o BID e a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementa ações que contribuirão para qual concepção de qualidade? É notável a solidificação do setor privado junto ao público, a concretização da lógica gerencialista na rede municipal de ensino, bem como o avanço do empresariado na educação, intervindo nas políticas educacionais.

Florianópolis, sendo então a vitrine do BID, foi se tornando a porta de entrada do país para investimentos, pois, na sequência, foram celebrados outros empréstimos com o banco, como pelas redes municipais de ensino de Manaus<sup>2</sup> e de Porto Alegre<sup>3</sup>.

O conjunto de autores (DALE, 2004; GRAMSCI, 1978, 2002) permitiu, até o presente momento, compreender que há uma íntima relação do programa alinhavado à uma agenda global implementada pelas políticas, com vistas a dirigir a classe trabalhadora, criando um bloco ideológico e “que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, por meio da atração das demais camadas de intelectuais” (PORTELLI, 1977, p. 69). Dessa forma, promove-se a conservação da hegemonia, estimulando “a realização de um aparato hegemônico, enquanto se cria um novo terreno ideológico” (GRAMSCI, 1978, p. 52). Como exemplo, já foi citada a assinatura de outros financiamentos com o BID – das redes de ensino de Manaus<sup>4</sup> e de Porto Alegre<sup>5</sup>. Em linhas gerais, na educação, o discurso da melhoria da qualidade sacramenta o avanço do empresariado nas políticas educacionais, promovendo o alinhamento a um determinado bloco histórico, concretizando a sua hegemonia.

A PEC 241/2016 prevê congelamento de 20 anos de gastos em políticas sociais – leia-se para a classe trabalhadora. No entanto, “não há propostas dos governos para a elevação da contribuição dos empresários, do combate à sonegação, da desvinculação de receitas e das isenções milionárias vertidas aos grandes capitais” (GRANEMANN, 2016, p. 181).

Como estamos atravessando tempos temerosos de desmonte dos direitos sociais, a classe trabalhadora vem sendo massacrada por vários ataques, a privatização avança sobre o fundo público, afinal “sem a reorganização do fundo público os capitais teriam dificuldades suplementares no enfrentamento das suas crises.” (GRANEMANN, 2016, p.176).

---

2. Valor do empréstimo: 52 milhões de dólares. <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2014-12-22/qualidade-da-educacao-em-manaus%2C11046.html>

3. Valor do empréstimo: 80,8 milhões de dólares. <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2016-09-29/educacao-inicial-em-porto-alegre-brasil%2C11575.html>

4. Valor do empréstimo: 52 milhões de dólares. <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2014-12-22/qualidade-da-educacao-em-manaus%2C11046.html>

5. Valor do empréstimo: 80,8 milhões de dólares. <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2016-09-29/educacao-inicial-em-porto-alegre-brasil%2C11575.html>

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo.** Washington, 2011. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf). Acesso em 18 dez. 2017.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **As políticas neoliberais e a crise na América do Sul.** Rev. Bras. Polít. Int. 45 (2): 135-146, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292002000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292002000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 02 fev. 2018. doi: 10.1590/S0034-73292002000200007.

BID. **BR-L1329: Programa de Expansão e Melhoria da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Florianópolis**, 2014. Disponível em <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36743850>. Acesso em: 17 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sobre o BID.** Disponível em: <<http://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo,5995.html>>. 2018. Acesso em: 28 set. 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Desafios contemporâneos das políticas sociais.** Revista Katálysis., Florianópolis, v. 14, n. 1, , jan./jun. 2011, p. 09-10. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802011000100001&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100001&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 30 jan. 2018. doi: 10.1590/S1414-49802011000100001.

\_\_\_\_\_. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete. **Implicações da reforma da previdência na seguridade social brasileira.** Psicologia & Sociedade; 15 (1): 57-96; jan./jun.2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 14 jan. 2018. doi:10.1590/S0102-71822003000100005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco, Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizangela (Org.). **Nós da rede: a educação básica municipal na voz de seus professores**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016.

GENTIL, Denise Lobato. **A Política Fiscal e a Falsa Crise da Seguridade Social Brasileira – Análise financeira do período 1990–2005**. 2006. 358 f. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: 3 ed. Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRANEMANN, Sara. **O desmonte das políticas de seguridade social e os impactos sobre a classe trabalhadora: as estratégias e a resistência**. *Serv. soc. rev.*, Londrina, v. 19, n.1, p. 171-184, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/viewFile/28165/20357>. Acesso em 20 de janeiro. 2018. doi: 10.5433/1679-4842.2016v19n1p17.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, Xama, 2003.

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes. PRONKO, Marcela (org.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ROBERTSON, Susan. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>. Acesso em 25 jan. 2018.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p.1133-1156, out. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87325199020.pdf>. Acesso em 01 fev. 2018.

SALVADOR, Evilásio da Silva. **O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 130, p. 426-446, set./dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n130/0101-6628-ss-soc-130-0426.pdf>. Acesso em 10 fev. 2018. doi: 10.1590/0101-6628.117.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio. **Slogans para a construção do consentimento ativo**. In: EVANGELISTA, Olinda (Org). *O que os slogans revelam na política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014, p. 21-46.

# 5

## Reforma da educação no Brasil: presente!

George Fredman Santos Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Sem pretender esgotar quase 120 anos de textos legislativos sobre o Ensino Secundário/Médio no Brasil, este ensaio percorre o panorama sócio-histórico que situa a condição ocupada por essa etapa de ensino na peculiaridade do país. O percurso da leitura traz alguns pontos dos textos reformadores, concentrando-se na etapa de ensino eleita, e apresenta uma síntese da legislação até o ano de 2017, cujo objetivo principal é a visualização do arranjo imposto ao Ensino Secundário/Médio no período republicano, por meio da positivação legislativa enquanto caráter constituinte forte do Direito ocidental, que assume a tarefa social de conformar os sujeitos, nesse caso, pelas sucessivas reformas do Ensino Secundário/Médio.

**Palavras-chave:** Reformas do ensino; Legislação; Ensino Médio.

Quando se fala de reforma da educação, uma primeira relação que pode ser vislumbrada é a do texto legal que a representa.

A presente reflexão propõe-se a revisitar os textos reformadores da educação no Brasil, no espectro do ensino que está entre a primeira formação e a formação chamada superior; o ponto de partida é uma análise não exaustiva das decisões verticais que supõe a ação do governante legislando sobre a matéria do ensino no plano federal no Brasil republicano. A pretensão é promover o diálogo sócio-histórico da educação até o momento atual, incorporando aos elementos já tratados na história

---

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Arquivista no Arquivo Central da UFSC. Endereço eletrônico: georgefredoliveira@gmail.com

da educação algum aspecto reflexivo novo, que contribua para o debate sobre o Ensino Médio no atual contexto.

O percurso da leitura, que traz alguns pontos dos textos reformadores, concentrando-se o quanto possível na etapa de ensino eleita apresenta um quadro-síntese da legislação, cujo objetivo principal é a visualização do arranjo imposto ao Ensino Secundário/Médio pós-imperial, em relação ao projeto formativo, naquilo que o texto legal abordado o permitir.

Os pressupostos de fundo consideram esta etapa de ensino um período formativo; alargam o sentido do *ensino do meio* do tão somente o *meio do caminho-metade do caminho* entre a primeira formação e a formação superior, para (relativizando as terminologias: Ensino Secundário, Ensino Médio, Segundo Grau...) pensar o termo meio/médio também na sua acepção semântica de *mediação* – o momento propício para se oferecer arcabouço sócio- intelectual aos jovens estudantes.

A sociedade ocidental elegeu a escrita como uma de suas formas privilegiadas (EMILIANO, 2017) do exercício da potência-governo, ao lado do uso da potência-racionalidade e da potência-força, cuja instância de intervenção histórica se dá explicitamente (embora não exclusivamente) pela via do Direito, e que, na distorção do tempo existencial denominado história, se alinhava a outras instâncias de representação de agentes por meio dos sujeitos historicamente imersos, criando as hierarquias simbólicas e a grande unidade/totalidade daquilo que se supõe ser a realidade.

Posicionando melhor o parágrafo acima à presente reflexão, o que se pretende expressar é que a escrita – no caso específico da análise que se segue, na instância do Direito, na sua apresentação positiva/impositiva sob a norma – é o elemento discursivo do exercício do poder, e um caráter constituinte forte da ocidentalidade, inclusive a latino-americana.

Enquanto fonte e produto da identidade ocidental na fixação da memória-mundo, a escrita transita também pela regulação dessa mesma memória-mundo. Desde os textos clássicos, o Direito Romano, o Direito Eclesiástico, às incursões dos pensadores modernos como Kant e Hegel (REALE, 2006) e, mais proximamente no tempo, Hans Kelsen (DUTRA, 2004), ao texto prescritivo do Ocidente, de maneira geral, se atribui a tarefa social de conformar os sujeitos (em todas as suas dimensões: material e simbólica) ao comportamento gregário desejado pelo estamento societário que oportunamente preside a pauta histórica em determinado contexto.

Numa primeira aproximação, no que concerne às leis que governam a educação, pode-se dizer, genericamente, que intentam regular o que ela é, quem a faz, onde e quando ela é feita; esta mesma constatação não é diferente para os marcos regulatórios no Brasil. Inescapável é a vinculação da educação aos lugares onde ela se processa, um em especial: a escola (sua hierarquia, estrutura; os sujeitos que a

constituem: alunos, professores, administradores; o controle que exerce sobre os corpos, tempos, movimentos; suas finalidades, sua duração...).

O ensino, no caso do Brasil, e no caso particular desta etapa do ensino formal, é objeto de textos reformadores desde o período do Império (PERES, 2005; TAVARES, 2010), momento em que é possível falar de um ensino propedêutico humanístico cujo ícone é o histórico Colégio Pedro II (LORENZ, 2006; VECHIA, 2006; MESQUITA JUNIOR, 2008), que oferecia a opção de formação de bacharel em Ciências e Letras com o ensino clássico e das humanidades, concluídos sete anos de estudos. Essa referência persistirá até o primeiro quartel do século vinte, com algumas variações, o que poderá ser constatado nos textos reformadores que inauguram o período republicano.

A primeira constatação que se evidencia, a partir do exórdio acima, é a aplicação da abordagem reformista do governante legislador por mais de um século de textos, recurso que perdura presente nos dias hoje, como se pode inferir pela última publicação sobre a matéria, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Feitas estas considerações iniciais, passa-se à breve hermenêutica dos textos das reformas, elencados cronologicamente até a norma mais atual.

O primeiro diploma é o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, posteriormente nominado de Reforma de Benjamin Constant, seu signatário. Tratado com maior atenção no título V, artigos 25 ao 46, do ali chamado ensino secundário, o decreto detalha a duração desta etapa de formação (sete anos); elenca quais disciplinas são oferecidas e sua carga horária semanal; indica a instituição do Estado responsável por tal etapa de formação, o *Gymnasio* Nacional; a idade mínima de ingresso é de doze anos; o calendário escolar.

A norma estabelece os tipos de exames a serem aplicados (de suficiência, os finais e os de madureza). O aluno que lograsse sucesso na conclusão do curso poderia ter como certa a matrícula na formação superior de caráter federal, além do título de bacharel em *Sciencias e Lettras* aos que computassem aproveitamento de pelo menos dois terços das notas nos exames.

Os cursos estaduais que seguissem o plano do *Gymnasio* Nacional, observadas as demais regras de inspeção e estatística estabelecidas nesse mesmo decreto, poderiam oferecer aos seus egressos o mesmo benefício de garantia de matrícula nos cursos superiores.

Com relação aos professores – na escrita da época, lentes – o decreto dispõe sucintamente sobre a exigência de concurso para a assunção do cargo ao qual assumem privativamente uma cadeira disciplinar do currículo escolar num único estabelecimento, ou assumem uma cadeira de disciplina para atuar nos dois estabelecimentos. E, por fim, o decreto dispõe sobre as honras laudatórias a serem con-



feridas aos alunos “aprovados com distinção” e do *Pantheon* onde seriam expostos os retratos dos alunos que ali concluíssem seus estudos.

A redação de Constant conserva algo do currículo tradicional que vigorava para o ensino secundário com relação às letras clássicas: o estudo do Latim e do Grego; noutra seção do programa, propõe-se o estudo das ciências fundamentais. O curso de sete anos reflete, na sua ordenação interna, a lógica e a classificação instituídas por Augusto Comte. Pontos que permitem caracterizá-lo, numa visão geral, como uma formação enciclopédica e positivista (PALMA FILHO, 2010).

Analisando em retrospecto a conjuntura da reforma constantiniana, vê-se que a transição do regime monárquico para o republicano supõe rupturas, mas muito menos traumáticas do que se esperaria de uma revolução social. O universo social da passagem para o regime republicano é muito próximo daquele do regime de corte do período anterior. A concentração dos modelos na Capital e a sobreposição do aparato estatal nos equipamentos sociais e políticos constituídos no período regencial ilustram esta observação. Uma comparação esdrúxula, mas que guarda alguma verossimilhança, que põe em paralelismo: a Metrópole está para a Colônia tal como a Capital está para as províncias imperiais ou para os estados federados.

O mesmo pode ser dito do diploma constantiano sobre o ensino secundário: possui um pé no passado e outro no presente (hoje passado) republicano, sem romper abruptamente com o que funcionava, mantendo sua referência focal no Ginásio Nacional (com a Proclamação da República, em 1889, o nome do Colégio Pedro II foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional; em 1911, é designado novamente por Colégio Pedro II), na capital do país.

Percebe-se nas primeiras décadas do século vinte essa preocupação dos legisladores em estabelecer um ponto focal de irradiação do ensino secundário na capital federal da República, o Rio de Janeiro. Este aspecto tem merecido atenção dos pesquisadores da história da educação, em especial pela imposição do modelo (CAVAZOTTI e VECHIA, 2003; SCHWARTZMAN, 1997), mas há um aspecto político implícito nesta escolha do legislador, que será retomado nas considerações ao final deste texto.

No ano de 1901, a educação no Brasil passa a se orientar pelo código dos institutos de Ensino Superior e Secundário, conhecido como Código Epiácio Pessoa, o Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. O texto apresenta estrutura da escrita legislativa diferente do Decreto da reforma de 1890, expõe com mais detalhes o funcionamento da instituição escolar e sua constituição como equipamento controlado pelo agente governamental, estabelecendo, por exemplo, o valor das taxas e emolumentos dos diversos expedientes a serem solicitados nas escolas e faculdades. No texto legal que o antecede, fala-se da instrução primária e secundária; neste, o ensino primário não é tratado para se falar dos ensinos Secundário e Superior.

As escolas do Ensino Secundário e as faculdades, de maneira geral, se sujeitam a esse mesmo código; são comuns sob este aspecto as atribuições dos órgãos colegiados deliberativos; a organização e o organograma; a forma de ingresso dos professores por meio de concurso. A forma hierárquica e verticalizada da instituição de ensino é a predominante.

A carreira do magistério é estruturada prevendo a diferenciação entre os lentes, substitutos e os professores com suas atribuições respectivas. Os lentes ocupariam as cadeiras das disciplinas como seus titulares, e os professores ministrariam aulas. Algumas cadeiras foram extintas; os seus lentes, eventualmente “aproveitados”.

O tratamento dado por esse código, no que diz respeito ao ensino secundário de maneira exclusiva, constam a partir das disposições transitórias os artigos 70, 75 ao 81, e, após a tabela de taxas e emolumentos, são distribuídas as classes anuais com seus conteúdos, sem que se determine a carga horária a ser utilizada. Novamente, acentuam-se os estudos literários do currículo. A duração do Ensino Secundário é mudada para seis anos, conservando-se o objetivo dado na reforma anterior: preparar o jovem para o Ensino Superior. Nesse diploma, é prescrita a frequência obrigatória para os alunos.

O que alguns apontamentos em história da educação consideram desoficialização do ensino (SANTOS, 2010) promovida, por este Decreto, pela equiparação entre as escolas privadas e públicas, condicionada à inspeção por delegado fiscal nomeado pelo governo, talvez fosse mais bem explicado pelo termo pára-oficialização. O Ensino Secundário estatal não é extinto pela legislação. O instituto de equiparação ao Ginásio Nacional naquele momento se estende aos liceus e a qualquer outra instituição de ensino secundário: estadual, municipal ou particular; o que se estabelece então é um marco regulatório que, a princípio, não é novidade no contexto da educação para a época.

Fatores que pudessem demonstrar o desinteresse do governo federal pela expansão e interiorização do Ensino Secundário nas primeiras décadas do século vinte seriam mais bem fundamentados no ambiente sócio-político e socioeconômico daquele período. Os dilemas enfrentados pela instância da Educação no Brasil são atravessados por questões concorrentes no novo desenho civilizatório moderno instaurado pelas revoluções liberais no plano sócio-político, e pela revolução industrial no plano produtivo-material, estabelecendo um contraponto ao projeto civilizatório do período colonial; a inépcia com os processos de representação democrática; os levantes e revoltas armadas nas fronteiras, Estados e na capital federal; as disputas oligárquicas pela direção dos negócios do Estado; o encantamento pelo estilo de vida, as novidades e o “progresso” do Oeste Europeu e da América do Norte; os obstáculos estruturais impostos por um vasto território, predominantemente rural, dependente da exportação de commodities agrárias e minerais, entre outras

demandas históricas, não permitiriam que a pauta da educação se tornasse uma questão pública estratégica e de primeira ordem.

Uma inflexão mais profunda ocorre com a Reforma Rivadávia Corrêa, ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores no governo de Hermes Rodrigues da Fonseca. O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, não menciona em momento algum do seu texto termos que identifiquem de forma direta o Ensino Secundário, como: Segundo Grau, Ensino Secundário, Ensino Propedêutico... A própria ementa da norma indica que se trata de uma lei orgânica para o ensino superior e fundamental. Fica a cargo do intérprete leitor associar a esta etapa de ensino as injunções dirigidas ao Colégio Pedro II, onde se ensinariam as disciplinas do curso fundamental, com o seu desenvolvimento literário e científico.

Essa norma, em seu artigo primeiro, anuncia que (escrito no português da época) “a instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela União, não gozarão de privilegio de qualquer espécie”. Continuando, no artigo segundo: “Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo.” (BRASIL, 1911)

No seu conjunto, o texto propõe um organograma elementar e as opções de fontes do financiamento em que, a partir de então, os institutos superiores e de Ensino Fundamental poderiam buscar recursos, como também reorganiza as carreiras docente e técnica.

Para o ingresso do aluno, previsto no artigo 73, estabelece-se que, para requerer a matrícula no Collegio Pedro II, os pais ou tutores dos menores deveriam comprovar: que o candidato tem 12 anos de idade, no mínimo, e, para a seção do internato, 14 anos, no máximo; e que se acha habilitado a empreender o estudo das matérias do curso fundamental.

A frequência passa a ser não obrigatória; os diplomas são suprimidos; são criados exames de admissão que passam a ser realizados nas próprias instituições, para permitir o ingresso dos candidatos no Ensino Superior (um precursor do vestibular?), em oposição ao formato adaptado do baccalauraté de inspiração francesa (LORENZ e VECHIA, 2001), em que a qualificação acadêmica à conclusão do liceu permitiria ao estudante tal entrada.

Entre os tantos impactos provocados por esta norma, há que se comentar pelo menos dois em relação ao encolhimento do Estado na educação. Um diz respeito ao custeio – note-se bem, mais uma vez, não há uma extinção completa do ensino oficial. O corpo docente e administrativo que até a edição do decreto fosse abrigado por direito adquirido continuaria a receber seus vencimentos dos cofres públicos; os institutos continuariam a receber a verba correspondente ao complemento àquilo que o seu próprio patrimônio não fosse suficiente para suprir, sempre con-

dicionado ao pedido e aprovação em lei. Esse precedente seria uma concessão do orçamento público até que cada instituição pudesse suportar o custeio de suas atividades. Para todos os efeitos, fora decretado o fim da subvenção do governo.

O outro impacto diz respeito ao projeto pedagógico das instituições de ensino – no caso, do Ensino Secundário – que se via afetado pela prática, corrente à época, em relação ao efeito provocado pela procura dos estudantes pelos exames parcelados. O resultado era que a busca pelas disciplinas se concentrava naquelas que servissem para alçar ao curso superior desejado – na ocasião, os de maior prestígio: Direito, Medicina e Engenharia (SCHWARTZMAN, 1997).

O legislador, por essa reforma em questão, ao “desoficializar” (CURY, 2009) o Ensino Secundário, acaba, em verdade, por oficializar o que era tácito, esvaziando organicidade dos programas escolares de ensino e a procura pelas disciplinas que não estabelecessem uma correlação com o curso superior pretendido.

Por fim, restou um ordenamento confuso que abalroou o ensino de maneira geral, mas com grande repercussão sobre o Ensino Secundário, ao fazer coexistir uma rígida superintendência sobre a organização escolar no tocante ao seu organograma, em que sobeja sua característica regimental, com uma condescendência didático-pedagógica aparentemente mais larga.

De curta vigência, a reforma anterior cede lugar à de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos. No teor da reforma preceituada pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, a instrução secundária ocupa bastante espaço. O Colégio Pedro II preside como modelo dessa etapa de ensino, cujo corpo docente compõe-se de professores catedráticos, substitutos, honorários, professores (simplesmente), e livre-docentes para os quais o ingresso na carreira se daria por meio de concurso.

Para as matrículas no Colégio Pedro II exige-se que os pais e tutores provem que o candidato: tem mais de 11 anos de idade, e, no caso do internato, menos de 14; que está apto ao estudo das matérias do curso ginásial. No texto desse decreto aparece a ocorrência do termo exame vestibular, cujo pré-requisito de inscrição seria a apresentação do certificado de aprovação em todas as matérias do curso ginásial do Colégio Pedro II ou das instituições a ele equiparados. Percebe-se aqui que esse regulamento concilia dois institutos para os egressos do ensino secundário alçarem o ensino superior: a prova de conclusão dessa etapa de ensino e o exame vestibular. A partir de então, o diploma do Ensino Secundário deixa de constituir condição única que garante a matrícula no curso superior.

O projeto maximiliano vigora até 1925, ano em que João Luiz Alves assume a pasta da Justiça e Negócios Interiores, escolhido por Artur Bernardes, então presidente da República. A Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, apresentando técnica de escrita legislativa que se aproxima da atual, cria o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho do Ensino Secundário e Superior, com atribuições de ordenamento e fiscalização.

O Ensino Secundário é concebido como prolongamento do Ensino Primário, cuja finalidade é fornecer cultura média geral ao país, compreendendo um conjunto de estudos com duração de seis anos; por este ato normativo o legislador insere a disciplina de Moral e Cívica no curso primário, com sua continuação no secundário.

A frequência às aulas é obrigatória. O método de avaliação e progressão nas séries estabelece alguns esquemas de pré-requisitos, por exemplo: para a promoção do 3º para o 4º ano, a aprovação na disciplina de francês estava condicionada à aprovação na de língua portuguesa. O decreto prescreve dois tipos de exames: os de promoção e os finais, aplicados por meio de provas escritas, orais e práticas. Esta reforma trás o marco duradouro do Ensino Secundário seriado. São suprimidos os exames parcelados dos cursos preparatórios; aos estudantes que fizessem o 6º ano do curso e fossem aprovados em todas as matérias seria conferido o grau de bacharel em ciências e letras.

O corpo docente dos institutos de Ensino Superior e Secundário é constituído de livres-docentes; professores catedráticos, honorários, privativos, de desenho e de ginástica. As atribuições de cada tipo de professor e o ritual do concurso de habilitação são apresentados com minúcias no texto do decreto. Ao professor catedrático é proporcionada a vitaliciedade no cargo.

O texto reformador a seguir, da pena de Francisco Campos, é contemporâneo à criação da pasta sob o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, já em sua ementa declara que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Essa etapa de ensino passa a transcorrer em sete séries, organizada em dois cursos seriados: fundamental e complementar, dos quais cinco compreendem o estudo básico, e dois, o propedêutico para as futuras especializações. A escrita desse texto, de maneira geral, sinaliza um maior controle e centralização governamental da matéria por meio de injunções mais rígidas e verticalizadas.

O ingresso do estudante se dá pelo exame de admissão, prova por certidão do registro civil da idade de 11 anos completos ou completáveis até 30 de junho no ano da inscrição. A frequência às aulas é obrigatória, não podendo prestar exame no fim do ano o aluno cuja frequência não atinja três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

O corpo docente do Colégio Pedro II seria composto de professores catedráticos e auxiliares de ensino. O legislador prevê a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que assumiria a formação dos professores.

A Reforma de Francisco Campos, objeto de amplo debate no meio educacional, está imersa no contexto: da ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República por meio da série de eventos que constituem o golpe de 1930; das ideias da Escola Nova no Brasil, publicadas no manifesto dos pioneiros da educação nova; da criação do Ministério da Educação e Saúde.

O que este decreto, aliado ao universo sócio-político que o absorve, proporciona ao Ensino Secundário? Ele potencializa as iniciativas das reformas anteriores que pleitearam concentrar e ordenar esta etapa de ensino no arranjo verticalizado com a tez estatal; no intervalo que compreende a instauração da República e a própria reforma de Campos.

Mas a ideia de um ensino secundário que formasse para uma sociedade brasileira moderna - na medida em que o resultado dessa formação tem por objetivo preencher uma série de atributos da modernidade que o país vislumbrou com mudança da forma e do sistema de governo anteriores - colide com as variações da mesma sociedade naquele interstício histórico.

Passados pouco mais de 30 anos da Proclamação da República, as vicissitudes enfrentadas até tal momento pela forma de governo (republicana) e pelo sistema de governo (presidencialista) são levadas a um ajuste histórico extremo na chamada Era Vargas. As conformações dos estamentos sociais presentes ao período histórico são pressionadas a se posicionarem frente aos ditames civilizatórios do mundo liberal moderno do século vinte no Ocidente; diante do suposto esgotamento dos pactos oligárquicos; do confronto com correntes ideológicas diversificadas, especialmente as semeadas pela Revolução de 1917; e das consequências da Primeira Grande Guerra, a solução forçada pela frente varguista (não sem suas contradições internas), por vias acentuadamente autoritárias na maioria das vezes, faz irromper mais uma camada do projeto de modernização brasileiro.

O Ensino Secundário faz parte desse rol de soluções em que serão reposicionadas as linhas da trama social, o conjunto de habilidades e atitudes a serem recrutadas, que, associadas ao nacional-patriotismo e à disciplina da educação física, desempenhariam este papel modernizador-homogeneizador do jovem brasileiro (DALLABRIDA, 2009).

Em seguida, Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde no ano de 1934, diferentemente de Francisco Campos, que teve breve passagem pela pasta. Capanema atuou à frente desse ministério até o ano de 1945, concluindo, com Getúlio Vargas, o seu primeiro longo período presidencial (BOMENY, COSTA e SCHWARTZMAN, 2000).

De sua lavra são os textos legais: Decreto-Lei nº 4.073, de 20 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Promove a reforma, batizada com seu nome, do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro, realizado no ginásio, de quatro anos; o segundo, realizado no colégio, de três anos, com opção entre o clássico e o científico.

A nova reforma elenca as finalidades do ensino secundário: formar a personalidade integral do adolescente; acentuar, na formação espiritual do educando, a consciência patriótica e humanística; e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Note-se bem que a forma legislativa adotada pelo código de Capanema, o Decreto-Lei, corresponde ao tipo legislativo adotado durante a dissolução do parlamento brasileiro no primeiro governo de Vargas. Esta figura normativa é uma avocação da competência legislativa pelo poder executivo, subvertendo o princípio caro à forma republicana de governo: a independência entre os poderes.

A articulação dada por este decreto entre as partes que compõem a estrutura do Ensino Secundário do curso dividido em ciclos, um que serve de propedêutico ao próximo que se divide em dois, um com ênfase clássica e outro científica, divididos nos tipos de estabelecimento próprios a cada ciclo: ginásio e colégio respectivamente, pretende harmonizar a base formativa da juventude do Brasil naquilo que abriga da tradição humanística e naquilo que assenta o moderno pelo gosto às ciências.

O cimento que une esse projeto formativo nesse modelo de Ensino Secundário encontra-se na imersão dos estudantes na disciplina da educação física obrigatória, e, mais especialmente, na inculcação do nacional-patriotismo proporcionada pela educação moral e cívica, não adstrita a uma matéria isolada no programa de Ensino Secundário, mas executada em todos os momentos, atividades e circunstâncias que a ensejassem (DALLABRIDA, 2014), ao que coroa o legislador com a quarta finalidade do Ensino Secundário não insculpida no capítulo de abertura do decreto: é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras.

A persistência no caráter clássico e humanista no Ensino Secundário nesse diploma legal relaciona-se ao papel que esse ensino desempenha em introduzir o seu egresso à formação superior, ao mesmo tempo em que deixa subliminar à escola secundária a formação das elites condutoras do país.

Esse texto reformador é muito sucinto no tratamento dado à carreira docente, prescrevendo apenas que os professores devem receber formação conveniente, em regra superior; provimento por meio de concurso nas escolas públicas; êxito em prova de habilitação e registro no Ministério da Educação; por fim, que se assegurasse sua pontual e digna remuneração.

A exiguidade da análise aqui proposta força a mencionar apenas a concorrência que o Ensino Profissionalizante declarou ao Ensino Secundário; o primeiro assume as feições de um ensino paraestatal paralelo ao proposto pelo Ministério da Educação, encampado pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que assume o controle do Ensino Técnico-Industrial, culminando com a criação de um sistema próprio cuja relação com o Ministério da Educação é caracterizada pelo distanciamento formativo que teria o jovem do Ensino Secundário proposto pelo Decreto-Lei nº 4.244.

Um intervalo de 20 anos separa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional da reforma de Capanema. A LDB se inscreve na formalidade legislativa mais próxima da atual que as anteriores em termos do produto textual – a regulação da matéria transita do decreto para a lei. Texto reformador repisado por vários interventores, formulado num processo legislativo extenso em oposição ao processo centralizador que gestou a reforma anterior, sintoma da tensão idiossincrática entre os poderes republicanos.

Muitas são as implicações da tessitura sócio-política e do arranjo organizacional sobreposto ao texto que conduzem ao resultado dessa LDB. A técnica legislativa, a esta altura, assume uma abordagem sistêmica. Os graus de ensino são categorizados e hierarquizados partindo-se dos grandes axiomas dos fins e da educação como um direito universal fundamental inspirado nas fórmulas ocidentais dos direitos humanos que até aquele momento não haviam afetado tão explicitamente os textos legais sobre a educação, pelo menos os aqui explorados.

Com relação ao foco da presente análise, o capítulo dedicado à etapa de ensino introduz a nomenclatura na educação secundária: a educação de grau médio e do Ensino Médio destinada à formação do adolescente. Essa reforma estatui que o Ensino Médio seria ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial; aquele, com duração de quatro séries anuais; e este, de três no mínimo, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para os ensinos Primário e Pré-Primário.

A frequência é obrigatória, o ano letivo é de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo. O currículo das duas primeiras séries do primeiro ciclo é comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

O Ensino Técnico, integrado ao modelo sistêmico do grau médio abrangeria os cursos: industrial, agrícola, e comercial ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, de no mínimo três, em que as duas últimas séries do primeiro ciclo incluiriam, além das disciplinas específicas de Ensino Técnico, quatro do curso ginásial secundário, enquanto o segundo ciclo incluiria, além das disciplinas específicas do Ensino Técnico, cinco do curso colegial secundário. O texto reformador alude também à formação do magistério para o Ensino Médio – a ser realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – e a de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico em cursos especiais de educação técnica.

O próximo texto reformador, a Lei de Atualização e Expansão do Ensino de primeiro e segundo Graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa reforma transporta a carga histórica de ter sido gestada no período do regime civil-militar após o golpe de 1964. Em seu capítulo primeiro, os termos Ensino Médio e Segundo Grau assumem correspondência.



Os objetivos gerais são a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania; e o objetivo específico para o ensino de segundo grau, a formação integral do adolescente. Torna-se obrigatória a inclusão das disciplinas de educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde. São estabelecidas as metas de frequência e aproveitamento para efeitos de progressão e aprovação no curso, como também o instituto da recuperação.

Os efeitos proeminentes da reforma desse decreto são: a reconfiguração do Ensino Primário, a partir daquele momento sequestrando o denominado ginásio para esta etapa de ensino, constituindo o primeiro grau comum e contínuo em oito séries; a extinção do exame de admissão para o ensino de segundo grau, cuja duração passa a ser de 3 a 4 anos e, obrigatoriamente, profissionalizante.

Em seguida, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, cuja função foi a de alterar alguns dispositivos da Lei nº 5.692, de 1971, referentes à profissionalização no ensino de segundo grau, em que o objetivo deixa de ser o de qualificar e passa a ser o de preparar para o trabalho. Esta “preparação para o trabalho” é concebida como elemento de formação integral do aluno e obrigatória no ensino de primeiro e segundo graus, devendo constar dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

O texto, em certa proporção, altera com isso o destino dos egressos do ensino de segundo grau, na medida em que legisla que a preparação para o trabalho no ensino poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino, desde que a oferta de habilitação profissional cumpra os requisitos mínimos exigidos de conteúdo e duração fixados pelo Conselho Federal de Educação.

No mundo do trabalho, inclusive naquele momento, as funções de habilitar, qualificar e preparar o trabalhador resultam em uma distinção social como produto educacional na divisão social do trabalho. Enquanto na lei de 1971 o certificado proporciona qualificação e habilitação profissional, tem-se que, a partir da mudança em 1982, esta habilitação fica a critério do estabelecimento de ensino, mediante conformação aos requisitos do Conselho Federal de Educação. Conclui-se que, caso a escola opte por não habilitar profissionalmente o estudante, o certificado serviria para comprovar a conclusão daquela preparação genérica, cujo reconhecimento ficaria a cargo do ambiente e do contexto em que o egresso viesse a se encontrar, mas suscetível às oscilações do mercado de postos de trabalho (WOLECK, 2002).

Essa diferenciação não é transparente no texto legal, mas insere subliminarmente, numa roupagem própria da década de 1980, uma dicotomia que persiste nas questões da educação, do trabalho e do regramento social enquanto instâncias simbólicas sócio-históricas das representações que subordinam o saber e o fazer ao poder, ou as variações desta tríade nos arranjos possíveis.

Passados 14 anos desde essa intervenção legislativa sobre o Ensino Secundário, sobrevém a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também chamada de LDB, como a norma de 1961. O momento seria de uma relativa normalidade na forma republicana de governo.

Os ensaios neoliberais realizados especialmente no hemisfério Norte na década anterior posicionam um novo agente entre as relações potência-governo, potência-racionalidade e potência-força ocidentais. Testados os efeitos da mundialização, posteriormente chamada de globalização; a catalisação tecnológica desde a segunda grande guerra; o acúmulo de conhecimento e experiência no que diz respeito às estratégias administrativa, militar e econômica das culturas periféricas dependentes o redesenho do mapa geopolítico impõe à educação um status que até então fora experimentando timidamente pelas reformas anteriores no caso brasileiro.

A reforma proposta pela LDB de 1996 consegue incorporar esses pressupostos de grande vulto da inserção do país nos macroplanos à vista da comunidade internacional, personificada pela Organização das Nações Unidas (ONU) especialmente representada por seus organismos intragovernamentais ou programas: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento ou Econômico (OCDE).

O Ensino Médio é inserto no processo maior denominado educação básica como sua etapa final. Algumas prescrições são comuns aos ensinos Fundamental e Médio, como: a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um período mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, e frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para efeito de aprovação; verificação do rendimento escolar por meio de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Etapa conclusiva da educação básica com duração mínima de três anos, apresenta as seguintes finalidades: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior; preparação básica para o trabalho e para a cidadania; aprimoramento do educando como pessoa humana por meio de formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Por fim, tem-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A reforma do ensino no século XXI, envolvida no contexto da crise institucional que assola os poderes republicanos indistintamente.

O texto curto reforma aspectos do Ensino Médio ao mesmo tempo em que se estende sobre outras regras afetas à educação; altera dispositivos de três diplomas legais anteriores e revoga um.

Seguindo a tendência, que havia se acentuado desde a década de 1990, o texto incorpora termos e expressões de outras áreas do conhecimento à escrita legislativa, com o fim de corroborar a “imagem modernizadora” de que se reveste a reforma, por exemplo, ao sugerir a utilização de atividades on-line, itinerários formativos em que seja possível oferta de formações experimentais, vivências em ambientes de simulação de prática de trabalho, possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, modulação do Ensino Médio de forma que se possa adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. A categorização do conhecimento em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas, já utilizada em outros instrumentos regulatórios da educação, passa a constar do texto reformador da LDB em 2017.

Em vias das considerações finais, longe de se pretender esgotar quase 120 anos de textos legislativos sobre o Ensino Secundário/Médio no Brasil, espera-se alcançar com este panorama uma visão sócio-histórica que situe a condição ocupada por essa etapa de ensino na peculiaridade republicana no contexto do país.

No primeiro momento, é possível perceber a necessidade de o Estado brasileiro, frente à reorganização social com base republicana, se inscrever nesse processo pela via do Direito, especialmente pelo ordenamento positivo no qual o discurso se materializa na letra da lei.

Por meio do mecanismo sucintamente dito acima é que se constata o uso recorrente das fórmulas reformadoras consumindo todo o século XX, e, sem qualquer ironia histórica, adentrando o século XXI.

Nas primeiras décadas do século XX, as iniciativas subsumem o Ensino Secundário pensando numa instituição-modelo, o Colégio Pedro II. Além do aspecto pragmático, em que se firma a leitura do legislador sobre uma experiência pronta, constituída desde a forma de governo anterior, há o aspecto político a ser considerado, que seria a conveniência de o poder central ter ao alcance do centro administrativo do país as camadas sociais ilustradas remanescentes do regime da corte e as emergentes na gênese republicana. O que justificaria, em parte, a assimilação dos textos reformadores no primeiro quartel do século vinte organizar as finalidades, a estrutura, os programas de ensino, critérios de ingresso e detalhes burocráticos no âmbito do Colégio Pedro II (e suas outras nomenclaturas) para daí estender o Ensino Secundário ao restante do país pelo instituto da equiparação. Esta perspectiva é reforçada quando se constata que a expansão do Colégio ocorre somente nos anos 1950.

O avesso daquela fórmula regulatória padronizadora foi a sua coexistência com a prática dos exames parcelados; a literatura sobre as reformas apresenta que o maior interesse da população discente nos primeiros decênios do XX seria por esse

tipo de solução em vista do acesso ao Ensino Superior à participação no curso regular do grau secundário. O silêncio dos regulamentos de 1901 e 1911 ao apresentarem os programas de disciplinas, presentes em alguns diplomas que os sucedem, poderia ser um sintoma desse fato, por exemplo.

Décadas mais tarde e sob outros textos legais, o efeito centralizador da reforma Capanema tem um direcionamento diferenciado das reformas do início daquele século. O projeto civilizatório aberto pelo republicanismo, em substituição ao projetos colonial e imperial, assume feições renovadoras das relações sociais como um todo. Meio século de republicanismo liberal foi suficiente para que uma geração presente a tal contexto pudesse se formar e embeber-se do ideário que pleiteava fazer do país uma nação autorreferenciada. Nesse sentido, ao uso do poder de polícia e do poder de império estatal, negociações sociais importantes resultam nos ajustes políticos que revestem os atos daquele formato de governo de uma (registre-se: autoatribuída) legitimidade, exótica, mas visível. Por essa razão, num único e mesmo fenômeno chamado Estado Novo tem-se sob o articulador político um governo provisório seguido de um governo constitucional.

As individualidades condutoras aspiradas na reforma de 1942, diferentemente do antecessor de 1931, não estão fixas no Colégio Pedro II da capital federal. Há um alargamento com a denominação “estabelecimentos de ensino secundário federais”, e um efeito de abstração ao mencionar os estabelecimentos de ensino equiparados (equiparados a quê?). A ramificação da etapa do Ensino Secundário nos qualificadores agrícola, comercial e industrial (diga-se de passagem, tipo de ensino existente sob variação de nomenclatura antes da publicação dos decretos dos anos de 1940) além do teor, amplamente discutido no meio da pesquisa em educação, subalternizante atribuído à sua condição em relação ao ensino secundário propedêutico e humanístico, há que se acrescentar que são atividades humanas essenciais e, evidentemente, compõem setores produtivos estratégicos da instância sócio-material de um país. Ao se estabelecerem marcos regulatórios que direcionam a formação dos regimentos da força de trabalho disponível, por meio da ação educativa, o legislador instrumentaliza, pela via do discurso positivado na letra da lei, os domínios da potência- governo, da potência-racionalidade e da potência-força.

Essa instrumentalização é reforçada na segunda metade do século XX na reforma impressa pelo decreto de 1971, em que toda etapa do que pode ser então chamado de Ensino Médio conduz obrigatoriamente à profissionalização.

Àquela altura, os mecanismos de autorrepresentação no meio estatal tiveram tempo de assimilar as contribuições das ciências aplicadas modernas como a administração, sociologia, psicologia e suas interfaces. Teorizações como as de Durkheim, Weber, Taylor, Fayol, Watson, Pavlov, Carl Rogers, entre outros, delineiam o seu incremento na forma e no conteúdo da elocução do Direito nos textos sobre a educação.

Algumas dessas assimilações estão presentes nos textos reformadores desde o que inaugura o século XX, mas assumem um caráter mais conspícuo nos textos da segunda metade daquele século. Certamente, as finalidades gerais do reformador indicam as linhas epistemológicas que as corroboram, em detrimento das que as contradizem. Dessa forma, os textos das reformas dos anos de 1961 e de 1996 agregam axiomas que, de certo ângulo, refletem o clima democrático presente ao momento histórico.

Nas quase 12 décadas em que são publicados os textos reformadores, as muitas camadas acumuladas do capitalismo que partem do capitalismo nuclear (no qual a detenção sobre os meios de produção sobrevive) absorvem a composição do capital sobre o próprio capital até o momento atual em que são acentuados: o encolhimento das medidas regulatórias pelos governos sobre a economia, a constrição fiscal sobre as economias nacionais emergentes, a concentração do fluxo financeiro sob a forma do leilão de valor “abstrato” cujo propósito é o ensecamento do quantum distributivo que se encontra no sopé da cadeia produtiva: profissões liberais, comércio interno, produção de bens e serviços para abastecimento interno de pequeno e médio portes, que alimentam o ciclo financeiro com o pagamento de taxas e juros, em decorrência dos financiamentos adquiridos com os mediadores locais do capital internacional.

As reformas apresentadas, a pretexto de uma analogia superficial, em algum momento poderiam servir para “conduzir” (se esta for a melhor expressão) à acomodação do elemento humano que compõe esta extensa base na cadeia econômico-produtiva em cada turno histórico. Mas essa, como outras relações, não são diretas, exigindo elementos de análise que explicitem as congruências e incongruências desta hipótese; o que não significa afirmar que os caminhos da educação são absolutamente independentes dos das ordens econômica e política, ou das grandes instâncias representacionais que formam a fisionomia de uma dada sociedade.

Por fim, ao conjunto desse despretenhoso ensaio, acrescenta-se a reflexão a respeito dos limites e possibilidades que a positivação legislativa, enquanto caráter constituinte forte da ocidentalidade, assume face à tarefa social de conformar os sujeitos, no caso em destaque pelas sucessivas reformas do Ensino Secundário/Médio. As instâncias socioculturais nem sempre estão pareadas com as ideias que produzem, conforme poderiam induzir as conclusões baseadas no positivismo das leis. Os fenômenos sociais são múltiplos, não há evolução histórica linear, e o espírito da lei não virá a assumir a condução do Ensino Médio nos moldes da hipostasia hegeliana.

Os marcos regulatórios numa sociedade dita democrática, presidida pela solução dos conflitos pela via do Direito, ocupam uma função mediadora das relações possíveis dentro dessa mesma sociedade. Da mesma forma que o Ensino Secundário/Médio é para o estudante oportunidade de aquisição de conhecimento que

lhe sirva de mediação à convivência social, ao amadurecimento, ao instrumental útil nas atividades humanas produtivas, às possibilidades de intervenção histórica sobre o estado atual das coisas e o planejamento de uma sociedade reflexivamente possível.

## Referências

BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro; SCHWARTZMAN, Simon. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. MINISTERIO DO TRABALHO. Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf#2> > Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc. XI (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/1/1901, Página 447. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/3/1915, Página 3028 (Republicação) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Página 8541 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, Página 5798 (Publicação Original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. Anuário estatístico do Brasil, 1º ano (1908 – 1912). 3 vol. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1916. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 23.12.1996. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>> Acesso em 14 fev. 2018.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento 1: de Gutenberg a Diderot.** Zahar, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia.** Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>> Acesso em 14 fev

DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950.** Perspectiva, v. 32, n. 2, p. 407-427, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2014v32n2p407/29711>> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>> Acesso em 14 fev. 2018.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUTRA, Delamar José Volpato. **A legalidade como forma de Estado de direito.** Kriterion: Revista de Filosofia, v. 45, n. 109, p. 57-80, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2004000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2004000100004)> Acesso em 14 fev. 2018.

EMILIANO, António. **O primado da escrita.** Linguística Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, v. 4, 2017. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7679.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2018

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do estado.** Martins Fontes, 2005.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwimxIa34KbZAhUDkZAKHS9dCnkQFggoMAI&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Frbpa\\_e%2Farticle%2Fdownload%2F19015%2F11046&usg=AOvVaw3gbflVGCKNjb-6qHjLSzSrA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwimxIa34KbZAhUDkZAKHS9dCnkQFggoMAI&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Frbpa_e%2Farticle%2Fdownload%2F19015%2F11046&usg=AOvVaw3gbflVGCKNjb-6qHjLSzSrA)> Acesso em 14 fev. 2018.

MELO, Wallace. **As reformas do ensino médio: considerações históricas, educacionais e políticas.** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas/>> Acesso em 14 fev. 2018.

MESQUITA JUNIOR, Antonio Carlos Nogueira de. **O Imperial Collegio de Pedro II e a construção do ensino secundário.** In: V congresso brasileiro de história da educação o ensino e a pesquisa em historia da educação. Aracaju/ SE. Novembro de 2008. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esr>



c=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwii2IHf36bZAhUCh5AKH-VUICw8QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rbhe.sbhe.org.br%2Findex.php%2Frbhe%2Farticle%2Fdownload%2F33%2F33&usg=A\_OvVaw2OWbpbccH-v8V\_UzcXIWC> Acesso em 14 fev. 2018.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação. 2000, n.14, pp.35-60. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 14 fev. 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Cadernos de Formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 71-85, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01do6to4.pdf>> Acesso em 14 fev 2018.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação brasileira no Império. Cadernos de Formação-História da Educação** São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01do6to3.pdf>> Acesso em 14 fev. 2018.

PILETTI, Nelson. Ensino de Segundo Grau: educação geral ou profissionalização. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

REALE, Miguel. **Direito e teoria do Estado**. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 48, p. 84-94, 1952. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwjznrPe2KbZAhXFH5AKHcZ5BY8QFghwMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frdusp%2Farticle%2Fdownload%2F66181%2F68791&usg=AOvVaw179OOAh\\_puBdreh8MrRFO->](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwjznrPe2KbZAhXFH5AKHcZ5BY8QFghwMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frdusp%2Farticle%2Fdownload%2F66181%2F68791&usg=AOvVaw179OOAh_puBdreh8MrRFO->)> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Filosofia do direito**. 19 ed. São Paulo, Saraiva, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911) paradoxo de um certo liberalismo**. Educação em Revista, v. 28, n. 3, p. 219-239, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300011&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000300011&script=sci_abstract&tlng=p)> Acesso em 14 fev. 2018.

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve histórico do Ensino Médio no Brasil**. In: Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha civilista na Bahia. Ilhéus-BA, Brasil: Uesc, 9 a 11 de junho, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>> Acesso em 14 fev. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **A redescoberta da cultura**. São Paulo: Edusp, 1997.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. **O Collegio Pedro II: centro de referência**

**das idéias educacionais transnacionais para o ensino secundário brasileiro no período imperial.** In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. 2006. p. 6003-6010. Disponível em: < [http://www2.faced.ufu.br/colubheo6/anais/arquivos/542Aricle\\_e\\_KarlLorenzATUAL.pdf](http://www2.faced.ufu.br/colubheo6/anais/arquivos/542Aricle_e_KarlLorenzATUAL.pdf)> Acesso em 14 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. O currículo de 1855 do Colégio de Pedro II: ensino propedêutico versus ensino profissionalizante. Anais do V Seminário de Estudos e Pesquisas, 2001. Disponível em: < [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=oahUKEw jO5dak7qbZAhXIDpAKHX-VB3gQFghWMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer\\_histedbr%2Fseminario%2Fseminario5%2Fc\\_o%2520ocurr%2520Cculo%2520de%25201855%2520do%2520colegio%2520de%2520pedro%2520ii\\_aricle%2520vechia.doc&usg=AOvVaw-3gwbqL1k VJp1U4XJhMjrjO](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=oahUKEw jO5dak7qbZAhXIDpAKHX-VB3gQFghWMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario5%2Fc_o%2520ocurr%2520Cculo%2520de%25201855%2520do%2520colegio%2520de%2520pedro%2520ii_aricle%2520vechia.doc&usg=AOvVaw-3gwbqL1k VJp1U4XJhMjrjO)> Acesso em 14 fev. 2018.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX).** São Paulo: Annablume, 2003.

WEBER, Max; GERTH, Hans Heinrich; MILLS, Charles Wright. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WOLECK, Aimoré. **O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica.** Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação, v. 1, p. 33-39, 2002 Disponível em: < <http://www.iesc.ufrj.br/cursos/saudetrab/trabalho%20ocupa%E7%E30.pdf>> Acesso em 14 fev. 2018.



# 6

## Reflexões sobre a política de Reforma do Ensino Médio

Edilene Eva de Lima<sup>1</sup>

Paula Cortinhas de Carvalho Becker<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo convidar os leitores a refletir sobre a política de reforma do Ensino Médio, no Brasil, a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assim, busca-se sistematizar alguns elementos para a análise da proposta do governo federal de reestruturação dessa etapa da Educação Básica. O texto apresenta a conjuntura em que se elaborou a referida lei, bem como as justificativas dos dirigentes governamentais e as críticas que apontam ter sido a lei sancionada sem a participação da sociedade, desconsiderando-se as vozes dos envolvidos que serão afetados diretamente pela reforma. Ao final, este ensaio considera que qualquer proposta de (re)organização do ensino deve ser amplamente debatida.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Medida Provisória nº 746; Lei nº 13.415/2017.

### Reflexões sobre a política de reforma do Ensino Médio

Tendo em vista o quadro de (contra)reformas que afetam a educação pública e o sentido da docência nos seus diferentes âmbitos, apresenta-se como proposta para este ensaio um debate sobre os rumos da educação nacional e, mais especificamente, o que vem sendo estruturado para o Ensino Médio. Assim, tem-se como objetivo principal, convidar os leitores a refletir sobre a política de reforma desta etapa de

---

1. Doutoranda do PPGE/UFSC, na linha Sujeitos Processos Educativos e Docência/Ensino e Formação de Educadores – SUPED. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo Itinera. E-mail: edilimaoe@gmail.com.

2. Doutoranda do PPGE/UFSC, na linha Sujeitos Processos Educativos e Docência/Ensino e Formação de Educadores – SUPED. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo Itinera. E-mail: paulacortinhas@gmail.com.

ensino da Educação Básica. Para tanto, busca-se a sistematização de alguns elementos para a análise da política de reforma do Ensino Médio brasileiro. Expõe-se, também, as justificativas do governo federal para a necessidade de reestruturação do Ensino Médio e, paralelamente, procura-se apontar algumas críticas às mudanças curriculares previstas.

Numa perspectiva crítica, e como fundamentação teórica, esta análise é embasada em alguns autores que debatem o tema: Márcio Luiz Bernardim (2014), Celso João Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017), Jéferson Silveira Dantas (2017), Roberto Leher, Paolo Vittoria e Vânia Motta (2017), Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto (2017). Apresenta-se, também, manifestações de algumas sociedades científicas que se expressam sobre o assunto por meio de nota pública.

A obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil é recente. Somente em 2009 entrou na pauta das políticas públicas, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou o ensino dos 4 aos 17 anos obrigatório no país. Assim, a partir de 2016, essa etapa da Educação Básica passa a ser imposta, podendo a família e o poder público serem responsabilizados nos casos em que jovens permanecerem fora da escola. Contudo, segundo Dantas (2017, p. 294), “o atendimento nesse nível de ensino é ainda muito baixo, afetando especialmente os filhos da classe trabalhadora”.

Sobre o baixo atendimento no Ensino Médio, Bernardim (2014) afirma que a matrícula de jovens está aquém do necessário para acolher minimamente os brasileiros que estão na faixa etária entre 15 e 24 anos. Coloca, ainda, que a etapa final da Educação Básica “tem se constituído, no Brasil, em campo de disputa entre ideologias e em etapa mais suscetível à experimentação de políticas educacionais que tentam responder (...) aos reclames da sociedade civil, do sistema produtivo e dos educadores” (BERNARDIM, 2014, p. 2). Para o autor, a profusão de leis, diretrizes e políticas que permitem vislumbrar uma melhoria na oferta do Ensino Médio pode, também, representar retrocessos, uma vez que subordina os interesses públicos aos objetivos do sistema produtivo e dos grupos que as apoiam.

A disputa do setor privado e de organismos internacionais pelo controle do processo pedagógico na escola tem sido cada vez mais evidente. Os interesses do capital se evidenciam nas mudanças anunciadas pelas reformas educacionais brasileiras. No Ensino Médio não está sendo diferente – estas questões apareceram fortemente nos debates do seminário.

Após um processo conturbado e de muitas dúvidas sobre a legalidade e legitimidade do afastamento da então presidente Dilma Roussef, e com a então posse de Michel Temer, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Conforme o texto encaminhado ao Congresso Nacional em setembro de 2016, a reforma almeja “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Assim, por meio da PEC nº 55<sup>3</sup>, o governo federal providencia, como uma de suas medidas, a reforma do Ensino Médio, que afeta diretamente o ensino público destinado aos filhos da classe trabalhadora. A partir da MP nº 746/2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é proposta a reestruturação do Ensino Médio; no entanto, sem ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. A mudança provocou discussões nos meios escolar e acadêmico do país ao incluir a possibilidade de escolha de diferentes trajetórias de formação tradicional e técnica, educação integral e autorizar a contratação de professores sem licenciatura.

A justificativa do governo para a reforma se concentra em algumas situações: i) o baixo desempenho dos estudantes verificado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); ii) a estrutura curricular com estratégias únicas para todos os estudantes, compreendendo 13 disciplinas, número considerado excessivo e responsável pelo desinteresse e baixo desempenho dos estudantes; iii) a necessidade de diversificar o currículo, como em alguns países que apresentam alto desempenho nos programas de avaliações internacionais; iv) a baixa quantidade de estudantes que, ao concluírem o Ensino Médio, acessam o Ensino Superior, dos quais 10% preferem acessar o Ensino Técnico-Profissional, o que justifica a inclusão da oferta do itinerário formação técnico-profissional.

Diante dos questionamentos sobre como a reforma foi apresentada, inicialmente por uma medida provisória, e de que seria necessário estabelecer um amplo debate com a sociedade para que se pudesse instituir mudanças no Ensino Médio, o presidente Michel Temer alegou que “as críticas são vozes dissonantes” (AGOSTINI; CARNEIRO, 2016 *apud* TEMER). Com isso, ele ignorou aqueles que discordam da proposta do governo, e que são, na maioria, os próprios estudantes e professores que diretamente serão atingidos pela reforma. Como resposta à não aceitação da mudança, estudantes de vários estados do país, em 2016, ocuparam as escolas em sinal de protesto e indignação. Com a organização de debates e manifestações nas ruas, os jovens deixaram clara a não aceitação, diante de uma medida que desconsidera as vozes dos envolvidos e prevê a ampliação da privatização do ensino público, criando uma grande massa de mão de obra voltada a atender as necessidades do mercado de trabalho.

Sobre a proposta da MP nº 746/2016, Ferreti e Silva (2017, p. 387) apontam quatro aspectos que consideram importantes para discussão: i) “a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas – Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física”; ii) “a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com ‘notório saber’

---

<sup>3</sup> A PEC nº 55 cria um teto para os gastos públicos; congela as despesas do governo federal por até 20 anos, acrescidas da inflação; e, também, inclui o congelamento do salário mínimo, sendo reajustado apenas pela inflação.

em alguma especialidade técnico-profissional”; iii) “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular” e iv) a pretensão “de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação”. Assim, as mudanças previstas apontam para um ajuste da formação na última etapa da Educação Básica, em prol das necessidades da mão de obra no país, segundo alguns interesses.

Pode-se observar isso quando fica prevista a restrição da obrigatoriedade de algumas disciplinas – tornando-as facultativas, por exemplo. Corre-se o risco do empobrecimento curricular para os jovens estudantes das escolas públicas. De acordo com Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 19):

A avaliação dos setores dominantes é de que o grosso da força de trabalho irá desempenhar trabalho simples; por isso, o empobrecimento da formação pretendida, algo muito semelhante à formação do nível médio preconizada pela Lei 5.692/1971 vigente na ditadura empresarial-militar.

Na Medida Provisória nº 746/2016, foi estabelecida, como única obrigatoriedade da escola, a oferta de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assim, as escolas poderão abolir a oferta de outros componentes curriculares como Física, Química, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Biologia. Essa supressão leva a entender que determinadas disciplinas não são reconhecidas como campos fundamentais ao desenvolvimento integral da pessoa. Posteriormente, a lei sancionada em 16/2/2017 traz como alteração a reinclusão das disciplinas Artes e Educação Física, que haviam sido excluídas anteriormente com a MP 746/2016.

A Sociedade Brasileira de Química (SBQ), por meio de nota da Divisão de Ensino sobre a MP 746, publicada em 30 de setembro de 2016<sup>4</sup>, afirma que, ao colocar algumas disciplinas como obrigatórias e outras como optativas, a proposta está hierarquizando conhecimentos. Para a SBQ, esse fato “gerará uma série de distorções e diferenças de conteúdo quando considerada a grande quantidade de escolas existentes no país, bem como suas diferenças regionais”.

Outra justificativa do governo para a necessidade da reforma do Ensino Médio é propor aos jovens uma flexibilização do ensino. Nela, as disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento, em que todos os estudantes frequentam por um ano e meio as disciplinas por meio de aulas comuns, e, após esse período, devem “optar” por áreas específicas de ensino e iniciar o percurso de ensino técnico-profissionalizante.

---

4 Disponível em: <http://www.s bq.org.br/ensino/noticia/nota-publica-da-divisao-de-ensino-da-sbq-sobre-mp-746-reforma-do-ensino-medio>

Sobre a flexibilização apresentada na proposta, a Sociedade Brasileira de Física (SBF) manifestou, por meio de nota pública, em 06 de outubro de 2016, sua preocupação com o não estabelecimento da obrigatoriedade de oferta dos componentes curriculares em todas as escolas, ou sequer de todas as áreas de conhecimento. Para a SBF, “não se pode privar os estudantes do acesso ao conhecimento, como na prática poderá ocorrer com o Novo Ensino Médio anunciado”.

Sobre a educação integral, a proposição do atual governo não explicita quais concepções e em que condições objetivas se dará sua implementação. Escola de educação integral é um ponto primordial, pois se trata de uma bandeira de luta histórica dos trabalhadores em Educação. Pode-se afirmar que é um desejo bastante antigo no contexto educacional brasileiro. Essa ideia vem sendo discutida no cenário educacional, e propostas, neste âmbito, sendo implantadas no Brasil desde a primeira metade do século XX, por educadores que procuravam defender projetos de formação integral.

O debate em torno da educação integral já se fazia presente nos discursos dos educadores que constituíram o movimento da Escola Nova, em 1932. Estes pregavam a ampliação do acesso à escola para todos, igualdade social e oportunidades educativas também para a classe trabalhadora. Protagonizavam uma tentativa de inovar a educação, defendendo que esta deveria ser o instrumento de reconstrução nacional – portanto pública, obrigatória e laica, adaptada às características regionais e aos interesses dos estudantes.

Defende-se neste ensaio que uma escola de tempo integral carece de recursos financeiros, investimentos na formação de professores, espaços ampliados, diálogo, estrutura física adequada para atender os estudantes em período ampliado, projetos de trabalho condizentes com as necessidades dos estudantes e comunidade, valorização dos diferentes saberes e culturas, contratação de professores em tempo integral, reorganização do currículo e trabalho pedagógico, intersectorialidade entre as políticas governamentais, entre outros aspectos. Isso não se visualiza na nova lei da reforma do Ensino Médio. Seguindo um caminho inverso, a nova lei prenuncia a extinção dos períodos escolares, quando prevê a flexibilização das disciplinas disponíveis e o reconhecimento, por parte de comprovação do aluno, do ensino a distância. Como é possível prever, a escola de tempo integral, para o atual governo, significa poder estar aberta o dia todo, sem que, necessariamente, todos os estudantes nela matriculados estejam frequentando todos os períodos ofertados.

Outro fato a ser considerado é que a exigência do estudante de Ensino Médio frequentar a escola de tempo integral acaba, em muitos casos, levando o jovem para fora da escola. Em muitas regiões, esses estudantes necessitam trabalhar para auxiliar o sustento da família, sendo impossibilitados de permanecer na escola em tempo integral e, por vezes, até de frequentar a escola no período diurno. Portanto,



não se pode abrir mão da oferta do ensino noturno e, tampouco, desconsiderar que o ensino em tempo integral não pode ser impositivo e desconectado da realidade e da necessidade de muitas famílias brasileiras.

Os estudos publicados na última década revelam que o Ensino Médio noturno compreende um conjunto amplo de jovens e adultos trabalhadores com baixos níveis de renda familiar, que buscam na escola a satisfação das suas necessidades de inserção socioeconômica, o que compreende não só a formação profissional e a certificação técnica. Segundo o Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017b), o ensino noturno compreende 22,4% das matrículas atuais nesta etapa da Educação Básica, o que significa uma quantidade expressiva de jovens que buscam a escola neste turno. Entretanto, a reforma não faz indicações sobre a oferta de Ensino Médio noturno, desconsiderando, dessa forma, as especificidades daqueles que estudam à noite.

A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), não indica ações efetivas para formação de professores e estímulo à entrada e permanência na carreira; ao contrário, legitima a precarização existente no momento em que estabelece como condição para o exercício da docência “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” e, para a parte técnica do currículo, outros profissionais, que, mesmo sem ter a qualificação profissional requerida, “detenham notório saber”.

Diferentes sociedades científicas estão se manifestando a respeito da contratação de professores sem licenciatura indicada pela reforma. Para a Sociedade Brasileira de Química, por exemplo, a proposta do novo Ensino Médio está contradizendo a orientação legal da LDB 9394/96, que “preconiza que o exercício da profissão docente exige como pré-requisito a licenciatura plena para o magistério na educação básica”. Assim, no momento em que considera a possibilidade de contratação de professores com “notório saber”, a reforma desvaloriza a profissão docente.

Como justificativa, os dirigentes governamentais reforçam, ainda, a urgência da reforma do Ensino Médio para que se possa avançar economicamente, sendo a educação o principal mote de investimento, principalmente a profissional. Logo, investir no capital humano viabilizaria a retomada do crescimento econômico e a produtividade, aspectos necessários para elevar a competitividade do país no mercado internacional. Diante disso, segundo Motta e Frigoto (2017), há urgência de investir no ensino, reestruturar o currículo, adequá-lo ao mundo do trabalho e às necessidades da educação na contemporaneidade, além de ampliar o número de vagas e conter a evasão escolar.

## Considerações Finais

Há de se considerar que nenhuma reforma do ensino pode ser a solução para os problemas históricos apresentados pela educação no Brasil, como: a desigualdade na distribuição da renda, que agrava os problemas sociais e causa deficiências no sistema educacional; a desvinculação de uma política social das políticas educacionais; a ausência de vontade política em criar condições para que os filhos dos trabalhadores frequentem a escola sem necessitar ausentar-se para auxiliar o sustento da família, elevando o índice de evasão e repetência e contribuindo para baixar os índices educacionais<sup>5</sup>.

Além disso, historicamente, a educação no país se depara com a falta de investimentos financeiros destinados diretamente às escolas, de suporte técnico, formação continuada de professores e valorização profissional; adequação e reestruturação dos espaços escolares; participação e valorização da comunidade escolar; gestão democrática e compartilhada, enfim, de valoração e interesse por parte dos políticos em investir na população que frequenta a escola pública.

Entende-se que o Ensino Médio apresenta desafios a serem alcançados no âmbito de seu currículo, pouco atrativo aos jovens; da contratação de professores qualificados; precária infraestrutura das escolas; qualidade do ensino. Entretanto, considera-se que qualquer proposta de (re)organização do ensino deve ser amplamente debatida e precisa atentar para os estudos e pesquisas que se têm realizado sobre o tema no Brasil. Assim, os argumentos e elementos sistematizados neste ensaio são colocados como forma de convite à reflexão e debate sobre o tema.

## Referências

AGOSTINI, Renata e CARNEIRO, Adriana. **Temer defende novo ensino médio e chama críticos de ‘vozes dissonantes’**. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1818429-temer-defende-novo-ensino-medio-e-chama-criticos-de-vozes-dissonantes.shtml>. Acesso: 04/02/2018.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Quem são e o que buscam na escola os estudantes da educação profissional e do ensino médio noturno?** X ANPED Sul – Reunião Científica da ANPED, Florianópolis, outubro de 2014.

---

5. Os baixos resultados não são atribuídos as questões sociais em que os estudantes se encontram, as más condições do trabalho docente, aliados aos diferentes programas cujo foco é a avaliação centralizada no aluno e no controle da formação de professores. Para saber mais: MACEDO, Elizabeth. *Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares*, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Presidência da República, Casa Civil, 16 de fevereiro de 2017a.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Reformulação do Ensino Médio. Brasília, 22 de setembro de 2016.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-3010, maio/ago. 2017.

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

BRASIL. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2016**. Brasília, INEP/MEC, fev./2017b.

LEHER, Roberto. VITTORIA, Paolo. MOTTA, Vânia Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/edili/Downloads/21792-76388-1-PB%20(1).pdf. Acesso: 26/01/2018.

MACEDO, Elizabeth. (2016). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona/EUA, V. 24, n. 26, p. 1-23, fev./2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2075> Acesso: 10/09/2018.

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). **Educ. Soc.**, Campinas, vol.c38, nºc139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

SBF – Sociedade Brasileira de Física. **Nota Pública da SBF sobre a Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/2016)**. Out./2016. Disponível em: [http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=807:2016-10-06-17-40-09&catid=152:acontece-na-sbf&Itemid=270](http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=807:2016-10-06-17-40-09&catid=152:acontece-na-sbf&Itemid=270) Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

SBQ – Sociedade Brasileira de Química. **Nota Pública da Divisão de Ensino da SBQ sobre a MP 746 – Reforma do Ensino Médio**. Set./2016. Disponível em: <http://www.sbq.org.br/ensino/noticia/nota-publica-da-divisao-de-ensino-da-sbq-sobre-mp-746-reforma-do-ensino-medio> Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

# 7

## Alguns apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio

Lurdete Castelan Novicki<sup>1</sup>  
Silvana Rodrigues de Souza Sato<sup>2</sup>

**Resumo:** Este escrito versa, especificamente, sobre a Reforma do Ensino Médio, concebida através da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, decretada como Lei 13.451/ 2017 (BRASIL, 2017) pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017, alterando substancialmente a estrutura e a organização de tal nível educacional. Fundamentada por uma lógica capitalista, a lei está imbuída de forte caráter ideológico instrumental, o qual nega o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento dos jovens brasileiros, colocando em embate grupos com ideias divergentes quanto ao tipo de formação que deveria ser vivenciada nesta etapa de estudos. As reflexões aqui apresentadas, procuram elucidar a maneira impositiva e autoritária como as políticas educacionais brasileiras vêm sendo engendradas, procurando desvelar como o conteúdo dos dispositivos legais banalizam a formação neste nível de ensino, tendo, como desfecho, o agravante de não atenderem aos princípios inscritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

**Palavras-chave:** Reforma Ensino Médio; Políticas Públicas Educacionais; Lei 13.451/ 2017.

### Considerações Iniciais

O deslumbramento com o novo, ou com os possíveis resultados de uma reforma, é atrativo para o homem. No Brasil, cada vez que um partido político assume o poder, é costume o desdém ao antigo e o culto ao novo. Esta prática atinge diferentes esferas sociais e, também, por intermédio delas, faz-se presente. A educação considerada como caminho para a melhoria do convívio social, sempre esteve “na base

---

1. Professora da Rede Municipal de Florianópolis. Mestranda da linha Sociologia e História da Educação, PPGE/UFSC. E-mail: lurdetenovicki@gmail.com.

2. Doutora em Educação, PPGE/UFSC. E-mail: sil.sato@uol.com.br.

das ações e discursos de vários reformadores, está a ideia de que ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade” (FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 7), o que é senso comum no pensamento dos brasileiros.

A perspectiva da reforma não se apresenta apenas no Brasil ou nos países da América Latina, mas também em territórios desenvolvidos. Os diferentes lugares estão sob a lógica global e capitalista, que toma a educação como um instrumento subordinado às demandas do mercado. Conforme Ferreira e Silva (2017), o binômio economia do mercado e democracia revela suas incompatibilidades e sua face perversa, ao analisarem que, em países subalternos a este raciocínio do jogo do capital financeiro, encontra-se a tradição de políticas excludentes da maioria da população, as quais são construídas sob o efeito de um discurso democrático e com forte apelo social e moral.

Recentemente, no contexto político brasileiro, várias propostas vislumbram o novo por intermédio de reformas e contrarreformas, como: a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/55, cujo texto preconiza a redução dos investimentos públicos nas áreas da saúde, educação e assistência social por 20 anos; anúncio da Medida Provisória número 746, recentemente sancionada como a Lei nº 13.451/2017 (BRASIL, 2017)<sup>3</sup> (BRASIL, 2017), que reforma a estrutura e a organização do Ensino Médio no país; e, ainda, as reformas trabalhistas e da previdência. Um dos efeitos comuns de tais dispositivos é a negação do diálogo e o desmanche de importantes direitos há anos conquistados pela população, além de visar ao congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde e cultura.

No que tangencia especificamente a educação, Filho (2010), em seu artigo *As retóricas das reformas*, demonstra como algumas reformas educacionais - *Parecer de Rui Barbosa e o Manifesto dos Pioneiros da Educação* - fizeram parte de um itinerário do suposto novo na educação que estaria conjugado com os pressupostos do moderno e para o progresso da nação.

A reformulação do trabalho docente, métodos e currículos seria o caminho mais acertado para melhorar o panorama sempre divulgado de decadência da educação brasileira. Valle (2014) corrobora com o pensamento do autor citado anteriormente, ao destacar que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estão sendo objetivados para atender a novos princípios da modernidade, “passando a compor os projetos republicanos e a integrar iniciativas liberais” (VALLE, 2014, p.17).

Parece que a gestão da Reforma do Ensino Médio seguiu o ideário neoliberal. Primeiramente, surpreendeu o curto tempo entre a criação da medida provisória e

---

3. Lei decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017.

a sanção da lei. Orquestrada impositivamente, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 foi encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no mês de setembro de 2016 e, após quatro meses de tramitação, aprovada na Comissão Mista e convertida no Projeto de Lei nº 34/2016. Logo após, esse projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo, finalmente, sancionado como a Lei nº 13.415/2017. A partir desse momento, passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), significando um profundo retrocesso das políticas educacionais do país.

O processo de construção e promulgação da lei para o novo Ensino Médio colocou em embate grupos com ideias divergentes quanto ao tipo de formação que deve ser vivenciado nessa etapa educacional. De um lado, entidades do setor educativo<sup>4</sup> enfatizaram a maneira autoritária como a medida provisória foi concebida e apresentada à comunidade. Os profissionais defenderam a importância da participação de entidades, comunidade científica, movimentos e instituições nas discussões. Ainda, destacaram que o conteúdo da MP banaliza a formação nesse nível de ensino, ou seja, os princípios inscritos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) não seriam assegurados, como: responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; dar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Além disso, apontam para a perigosa relação entre a esfera pública de ensino e os interesses privados e a antiga discussão entre a oferta de ensino pelas redes pública e privada, ressaltando, mais uma vez, a histórica dimensão discriminatória da profissionalização no Ensino Médio. Segundo Motta e Frigotto:

para os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade (2017, p.357).

---

4. Reações contrárias à MP foram divulgadas por intermédio de notas e manifestos de entidades. Destacam-se algumas: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (FERREIRA; SILVA, 2017, p.288).

Por outro lado, a concepção dos profissionais que elaboraram a reforma do Ensino Médio não viria ao encontro da função da escola e especificamente desse nível de ensino. Segmentos da universidade, das escolas, de grupos de professores, pais e alunos defendem um projeto que garantisse um processo formativo amplo e integrado na perspectiva da emancipação política e social dos jovens. Proposições comprometidas com os valores sociais e humanos e não exclusivamente com o preparo para o mercado de trabalho.

Ademais, para esses coletivos, a tarefa das escolas de Ensino Médio não deveria limitar-se apenas à transmissão de alguns conhecimentos necessários à formação de aptidões e hábitos mínimos; mas, sim, desenvolver nos alunos o pensamento, a capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente viabilizando um processo formativo escolar que dê conta de construir o alicerce indispensável ao exercício pleno da cidadania, possibilitando às novas gerações o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

Do mesmo modo, uma breve incursão na história da educação no Brasil mostra uma composição de contornos fundamentalmente elitistas, voltados a um público com objetivos e fins determinados, sendo os filhos da classe popular representados com lugar delimitado no contexto escolar e, posteriormente, em postos específicos de trabalho. Os documentos e/ou dispositivos legais evidenciam a articulação existente entre as reformas educacionais e as diretrizes internacionais advindas de Organizações Multilaterais comprometidas com diferentes interesses. Tais relações estão hoje de tal modo imbricadas, que não é possível pensar a educação pública no Brasil sem relacioná-la com as interferências dos marcos sociais, políticos e históricos em que foram gestadas, aprovadas e, posteriormente implementadas. Nessa perspectiva, e concordando com Ferreira (2017, p. 297), “o Ensino Médio vem há anos se constituindo em um campo de disputas políticas, e uma reforma pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista”.

Neste caso, a reforma do Ensino Médio atende aos princípios da Teoria do Capital Humano (TCH), perseguindo a ideia de ajustar os projetos políticos pedagógicos aos preceitos dessa teoria. Frigotto (1988 apud FERREIRA, 2017, p. 296) captou bem esse movimento na constituição da proposta, ao sintetizar que: “a escola tornou-se improdutiva para servir à produção do capital. Esse princípio tem como objetivo ajustar os jovens ao mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades e competências que os preparam para atuar de forma competitiva, visando à produtividade”.

Ainda nas palavras de Motta e Frigotto:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação nos marcos restritos

das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade. (2017, p. 358).

Nessa perspectiva, os principais aspectos presentes no texto da Lei no 13.451/2017 (BRASIL, 2017), e que levaram este artigo a aprofundar-se nos conhecimentos sobre a radicalidade do ideário neoliberal, dizem respeito, em especial, às seguintes situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física); a possibilidade de que seja atribuída habilitação para docência a quem não possui a formação específica, por meio do reconhecimento de “notório saber”, para atuação no itinerário formativo do Ensino Técnico e Profissional; e a nova proposta curricular, bem como as condições oferecidas (recursos físicos e humanos), para então sua devida efetivação.

A contrarreforma alicerçada na profissionalização universal e compulsória, de acordo com Motta e Frigotto (2017), expressa, viabiliza e consolida um ideário educacional que atende aos interesses das classes dominantes brasileiras, em sua marca *antinacional, antipovo, antieducação pública*, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, condenando os filhos da classe trabalhadora aos lugares de sempre, e negando às novas gerações uma compreensão crítica, reflexiva e transformadora das realidades sociais.

## Considerações Finais

A redução da grade curricular e extinção de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes, que compõem o campo do saber das ciências humanas e sociais, e, por isso, são fundamentais na composição do objetivo de contribuir para uma formação crítica e acolhedora das diversidades, proporcionando diversas interconexões do aluno com o seu ambiente sociocultural. Por intermédio dessas áreas do conhecimento, é possível a problematização das relações sociais, questionando verdades prontas, dadas como únicas e absolutas. Com a redução da carga horária dessas disciplinas, reduz-se, também, a possibilidade de uma educação de qualidade, que dê conta de acolher as diversidades e especificidades dos meninos e meninas que frequentam contextos escolares brasileiros.

Muito embora a mídia propague para a sociedade a proposta do novo Ensino Médio como um projeto positivo, avançado, moderno, flexível por área de conhecimento e com vistas à ordem e ao progresso, enfatiza-se que este modelo representa um enorme retrocesso político, educacional, social, cultural, reforçando, mais uma vez, o histórico paradoxo no campo educacional: ao mesmo tempo em que a edu-



cação no país é vista como salvacionista, principalmente das desigualdades sociais, ela é ainda tratada com descaso, de forma mercantil, aligeirada e autoritária. Conforme o *Fórum Nacional de Educação - 45ª Nota Pública sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio*:

A edição de uma Medida Provisória, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar. Ademais, a proposição ignora o debate que vem sendo travado, com centralidade, pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional. De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa que impactarão, inadvertidamente, nada menos que 26 estados, o Distrito Federal, 5.570 municípios e milhões de profissionais da educação, estudantes e estabelecimentos públicos e privados, além do próprio Executivo Federal (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

A experiência histórica dá a devida certeza de que esta contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica; ao contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e acabar com a tão sonhada igualdade de oportunidades, pela qual os alunos possam obter resultados positivos pelo esforço de cada um, e não pelas suas condições existenciais, econômicas e sociais. Assim conclui-se que a reforma do novo Ensino Médio está, inevitavelmente, fadada ao fracasso.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. 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: 14 fev. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso**. Revista educação e Sociedade - Ensino Médio: antigas e novas polêmicas, no 139, volume 38, 2017.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Monica da Silva. **Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”**. Revista Educação e Sociedade. Dossiê Ensino Médio: antigas e novas polêmicas, no 139, v. 38, 2017, p. 287-292.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As retóricas das reformas**. In: Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2010, pgs. 13-25.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação**. Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. Brasília, 22 de setembro de 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n 746/2016 (Lei n 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**. Ensino Médio: antigas e novas polêmicas, n. 139, v.38, 2017.

\_\_\_\_\_; NASCIMENTO, Cecília Vieira do e SANTOS, Marileide Lopes dos (orgs). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2010.

VALLE, Ione Ribeiro et al. **Moderno, Modernidade e Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. v. 2, 2014.



# 8

## O que almeja o Movimento Escola sem Partido?

Jéferson Silveira Dantas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado das reflexões e problematizações realizadas no seminário especial intitulado *(Contra) reformas e os impactos na Educação*, a partir do eixo temático ‘Escola sem Partido’ (ESP). Muitas das questões aqui apontadas já foram apresentadas em outros seminários promovidos por escolas públicas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. A importância ou a relevância do tema se configura, justamente, pelo avanço do ideário ultraconservador no Brasil, catapultado pelo ESP e disseminado em vários setores da vida pública por sujeitos coletivos, nos termos gramscianos..

**Palavras-chave:** Movimento Escola sem Partido; Grupos empresariais jornalísticos; Democracia; Educação Pública.

### Considerações Iniciais

Este breve artigo é resultado das discussões e problematizações realizadas a partir do Seminário Especial intitulado *(Contra) reformas e os impactos na Educação*, promovido por professores vinculados aos Departamentos de Estudos Especializados em Educação (EED/CED) e Metodologia de Ensino (MEN/CED), estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia e por professores e estudantes vinculados à Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED). As seções temáticas se dividiram em cinco segmentos, a saber: 1) Reforma do Ensino Médio; 2) Regime fiscal e financiamento da Educação; 3) Seguridade social e reforma trabalhista e previdenciária; 4) O pro-

---

1. Bacharel Licenciado em História e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC (EED/CED/UFSC) E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br.

jeto educativo para o ensino superior no Brasil; 5) Escola sem Partido. O seminário teve início no dia 9 de novembro de 2017 e se estendeu até o dia 7 de dezembro de 2017, com carga horária total de 20h/a. Fui incumbido pelos promotores do evento aguilhoar o debate sobre o *Movimento Escola sem Partido (ESP)*, dada a sua visibilidade nos últimos anos.

O ESP foi criado em 2004 pelo advogado e Procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, que tem vínculos com o *Instituto Millenium*<sup>2</sup>. Este Instituto defende a *neutralidade* na Educação, mas contraditoriamente, seus valores se associam à *meritocracia*, à *responsabilidade individual* e à *propriedade privada*. O ESP ao defender a neutralidade ideológica nas escolas de Educação Básica almeja ‘enquadrar’ os professores com as crenças dos pais dos estudantes, o que compromete a diversidade cultural nos espaços educativos. Em outros termos, o ESP defende a homogeneidade ideológica e étnica, tendo como referência determinadas escolas privadas de classe média, tratando os estudantes como uma *tábula rasa*, subestimando a capacidade dos estudantes em pensarem por conta própria, a partir de suas experiências/vivências na escola, no bairro, na família e lugares de socialização/lazer (VASCONCELOS, 2016, p. 80-81).

Para o ESP as causas dos problemas doutrinários na Educação Básica brasileira seriam os cursos de formação de professores, especialmente os Cursos de Graduação em Pedagogia. Além disso, ao ignorar as discussões sobre gênero como categorias teóricas, explorando a ideia da *ideologia de gênero*, o ESP cultiva medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os professores estariam tentando destruir a família tradicional (PENNA, 2016, p. 99).

As reiteradas afrontas aos preceitos constitucionais consagrados nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 fazem do ESP um dos mais notórios movimentos reacionários recentes do país. O tema da prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ocorrida no dia 5 de novembro de 2017, por exemplo, foi tensionada pelo ESP, que ao fazer a defesa da ‘liberdade de expressão’, alegou que temas de cunho ideológico não deveriam estar presentes em processos formativos e em provas como o ENEM, que servem de ingresso para o ensino superior. Nesta direção, seria legítima para este movimento a defesa da violência contra a mulher, povos originários, negros e quilombolas ou qualquer manifestação de escopo fascista, já que o que importa é a livre expressão, sem doutrinação. O fortalecimento de tais ideias num cenário político de desmantelamento de direitos trabalhistas nos convida a enfrentar mais esta ameaça, travestida de uma roupa-

---

2. Para saber mais a respeito desse Instituto, acesse o link <https://www.institutomillenium.org.br/>. Destaco, especialmente, o bloco intitulado “IMIL ensina”, com mais de uma centena de vídeos de palestras postadas, proferidas em universidades públicas e privadas, tendo como temas centrais: liberdade, democracia, Estado de Direito e Economia de mercado.

gem que aparentemente defende o direito de aprendizagem de crianças e jovens, mas que no fundo desqualifica e criminaliza professores e professoras que pensam diferentemente dos neoconservadores e neoliberais.

### **Antecedentes: como o ESP se fortaleceu nos últimos anos?**

Antes de tratarmos, diretamente, sobre as implicações do ESP para a Educação brasileira, faz-se importante analisar a contribuição midiática burguesa na defesa dos valores desse movimento ou, em outras palavras, como se constitui e se enraíza a *razão cínica* do discurso empresarial jornalístico (KARAM, 2004). Alguns exemplos a seguir são emblemáticos e, não por acaso, aproximam-se temporalmente do período histórico em que surgiu o ESP.

No último semestre de 2007 houve uma grande polêmica sobre a qualidade dos livros didáticos de História, ocupando um espaço significativo na imprensa burguesa brasileira:

O artigo do jornalista Ali Kamel intitulado ‘O que ensinam às nossas crianças’, publicado no jornal *O Globo* [grifos nossos] de 18 de setembro de 2007 deu início a uma série de discussões na imprensa brasileira sobre a qualidade do livro didático de História. O jornalista fazia severas críticas ao livro *Nova História Crítica*, de Mario Furley Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração, obra mais adotada pelos professores de Ensino Fundamental nos últimos anos e naquele momento já reprovado pelos pareceristas do PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] (SILVA, 2012, p. 804-805).

Para Ali Kamel, atual Diretor Geral de Jornalismo e Esportes da Rede Globo, a coleção didática de História de autoria de Mario Furley Schmidt tinha claro viés esquerdizante, portanto, incompatível com um ensino neutro. Na mesma linha editorial, a matéria intitulada *Você sabe o que estão ensinando a ele?* assinada pelas jornalistas Monica Weinberg e Camila Pereira no semanário VEJA (edição 2074, de 20 de agosto de 2008) representou uma grave afronta aos educadores brasileiros. A pesquisa encomendada por VEJA ao Instituto CNT/Sensus sobre o panorama educacional do país, tanto na rede educacional pública como na rede privada, entrevistou 3.000 pessoas de 24 estados brasileiros, entre pais, estudantes e educadores. Na exposição da matéria vai ficando nítido quem é o principal alvo do semanário do Grupo Abril: Paulo Freire. Não por acaso, Paulo Freire, reiteradamente, é desqualificado pelo *Movimento Escola sem Partido* (DANTAS, 2018).

As jornalistas Monica Weinberg e Camila Pereira afirmam na matéria da revista VEJA que muitos professores brasileiros se encantam com determinados persona-

gens em sala de aula, personagens que mereceriam um tratamento menos romantizado e mais crítico, como é o caso do guerrilheiro argentino, Ernesto ‘Che’ Guevara. Guevara aparece na pesquisa encomendada por VEJA com 86% de citações positivas, 14% de neutras e nenhum ponto negativo. Paulo Freire, por sua vez, é alcunhado pelas jornalistas de arcaico e sem nenhuma contribuição efetiva à civilização ocidental; ou ainda: autor de um método de doutrinação esquerdista disfarçado de alfabetização! (DANTAS, 2018).

Posteriormente, as jornalistas aventuraram-se na avaliação de livros didáticos de História e Geografia, expondo o que elas denominam de ‘visão deturpada de seus autores, quase todos presos às utopias ultrapassadas do século XIX ou às teorias do próprio Marx’. Reprendem os autores dos livros didáticos com uma pseudolegitimidade ao afirmarem, categoricamente, que os regimes neoliberais melhoraram, sobremaneira, a vida dos brasileiros e que a venda de estatais aos grupos econômicos estrangeiros tornou a nossa economia mais dinâmica, além de fortalecer o poder aquisitivo da classe média. Nenhum/a pedagogo/a foi entrevistado/a na reportagem. Dois educadores foram expostos de forma leviana em relação às suas práticas pedagógicas em duas escolas privadas (melhor seria dizer que foram desqualificados). E, por fim, num ato de fé, as jornalistas convocaram os pais preocupados com a formação educativa de seus filhos a enfrentarem a ‘esquerdização caduca’ do processo ensino-aprendizagem, que fatalmente não leva a lugar algum (DANTAS, 2018).

O que está em jogo é o prejuízo dos itinerários formativos dos estudantes da Educação Básica, assentada na criminalização ideológica dos livros didáticos, conforme a racionalidade argumentativa do ESP (CATELLI JR, 2016, p. 84-85). Também é importante dizer quem são os sujeitos que fortalecem a ideologia do ESP: parlamentares vinculados às bancadas evangélicas, entusiastas da ditadura civil-empresarial-militar, defensores da pena de morte e do armamento de civis, defensores da ‘cura gay’ e ideólogos do neoliberalismo e da privatização. Segundo Vera Masagão Ribeiro, o ESP ampliou a sua visibilidade a partir de 2014, especialmente no início do segundo mandato do governo petista de Dilma Rousseff, já bastante desgastado politicamente:

[...]. Ao longo de 2015, o ESP alinhou-se a outras organizações de direita, como o *Movimento Brasil Livre* e o *Revoltados Online* [grifos no original], defendendo nas ruas e redes sociais o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Deram apoio ao governo Michel Temer, cujo Ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu a visita de um dos seus porta-vozes, o ex-ator Alexandre Frota, nos primeiros dias de seu mandato (RIBEIRO, 2016, p. 5-6)

Além disso, a Medida Provisória 746/2016, que resultou na Lei 13.415/17 (A Lei do Ensino Médio), recebeu 568 emendas, submetidas a uma comissão especial formada por parlamentares simpáticos ao ESP (RIBEIRO, 2016, p. 6).

Podemos afirmar que o ESP ganhou muita força e visibilidade após o golpe midiático-jurídico-parlamentar que alçou ao poder, Michel Temer. Para o sociólogo Jessé Souza (2016), vivemos numa pseudo-democracia tutelada, vulnerável a golpes brancos e argumentos pseudo-jurídicos, além da instrumentalização da mídia. Tal visão é corroborada pela filósofa Marilena Chauí (2016, p. 22), onde aponta que

As manifestações de 2016 evidenciaram as divisões políticas que atravessam a nova classe trabalhadora quando parte dela acompanhou a classe média, que, encorajada e empurrada pelos meios de comunicação de massa e partidos políticos de oposição, ergueu sua tradicional bandeira de luta contra a corrupção política e em favor de um golpe de Estado para restaurar a ordem e o progresso. E o fez com uma violência sem ressentimento e um desejo sombrio de vingança não encontrados nem mesmo nas Marchas pela Família que encabeçaram o golpe de 1964.

A clara manipulação midiática é decorrência do não enfrentamento dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) em relação à regularização das mídias no Brasil. Embora as mídias conservadoras ou burguesas tenham perdido algum espaço para as mídias independentes, não é desprezível o quanto as famílias Marinho (organizações Globo), Civita (Abril/Veja), Frias (Grupo Folha) e Mesquita (Grupo Estado),

[...]. Colocaram em movimento uma máquina de propaganda incontestável sob o nome de imprensa, para criar opinião e atmosfera para o golpe de Estado. [...]. A máquina de mídia dessas famílias deixou de fazer jornalismo no termo da palavra – como atividade voltada ao registro e reflexão cotidianos sobre a realidade – para tornar-se uma máquina de propaganda partidária. Essa condição foi admitida e antecipada em 2010 por Maria Judith Brito, presidenta da Associação Nacional de Jornais (ANJ), em entrevista ao jornal O Globo. Na ocasião, a executiva do Grupo Folha afirmou textualmente que esses meios de comunicação estão fazendo de fato a posição oposicionista deste país, já que a oposição está profundamente fragilizada (LOPES, 2016, p. 120).



Para o jornalista Francisco Karam (2004, p. 118),

[...] muitos empresários de jornais acham que diploma e registro profissionais atentam contra a liberdade de expressão, mas impedem fontes de se manifestar, atenuam declarações contra seus interesses particulares e acentuam aquelas que mais os favorecem. E, na cobertura do setor público, os editoriais não se cansam de apontar problemas na administração do Estado, mas escondem os ‘negócios’ das empresas das quais são donos e minimizam ou esquecem o tanto que ‘sugam’ do setor público, incluindo dívidas não pagas.

E no que tange à razão cínica do discurso empresarial jornalístico, Karam (2004, p. 122), vaticina:

[...]. O cinismo despreza as convenções sociais, as mediações morais ou jurídicas como meios de convivência, a palavra empenhada, os princípios subscritos, os acordos feitos. É cínico, cultiva o cinismo e contribui para tal desprezo aquele que utiliza palavras e conceitos a fim de se apropriar do mundo, embora não o reconheça. Contribui para intensificar o descrédito social por qualquer instituição, representação ou mediação.

Assim, com um cenário histórico favorável ao extremo conservadorismo, surgiram projetos de lei (PL) descabidos e anticonstitucionais. Ganhou força, por exemplo, o PL 1411/2015 (crime de assédio ideológico) apresentado pelo deputado federal Rogério Marinho (PSDB/RN) objetivando combater toda forma de doutrinação ideológica nas escolas, ou seja, ideias que se distanciam da compreensão neoliberal e neoconservadora (DANTAS, 2016, p. 19-20). Anular-se-ia qualquer forma de discussão sobre gênero, política e diferentes concepções educacionais num

[...] contexto histórico marcado pelo discurso do ódio, pela intolerância e por todas as formas de ataques sistemáticos aos que não se enquadram numa lógica sexista, homofóbica, racista e fanática. É necessário ler as entrelinhas deste projeto, pois sua formulação sim é ideológica e doutrinária, pois procura repulsar as falas discordantes, estabelecendo critérios formativos isentos de uma formulação societária, como se isso fosse possível numa instituição de ensino pública (DANTAS, 2016, p. 20).

O retrocesso é tão gigantesco quanto à famigerada Lei 5.692/1971 do período da Ditadura civil-empresarial-militar (1964-1985), que destruiu os itinerários formativos da Educação Básica com a inclusão de disciplinas cívicas e patrióticas.

Segundo Daniel Ferraz Chiozzini, professor da PUC/SP,

[...] Os recentes projetos de lei capitaneados pelo movimento intitulado Escola Sem Partido, em discussão no âmbito do Poder Legislativo da União, estados e municípios, são a face mais retrógrada dessas mudanças. A justificativa apresentada é combater uma suposta ‘doutrinação de esquerda’, evocando a precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, conforme descreve o PL 7180/2014. Um dos projetos de lei em questão (PL 1411/2015), embora não diretamente apoiado pelo dito movimento, tipifica o crime de assédio ideológico, permitindo a prisão de qualquer indivíduo que ‘condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente’. É preciso ficar bem claro: 1) Não existe oposição entre escola e família no processo educativo. Os documentos e leis que regem a nossa educação reconhecem que ambas interferem no processo de formação do indivíduo, mas a escola brasileira atual não tem o poder de doutrinar indivíduos, ainda que os autores desses projetos a ela atribuam essa função. Nossos problemas educacionais são de outra ordem; 2) Os projetos criam mecanismos policiais que podem, na prática, serem utilizados para coibir o professor ou aluno que debata um noticiário político, questões de gênero ou sexualidade ou trabalhe com a teoria de evolução das espécies, por exemplo. Assim, engessam e oprimem especialmente a escola pública brasileira, já tão precarizada. Utilizando o argumento falacioso da defesa dos Direitos Humanos e um compromisso com a pluralidade de ideias, tais projetos de lei criam instrumentos de controle da educação escolar em suas diversas instâncias como avaliação, materiais didáticos, formação de professores, entre outros, superando inclusive aqueles criados durante períodos ditatoriais em nosso país. Daí a importância de serem veementemente repudiados por todos que defendem uma educação efetivamente democrática (CHIOZZINI, 2016, s.p.).

Nessa direção, são várias as frentes de luta com implicações futuras complexas, especialmente no campo do currículo da Educação Básica. Entendemos, todavia, que maniqueísmos e reducionismos analíticos sobre o que ocasionou o afastamento da presidente Dilma Rousseff, não contribuem, fundamente, para este debate e para o devido avanço em relação às proposições políticas e pedagógicas ocorridas nas duas últimas décadas no Brasil. Há a necessidade de defendermos a frágil democracia brasileira, mas aspirando um horizonte em que a educação pública se configure como área efetiva de investimento estratégico, preferencialmente para

aqueles e aquelas que mais necessitam de uma escola pública, laica e socialmente referendada.

Para André Singer (2016, p. 156) a saída poderia estar numa frente única de esquerda, mas os divisionismos continuam, tendo em vista que tal esforço resultou em duas frentes: a Frente Brasil Popular e a Frente Povo Sem Medo. Ainda que as duas frentes dialoguem, frequentemente, suas forças estão cingidas, favorecendo a amplitude dos movimentos ultraconservadores. Singer (2016, p. 156) assevera também que os movimentos de extrema-direita e dos fascistas na Europa cresceram de forma assustadora, daí a necessidade de uma organização internacional de esquerda, para bloquear o recrudescimento de movimentos de matizes anticivilizatórios. Por outro lado, há os que pensam que

[...]. a academia deve ajudar a sair dessa dialética do inimigo, autoritária, que simplifica os fatos, reproduz estigmas falsos, ataca desqualificando e insultando e não confrontando ideias, silencia e não contribui para qualificar um debate tão urgente e necessário se queremos que a democracia brasileira se fortaleça. A academia deve construir a crítica reflexiva sempre, sobretudo diante de processos ilegítimos escondidos por trás de certos mantras, como a luta contra a corrupção. Crítica com conteúdo que enfrente as tendências antidemocráticas (ORTELLADO; SOLANO; MORETTO, 2016, p. 159).

O Movimento *Escola sem Partido* é mais uma das tantas estratégias de cerceamento da liberdade de pensamento, que não pode ser ignorada, pois vem angariando simpatias nos setores da classe média, mais sintonizadas com os apelos conservadores do que com a ampla camada social desprovida de capital econômico e cultural.

## Considerações Finais

O combate ao ESP não só é necessário como fundamental na atual conjuntura, bastante marcada pelo avanço ultraconservador e pelas contrarreformas do governo Michel Temer. Os sistemáticos ataques ao caráter público da educação (e de outros setores da vida pública) e, respectivamente, aos trabalhadores em educação, colocam em xeque a permanente e inevitável construção de uma educação pública laica e socialmente referendada, com liberdade e autonomia para ensinar.

O educador estadunidense Michael Apple (2002) tem desenvolvido seminiais discussões referentes à reorientação curricular nos EUA, que se associam facilmente ao que vem ocorrendo em nosso país. Apple identifica em um de seus estudos determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações

de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o verniz do ‘discurso da melhoria da competitividade’ e do aumento dos postos de trabalho. Tais alianças de classe se configuram em quatro grandes ‘facções’, conforme termos de Apple: 1) neoliberais; 2) neoconservadores; 3) populistas autoritários e 4) classe média profissional.

Para o primeiro grupo (neoliberais), as escolas públicas são vistas como ‘buracos negros’, sem resultados adequados; os estudantes são encarados como capital humano, onde qualquer investimento que não seja o estritamente econômico é compreendido como ‘suspeito’. Em outras palavras, as tomadas de decisão (numa sociedade bastante estratificada), aparentam dar a todos iguais oportunidades de escolarização, todavia, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduzindo a ação coletiva e/ou popular que garanta, efetivamente, a qualidade de educação para todos. Os neoliberais do campo da educação têm uma “fé essencial na lealdade e justiça dos mercados”; porém, estas estratégias economicistas e despolitizadoras acabam por elevar as crescentes desigualdades de recursos e poder.

Já os neoconservadores entendem que não é o mercado que resolverá os problemas do currículo escolar, mas um Estado interventor que garantirá apenas os conteúdos e métodos ‘legítimos’ a serem ensinados e utilizados. Em síntese, incorre-se na ideia de um currículo único, que defenda os valores tradicionais (dos imigrantes brancos) e sem o reconhecimento da luta de classes. E o mais grave: a defesa de um determinismo genético ou racial na capacidade de aprendizagem dos/as estudantes. Coadunado a este pensamento reacionário, o populismo autoritário, assentado na direita cristã, entende que as questões de gênero e a ideia de família são unidades divinas e orgânicas, que resolvem por si só, sem mediações históricas, o ‘egoísmo masculino’ e o ‘altruísmo feminino’. Por fim, a chamada ‘classe média profissional’ (ideologicamente incoerente, segundo Apple), por meio da defesa das *charter schools*, ou seja, escolas públicas mantidas por meio de gerenciamento privado, preocupadas tão somente com os resultados acadêmicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional, são muito suscetíveis a uma ordem discursiva aparentemente includente, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos. Igualmente, poderíamos dizer que o ESP está mergulhado e/ou dissolvido em ‘facções’ semelhantes às apontadas por Apple no Brasil. Seus tentáculos estão em todas as partes (escolas, universidades, igrejas, parlamentos, ministérios, etc.).

É certo que o ESP não defende qualquer valor democrático. É, essencialmente, autoritário e persecutório. Promove e procura instaurar a censura e a cultura da delação garantida em lei, onde estudantes se tornam acusadores e algozes dos professores, que correm sérios riscos de serem criminalizados por exercerem o ofício de ensinar (RIBEIRO, 2016, p. 8). Mais do que nunca urge defender o caráter público

da Educação e combater a precarização das condições de trabalho de professores e professoras. Ironicamente, Frei Betto (2016, p. 67) afirma que:

[...], muitos ‘sem partido’ são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); identidades de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos. Enfim, é a velha artimanha da direita; já que não convém mudar a realidade, pode-se acobertá-la com palavras. E que não se saiba que desigualdade social decorre da opressão sistêmica; a riqueza, do empobrecimento alheio; a homofobia, do machismo exacerbado; a leitura fundamentalista da Bíblia da miopia que lê o texto fora do contexto.

Eis aí muitas reflexões e problematizações para discutirmos no ‘chão da escola’ e nos mais diversos espaços públicos!

## Referências

- APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.
- BETTO, FREI. “Escola sem partido”? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 67.
- CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 83-91.
- CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 15-22.
- CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **A falácia do Escola sem Partido**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/falacia-escola-sem-partido/>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- DANTAS, Jéferson Silveira. Sobre o assédio ideológico. In: \_\_\_\_\_. **Construir espaços coletivos de esperança em tempos de discurso de ódio**. Florianópolis: Insular, 2016, p. 19-20.

\_\_\_\_\_. **A educação brasileira sob a ótica de Veja**. Disponível em: <<http://cliointer.sone.blogspot.com.br/2008/08/educacao-brasileira-sob-tica-de-veja.html>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

KARAM, Francisco José. **A ética jornalística e o interesse público**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LOPES, Mauro. As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 119-126.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93-100.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther; MORETTO, Márcio. Uma sociedade polarizada? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 159-164.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 5-6.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n° 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SINGER, André. Por uma frente ampla, democrática e republicana. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 151-156.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: Leya, 2015. 272 p.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 77-82.



# 9

## A autonomia docente perante propostas legislativas cerceadoras de direitos constitucionais

Edna Araujo S. Oliveira<sup>1</sup>

Silviane de Luca Avila<sup>2</sup>

**Resumo:** O Projeto de Lei “Escola sem partido” vem ganhando força e se multiplicando no Brasil, com o discurso de combate à “doutrinação ideológica” que julga ocorrer nas escolas e defende a neutralidade no ensino em defesa das famílias e dos educandos. Neste cenário, o trabalho docente é o principal foco de crítica e seu trabalho pedagógico curricular, o mais atingido pelas restrições propostas. Este ensaio busca discorrer sobre como o Movimento “Escola sem partido” se torna uma estratégia de controle do trabalho docente, afetando diretamente a autonomia do professor e, conseqüentemente, tolhendo as possibilidades de debates e aprofundamentos teóricos com os estudantes. Também debate a responsabilidade política e ética do professor e da escola na formação de sujeitos com pensamento crítico, autônomos, capazes de compreender fatos políticos e científicos contemporâneos em análise aos fatos históricos dispostos nos livros, nas memórias e nos discursos.

**Palavras-chave:** Escola sem partido; Autonomia docente; Políticas Educacionais.

---

1. Pedagoga, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha Educação e Comunicação. Docente no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ednaoliv@gmail.com.

2. Pedagoga, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, linha Educação e Comunicação. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade CESUSC. E-mail: silvianeavila@gmail.com.



## Introdução

O Projeto de Lei (PL) intitulado “Escola sem partido”<sup>3</sup>, criado no ano de 2004 pelo advogado Miguel Nagib e, posteriormente, atualizado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro no estado do Rio de Janeiro, tornou-se um movimento que vem crescendo no Brasil e que se consolidou mais fortemente nos últimos anos. O projeto se ancora na premissa do combate à “doutrinação ideológica” que julga ocorrer nas escolas e defende a neutralidade dos discursos e no ensino nas salas de aulas, tudo em defesa das famílias e dos alunos. Um discurso elaborado e que, sem a contextualização necessária, vem ganhando força e repercutindo em diversos Estados brasileiros com a multiplicação de novos projetos e apoio do Movimento Brasil Livre (MBL).

Neste cenário, o docente é o principal foco de crítica e seu trabalho pedagógico curricular, o mais atingido pelas restrições propostas pela “Escola Sem Partido”. Dessa forma, este ensaio buscará discorrer sobre como o movimento “Escola Sem Partido” se torna uma estratégia de controle do trabalho docente, afetando diretamente a autonomia do professor e, conseqüentemente, tolhendo as possibilidades de debates e aprofundamentos teóricos com os estudantes, elemento curricular basilar para o cumprimento da função social mais elementar da escola: a formação de sujeitos com pensamento crítico, autônomos, capazes de compreender fatos políticos e científicos contemporâneos em análise aos fatos históricos dispostos nos livros, nas memórias e nos discursos.

## Escola sem partido versus autonomia docente: reflexões necessárias

Historicamente, ser professor sempre foi um desafio, e, no momento atual da sociedade, a responsabilidade docente e o seu papel no desenvolvimento humano é ainda maior.

A prática docente (em diferentes níveis) inclui estudos, preparação e planejamento para as aulas, desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, condução e compartilhamento de conteúdos programáticos, acompanhamento de processos de aprendizagens, (re)conhecimento de contextos, além de analisar constantemente a sua prática e metodologias e alterá-las quando necessário, culminando na avaliação do seu processo de ensino e o de aprendizagem de seus alunos ao longo de todo o período letivo.

Para além do trabalho docente formal (planejamento, prática e avaliação), compreende-se que o papel do professor vai além, pois, no dia a dia, ele tem a respon-

---

3. Para conhecer o projeto de Lei, acessar: <<http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>>.

sabilidade não apenas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas, principalmente, com as habilidades afetivas e sociais do desenvolvimento humano em si.

Henry Giroux (1997) elabora uma excelente defesa ao afirmar que o professor é um intelectual transformador, partindo-se do princípio de que “toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (p. 161), portanto, a atividade docente não pode e nem deve ser neutra. “Os professores são homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fenômeno da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161). Também enfatiza que os professores devem “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, sendo isso o compromisso pela formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 161).

Logo, não há que se defender a neutralidade em nenhuma relação educativa, posto que a educação é historicamente orientada e direcionada por teorias filosóficas, sociológicas e culturais. O discurso educativo nasce por uma concepção de mundo, mesmo que essa não seja relatada nos currículos ou que seus sujeitos (professores e alunos) não tenham pleno conhecimento, consciência ou concordância com a ação.

E mais, em uma sociedade altamente digitalizada e globalizada, o conteúdo deixa de ser o principal foco do trabalho docente, dando espaço ao trabalho de construção de sujeitos críticos, sociáveis e capazes de criar estratégias para navegar com destreza e responsabilidade social em comunidade.

Nesse aspecto – muitas vezes subjetivo para os que não trabalham ou não compreendem a educação e o trabalho docente - o projeto “Escola sem partido” mais atinge e fere a autonomia docente. “É importante reafirmar que o que está em jogo quando falamos do “Programa Escola Sem Partido” é um projeto de escola no qual esta é destituída de todo o seu caráter educacional, pois, segundo o movimento em questão, professor não é educador” (Fernando de Araújo Penna, em entrevista, 20/4/2016<sup>4</sup>). De fato, a concepção de docência implícita neste PL está fortemente ligada ao sentido do trabalho do professor, ou melhor, à criminalização do trabalho docente. A concepção aqui é de que os docentes não seriam mais educadores, mas instrutores técnicos prontos a serem denunciados caso não sigam a cartilha hegemônica de uma classe dominante, autoritária e cerceadora de direitos – que são os proponentes do abusivo PL.

O projeto da “Escola Sem Partido” é um retrocesso ao trabalho docente, cerceando sua autonomia, apropriação curricular e formas de discussão com os alunos, e,

---

4. Entrevista disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>>. Acesso em 15/1/2018.

por ele, retorna-se à simples exposição dos temas pré-estabelecidos e à memorização sem debate. Ou seja, retoma-se a educação bancária desvelada por Paulo Freire na década de 60, sob a justificativa da “passividade”, ingenuidade dos educandos e de uma provável ensinagem opressora do professor.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, p.66).

A possibilidade de inventar e se reinventar durante a própria aula e com os alunos se perde em um projeto como o “Escola Sem Partido”, no qual o professor deve se restringir ao conteúdo preestabelecido e não pode expor seus posicionamentos como parte de uma discussão. Como exposto na citação acima, não haverá transformação nesse modelo de ensino, apenas a continuação do *status quo* da população mais desfavorecida, e talvez esteja aí um dos objetivos deste PL. Qual interesse está por trás deste projeto?

Nos canais oficiais do PL<sup>5</sup>, não se encontram explicações e, muito menos, embasamentos teóricos que venham a justificar a motivação estapafúrdia por eles lançada. Encontram-se apenas o PL e um texto introdutório que afirma que o projeto combate a “doutrinação política e ideológica em sala de aula que ofende a liberdade de consciência do estudante e afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado”.

Afirmção que se mostra extremamente problemática para a educação, primeiro porque, na prática, não existe neutralidade política e ideológica (nem religiosa) no Estado e, conseqüentemente, não há neutralidade da escola na escolha de seu currículo, nas metodologias praticadas e na ação docente. A educação parte do pressuposto de um enorme contexto de influências, afinal, a escola foi criada, desde

---

5. A informação pode ser conferida no site <https://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em 6/2/2018.

o seu princípio, com uma função social estabelecida, doutrinária, mercadológica, intencional, que foi se alterando ao longo do tempo às custas de muitas batalhas e por inúmeros coletivos.

A escola, como uma “instituição moderna” – a forma que assumiu no século XVIII e no começo do século XIX no Ocidente –, é um exemplo da tentativa de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela oferece. Isso acontece ao se apresentar algo e, simultaneamente, deixar claro que “é assim que deve ser feito, e esses são os materiais de aprendizagem que devemos usar”. Como uma instituição, a escola serve a um ideal predeterminado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 106).

E esse ideal predeterminado, independentemente das vontades, está presente em todo o trabalho docente. Dessa forma, a neutralidade não é possível, assim como não é possível a doutrinação partidária. Nenhuma sociedade é neutra, nem os educandos são vazios de perspectiva. Ambos têm história e capital cultural e são minimamente capazes de realizar as ponderações necessárias frente a um problema/ assunto e de balizar as reflexões postas. Inclusive, este ensaio defende que, uma das funções do trabalho docente é, muitas vezes, apontar as predeterminações, elucidar o que elas implicam e buscar reflexões e diferentes caminhos com seus educandos. “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2006)).

Nesse sentido, entende-se que o papel docente deve ser, em sua essência, inclusivo. Desta feita muito inquieta a afirmação do PL da “Escola Sem Partido” que o professor, ao expor a sua opinião e postura, pode ofender “a liberdade de consciência do estudante”. Questiona-se: como é desenvolvida essa liberdade de consciência? Em que momento da sua formação o estudante está completamente consciente de suas escolhas? Desde a educação infantil? A escola e o professor não auxiliam o desenvolvimento dessa liberdade e desse pensamento crítico capaz de expressar o que acredita? Se sim, e nisso se crê, como é possível desenvolver a noção de liberdade de consciência ao estudante, restringindo-lhe informações, e não dando liberdade de consciência e expressão ao professor? Como é possível trabalhar os saberes necessários à construção de sujeitos bem informados e tolerantes se os próprios professores, pelo PL em questão, não poderão exercer essa liberdade? Os próprios docentes deixam de se constituírem em seres pensantes dessa forma.

Afinal, uma consciência crítica é desenvolvida com leitura, escrita, debates de diferentes pontos de vista e informações concretas. Se isso não será possível, será que os estudantes conseguirão usufruir da sua liberdade de consciência? Não há resposta para todas as dúvidas expostas, mas, sem comunicação, informação e di-

álogo, a escola não cumpre o seu papel social mais fundamental, que é o desenvolvimento do cidadão crítico e reflexivo, que tem acesso ao conhecimento científico não disponível em seus lares e/ou ambiente de trabalho. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 1996, p.105).

## **O papel da sociedade para os enfrentamentos arbitrários na educação**

A reflexão que se segue tampouco é simples. As tratativas do “Escola sem Partido” não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar atento revela determinações profundas e menos visíveis que as ancoram; indica que se trata de algo já sedimentado no campo jurídico, já marcado e acordado no campo político. Fala-se, aqui, do desmonte e desqualificação da educação pública.

Neste cenário, é importante destacar que os mais prejudicados não serão os abastados da classe média alta, de onde surge o projeto “Escola Sem Partido”; mas, sim, as crianças e jovens frequentadores da escola pública, das comunidades, dos locais onde o principal meio de informação – ou um dos únicos espaços de diálogo, de formação de um pensamento mais elaborado sobre o conhecimento e o mundo – é a escola, com o professor.

A sociedade não pode se isentar ou simplesmente anuir a um projeto de silenciamento como este. É de conhecimento de boa parte das pessoas que se encontram conectadas de alguma forma em redes sociais, ou por quaisquer meios de comunicação, que um projeto de lei dito educacional pretende “desideologizar” os professores nas salas de aula, e que este possui falhas que poderão desencadear um currículo técnico, tarefeiro, resultando em uma massa de educandos com conhecimento engessado e rasa leitura de mundo, visto que, como afirmou Brun (2017, p. 2), “quando alguém passa pelo sistema educacional e chega à vida adulta sem condições de interpretar o que lê, isso representa uma traição àquela pessoa, com graves consequências para a sua vida e para a vida da comunidade”. A leitura aqui citada é literal, mas, ao mesmo tempo, trata das subjetividades necessárias à compreensão de si e do mundo.

É importante que cada pessoa faça uma rememoração de seu percurso enquanto estudante, criança e adolescente para que, com este simples exercício, reflita sobre as contradições de pensamento, condutas que sempre existiram e como em suas épocas podia-se lidar com elas. As contradições, ditas e ouvidas em sala de aula ou em qualquer contexto, não devem apenas ser contornadas ou aceitas ingenuamente, como o já mencionado PL supõe que se faça. O local das contradições e das discordâncias é o diálogo, é o debate e o movimento feito ao que causa estranheza (por

desconhecimento ou inaceitação); é o acolhimento e enfrentamento inteligente, mas que, no caso em tela, por irresponsabilidades diversas, inclusas aqui a imprensa e a inabilidade dos sujeitos para investigação das fontes de notícias, aceita-se o cerceamento da ação docente enquanto intelectual transformador que abraça e utiliza a reflexividade como elemento indispensável à ação pedagógica.

Aqui, estamos diante de duas tragédias contemporâneas, explícitas as redes sociais da internet. A primeira delas é que as pessoas não leem, mas, mesmo assim, jogam o texto na fogueira. Ou leem apenas o enunciado e dão uma olhada nas imagens e “queimam” o livro. E, como ler exige tempo e atenção, mas reproduzir o discurso de ódio leva apenas um segundo, em pouco tempo as chamas já incineraram o alvo do ataque. Isso vale para livros, como é o caso, vale para reputações. Assim, livros que exigiram anos de pesquisa de seus autores, como é o caso deste, ou reputações construídas ao longo de uma vida inteira são destruídas sem que uma parte dos linchadores perceba a violência e a amplidão do seu ato (BRUN, s.p., 2017).

A lição que se pode tirar do que nos relata Brun é que, ao não se investigar as fontes do que é dito e contentar-se, porém, com resumos, imagens e discursos manipulados nas redes, nos grupos, e a sociedade não se dá ao trabalho, por exemplo, de perguntar aos professores o que diz respeito diretamente às suas profissões. Não se lê o PL proposto em sua integralidade, mas se cai nas teias da ingenuidade, ao sopesar injustamente o que apresenta a mídia e não se observa quão árdua tem sido a luta pela conquista e ratificação de direitos educacionais no currículo do país. Podem-se citar estudos multiculturais, educação e sexualidade, filosofia, história, sociologia e outros saberes interdisciplinares. Ao condenar uma postura profissional, é imprescindível saber os ditames que a enveredam.

Logo, aos sujeitos preocupados com a educação no Brasil, que é direito de todos, é importante que saibam que as garantias constitucionais sancionam:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, 1988, p. 123).

Em resumo, a defesa do poder da sociedade sobre a escola, o currículo e a docência deve, por excelência, respeitar as premissas legais, visto que a colaboração da sociedade precisa zelar para a efetividade do exercício da cidadania, “garantindo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento”, conforme disposto no inciso II, art. 206 da Constituição Federal. Prova irrefutável de que, além de adverso, cerceador e autoritário, o PL também é inconstitucional.

Nos escritos do PL “Escola sem Partido”, existe a seguinte prescrição em seu art. 2º: “É vedada [...] a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais”. A diversidade e a pluralidade de “convicções” que existem em sala de aula são elementos salutares para o desenvolvimento de debate saudável a respeito dos aspectos positivos e negativos de determinado tema, portanto, o referido artigo, fere o preceito do pluralismo de ideias defendido pela Constituição Federal.

Ainda que os educandos façam parte de uma mesma comunidade, que sejam provenientes de uma mesma classe social, haverá multiplicidade de crenças e valores, e estes, nem sempre coincidem com os de seus pais. Portanto, torna-se inviável qualquer atividade pedagógica, pois o docente não poderá atender os princípios morais das famílias e de seus estudantes.

A escola é lugar importante no processo de subjetivação de crianças e jovens de diversos segmentos socioeconômicos do país. Na instituição escolar, esses sujeitos têm a possibilidade não apenas de aprender conteúdos novos, mas também de expandir suas visões de mundo, por meio do convívio com colegas e docentes que possuem diferentes pontos de vista e com quem compartilham um espaço comum, e de constituir-se afetiva e politicamente a partir dessa experiência (FRIGOTTO, 2017, p. 99).

E é nesta premissa de ensino libertário, com um currículo científico, crítico e transformador que as famílias devem reivindicar do poder público e exigir para seus filhos. As famílias podem se espelhar em centenas de jovens do país, que não aceitaram menos que isso das escolas e dos professores e *ocuparam*<sup>6</sup> várias estabelecimentos educacionais de diferentes estados do Brasil. Nossos estudantes têm dado uma lição ao se mostrarem atuantes diante dos problemas que atingem a educação, posicionando-se ativamente como interlocutores na reivindicação de parti-

---

6. O movimento das Ocupações foi a forma de protesto eleita pelos estudantes contrários à reforma do Ensino Médio e à PEC 55, que, até aquele momento, encontrava-se em trâmite legal no governo. O movimento das Ocupações tomou conta do país em outubro de 2016 e contou com mais de mil escolas ocupadas. Para saber mais: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html)> Acesso em 7 de fevereiro de 2018.

cipação nas tomadas de decisão sobre aquilo que lhes diz muito respeito – e deve-se fazer igual.

Este deve ser o papel das famílias e da sociedade como um todo para os enfrentamentos arbitrários com que se depara nas pessoas na atual conjuntura: compreender de fato o fenômeno com que lidam, encarar as verdadeiras forças “sombrias” desta lida e lutar para que nem mais um direito educacional seja suprimido.

## Considerações Finais

*A luta dos professores em defesa dos direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 1996, p. 66).*

Percebe-se, em movimentos e projetos como o “Escola Sem Partido”, o cerceamento no e do trabalho docente, nos seus ditames mais básicos e fundamentais, que são a busca pela reflexão e o descortinamento dos saberes aos educandos. Neste ensaio, discutiu-se o PL “Escola Sem Partido” e o forte ataque que este realiza à autonomia docente e à liberdade de expressão dos professores frente ao currículo e ao cotidiano, assim como as repercussões e consequências que planos com este conteúdo e intenção têm em nossa sociedade e no desenvolvimento dos educandos.

Também se questionou a intencionalidade do PL “Escola Sem Partido” em controlar o trabalho docente com base no discurso de que é para o “bem” da família e dos educandos. Ao buscar informações e o embasamento teórico do PL, fica claro que não há aprofundamento na base teórica da proposta, e, pelo pouco explicitado, ele se mostra um movimento ultraconservador, autoritário e cerceador de direitos já angariados no âmbito constitucional.

É certo que controlar o trabalho docente e o que é lecionado, dito e pensado em sala de aula torna-se controle social, direcionamento coercitivo de aprendizagem sobre os direitos educacionais e liberdade dos sujeitos, censura e tolhimento do que se pensa ou se deixa de pensar, ou seja, é um projeto/plano ilegítimo. Ilegítimo porque interfere na ação educacional conquistada constitucionalmente e não permite que os professores participem de quaisquer decisões ali tomadas.

Diante das lutas curriculares já angariadas, dos esforços bem-sucedidos para inserção de temas e saberes de coletivos silenciados historicamente, das liberdades aferidas para que se conheça o espectro científico que interfere cotidianamente, é ofensa desconsiderar a luta e conhecimento social sobre as batalhas curriculares e políticas educacionais conquistadas até o momento. É ofensa pensar que se está alheio a todos os eventos formativos (e por que não informativos) que ocorrem a todo instante em nossas redes de sociabilidade.



Diante do exposto, deve ser de amplo interesse docente e social a compreensão do palavreado jurídico e das consequências de um projeto como este, não apenas no que atinge o cotidiano do trabalho, mas do cenário atual, político e social em que está sendo posto.

Claro que se compreende que a linguagem jurídica é um desafio para muitos docentes e a sociedade em geral; porém, para que o futuro seja ao menos satisfatório, é necessário informar-se para além dos textos jurídicos, conscientizar-se da ilegitimidade deste projeto e apoiar verdadeiramente o trabalho docente e a luta pelos seus direitos, pois, sem empatia e consciência do valor e da função social da escola e dos educadores, a sociedade perde e os jovens e crianças, que são o amanhã, também perdem.

E, como defendido neste ensaio, esta luta não é apenas pelo trabalho docente, ou responsabilidade do professor; mas, sim, de toda a sociedade civil e acadêmica. Não se pode descartar qualquer oportunidade de levar este debate para os espaços públicos, para reafirmar a todos o que é educar, o que é a escola pública, o que é o trabalho reflexivo e crítico que um professor exerce, quais são as lutas curriculares e quais são os valores ensinados na escola que segue em busca de uma educação de qualidade, com responsabilidade no desenvolvimento de sujeitos críticos e capazes de realizar a verdadeira leitura de mundo e insistir, para si e para os outros, um futuro melhor.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRUM, Eliane. **Escola sem pinto**. El País. Edição Brasil, 17 abr. 2017. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392\\_872941.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/17/opinion/1492435392_872941.html)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/oB8ZDG4hi54IEZO5HQPWdzUmViekE/view>>. Acesso em: 15/10/2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão política**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

## O Projeto de Lei “Escola sem Partido” diante da autonomia juvenil no “Movimento de Ocupação”.

Graziela Gomes Stein Teixeira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio se insere no contexto do “Movimento de Ocupação” realizado pelos estudantes no ano de 2016 no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo é refletir sobre a fragilidade do projeto de lei do senador Magno Malta (193/2016), “Escola sem Partido”, diante do protagonismo e autonomia juvenis nas ocupações, com olhar para o currículo e formação crítica do aluno. Para atingir o objetivo proposto, foi feito um questionário com perguntas abertas a dois estudantes. A pesquisa é qualitativa, e a análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, em que se tenta refletir sobre o objetivo proposto.

**Palavras-chave:** Escola sem Partido; Autonomia juvenil; Currículo; Pensamento crítico.

### Reflexões iniciais...

A preocupação com a perda de direitos e a precarização do serviço público decorrentes das novas *políticas governamentais* oriundas do Projeto de Lei “Escola sem Partido” – uma tentativa de aumentar o controle sobre os professores no interior

---

1. Pedagoga, Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutoranda em Educação e Comunicação pela UFSC. Atualmente é Professora e Coordenadora Pedagógica da EaD do Centro de Ensino Superior da Polícia Militar de Santa Catarina. É integrante do grupo de pesquisa Mídia Educação e Comunicação Educacional (COMUNIC) e também do grupo de pesquisa em Currículo (ITINERA). Os principais temas de investigação são: formação de professores, mídia educação, educação na cultura digital, educação a distância, currículo e tecnologias.

da sala de aula – foram o mote do movimento de ocupação das escolas, institutos e universidades, que se espalhou por todo o território nacional. Este ensaio busca refletir sobre essas questões, especificamente sobre a fragilidade do projeto de lei do senador Magno Malta (193/2016), “Escola sem Partido”, diante do protagonismo e autonomia juvenis no “Movimento de Ocupação” realizado pelos estudantes no ano de 2016.

O “Escola sem Partido” foi criado em 2004, com o objetivo de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (PENNA, 2017, p.66). Ele se apresenta como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras que perpassa os ensinos Básico e Superior.

Uma contradição que o projeto de lei apresenta está no inciso III do anexo “O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”.

A contradição está no momento em que o debate é proibido em sala de aula, pois o professor não poderá auxiliar o estudante a ampliar o seu repertório político durante o processo de ensino e aprendizagem, mostrando possibilidades de ressignificar a realidade, ou seja, o pensamento crítico do aluno não poderá ser provocado e instigado pelo professor, haja vista que “pensar fora da caixa” estará proibido. Em tese, o aluno deverá pensar especificamente os valores passados pelos seus pais, mesmo que essas crenças instiguem preconceitos emocionais, afetivos, religiosos e profissionais.

É importante ressaltar que o entendimento do “ser crítico” ressaltado neste texto é apoiado em Freire (1996), quando este fala que a criticidade é a capacidade do educando e do educador de refletir, de forma curiosa, sobre a realidade na qual estão inseridos. Isso significa que ambos devem conhecer e intervir na sua realidade para transformá-la. O ser crítico se configura quando se consegue ter consciência das ações e situações vivenciadas no mundo; fazer, conseqüentemente, uma leitura curiosa, criativa e consciente das mudanças na sociedade e seus reflexos na educação.

Neste contexto, os espaços educativos (escolas, institutos e universidades), bem como a função do professor, passam a ser apenas um lugar onde se aprendem as matérias/disciplinas do currículo, e o pensamento crítico e o diálogo deixarão de ter espaço na formação dos estudantes. Como alertava Paulo Freire (1968), com o conceito de “educação bancária”, em contraposição à “educação problematizadora”, o trabalho do professor transcende a função de mero transmissor de conteúdos. Portanto,

uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e com todos, ensaiem a experiência profunda de assumirem-se. Assumirem-se como seres sociais, históricos, como seres pensantes comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, capazes de ter raiva porque capazes de amar [...] (FREIRE, 1996, p.41).

Nesse sentido, acolher as ideias dos estudantes, por meio do diálogo, acaba provocando a exposição das diferenças para que, assim, se consiga caminhar em direção à construção de um sentido coletivo de verdade de mundo. Só por meio do diálogo problematizador entre professores e estudantes, e estudantes e estudantes, será possível caminhar para um mundo melhor para todos.

### **O contexto da pesquisa e o caminho metodológico...**

Acompanhando os processos de ocupação em algumas escolas, institutos e universidades, foi possível perceber que os jovens foram os atores centrais, ou seja, foram os protagonistas do movimento, possibilitando assim, a ressignificação do currículo. Para essa direção, pensando o contexto das ocupações, é importante pensar: qual tipo de conhecimento é considerado válido para ser ensinado nas escolas? Esta questão não é meramente curricular, mas política e ideológica, pois o campo da educação é historicamente marcado por disputas de poder – como bem ressalta Apple (2013), a natureza do debate educacional é intrinsecamente política. Para refletir sobre a autonomia juvenil diante da perda de direitos, sobre a precarização do serviço público e o Projeto de Lei “Escola sem Partido” – que, em tese, visa a proibir os professores de instigar e provocar o pensamento crítico dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem –, foram feitas perguntas, por meio de um questionário, a dois estudantes do Ensino Médio que estiveram presentes no contexto de ocupação. As perguntas buscavam compreender, pelas vozes dos estudantes: i) o que eles entendem por ser o papel da escola; ii) o que deveria ser ensinado na escola e, iii) como deveria ser ensinado. Diante do exposto, foi possível investigar como o currículo é compreendido na perspectiva de estudantes do Ensino Médio que estiveram inseridos no contexto das ocupações escolares ocorridas no ano de 2016. Para este ensaio, a reflexão será feita por meio da análise do item i – o que eles entendem por ser o papel da escola.

A pesquisa se configura como qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), pautada em estudo de caso (YIN, 2005) e baseada em uma investigação empírica. A escolha dos participantes da pesquisa se deu pela abertura e proximidade com esses dois estudantes durante o movimento de ocupação, o que foi relativamente difícil dado o contexto de tensão existente naquele momento. O instrumento utilizado foi um

questionário, com perguntas abertas, e a análise dos dados se deu a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

### **Compreendendo o cenário...**

O contexto de ocupações foi um momento em que os estudantes foram, em grande medida, os protagonistas do currículo, pois puderam construir as suas próprias pautas, organizaram as diversas tarefas diárias, viveram democraticamente, provocaram o diálogo com a sociedade por meio das redes sociais e, a partir de decisões em assembleia, pouco a pouco ressignificaram o currículo. Mas o que é currículo?

De forma didática, Sacristan (2000, p. 104) categoriza o conceito de currículo como “algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados”. O currículo se constitui em quatro esferas que se complementam: o currículo prescrito refere-se aos parâmetros estabelecidos para o sistema educativo e que definem materiais, sistemas de controle etc.; o currículo em ação é a prática das atividades pedagógicas colocadas em curso pelo professor; o currículo realizado pode ser entendido como o resultado da prática e métodos pedagógicos (efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros); e, por fim, o currículo avaliado evidencia sentidos congruentes ou não com o planejado, praticado, definido.

O currículo, nesta perspectiva, pode ser entendido como prática social que abarca conteúdos, ações, vivências, procedimentos, recursos culturais ou, então, como a “ligação entre a cultura e a sociedade exteriores à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

O currículo construído pelos estudantes na ocupação mostrou o que Goodson (2007) já alertava: o currículo prescritivo está inadequado para a realidade atual; mais do que escrever novas prescrições para as escolas, as pessoas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas. E, diante desta realidade, sobre o papel da escola os estudantes relatam que:

*Além de guiar os estudantes para uma vida profissional, a escola também tem um grande papel de tornar cada estudante uma pessoa crítica, que saiba conviver em sociedade e, ao mesmo tempo, entender o que acontece ao seu redor (E1). A escola tem um papel importante na formação dos alunos como cidadãos. É ela que deve fornecer o conhecimento necessário para preparar os jovens para o mundo “lá fora” (E2).*

Por meio da fala dos estudantes, percebe-se que eles enxergam a escola como um tempo de preparo para a vida, seja profissional, para ser cidadão ou para “o mundo lá fora”. Assim, os alunos mostram que esperam do professor que ele não seja apenas a fonte do saber científico, mas de saberes para a vida. Para eles, a figura do professor deve saber prepará-los para questões mais completas que envolvem a cultura de viver em sociedade e, conseqüentemente, como conviver e se posicionar politicamente diante dos vários contextos.

E essa reflexão só é possível com a presença constante do diálogo que faz pensar sobre o que se deseja individualmente, para que se possa desenhar um projeto coletivo de mundo.

Logo, é possível perceber que, pensando dessa forma, os alunos caminham em direção à autonomia, ou seja, para o “amadurecimento de ser para si, é processo, é vir a ser, é amadurecer todos os dias ou não, bem como ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p.107).

No movimento de ocupação, o currículo foi sendo construído dia a dia, com os estudantes como atores centrais. O “quê” e o “como” foram definidos a partir de seus interesses por meio de um processo democrático definido em conjunto por eles. Para Giroux (1986), a escola também é lugar de promover a resistência, e que ela não provoque apenas o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas também lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social.

O currículo das ocupações pode ser visto como um programa que caminha para a emancipação dos sujeitos envolvidos. Seja presencialmente, em assembleias, aulas abertas e atividades em grupo, ou através do universo digital, o currículo foi sendo tecido pelos estudantes de forma orgânica.

Para Apple (1994), o currículo não é neutro ou desinteressado. “Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59). Para este autor, o currículo é uma manifestação das estruturas sociais hegemônicas, o que, historicamente, tem contribuído para reforçar relações de exploração sociais.

### **Algumas considerações...**

Por meio das vozes desses jovens e do que pôde ser acompanhado nos movimentos de ocupação, nota-se neles a capacidade de perceberem o mundo em sua volta e de serem agentes de transformação de sua realidade. Mesmo que ainda vejam os professores como os detentores do “poder” para a construção de um currículo, compreendem sua participação na criação e prática curriculares quando constroem o seu próprio percurso formativo.

Além de um espaço de resistência, a escola é onde narrativas de vida se entrecruzam. Quando a aprendizagem está vinculada aos sentidos e propósitos de vida individuais e coletivos, o engajamento com o próprio desenvolvimento é mais significativo, em comparação ao currículo prescrito. “A inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (GOODSON, 2007). Daí a importância da troca, sem controle, entre professores e estudantes, na qual ambos podem refletir sobre práticas de um currículo que empodera e transforma todos os atores da escola.

Assim, os argumentos do Projeto de Lei “Escola sem Partido” se enfraquecem diante da autonomia dos estudantes – que foram o centro do processo do movimento de ocupação.

A intensa utilização das redes sociais pelos movimentos de ocupação – nelas se divulgavam decisões tomadas no coletivo, pautas de atividades ocorridas nas escolas e até pedidos de ajuda e contribuição à comunidade em geral – foi uma ação que enfraqueceu alguns argumentos do projeto de lei, pois os estudantes a organizaram sozinhos, sem a “intervenção perigosa e doutrinadora do professor”, como falam alguns adeptos do “Escola sem Partido”.

As tecnologias digitais são utilizadas em prol da organização coletiva, e, para dar vida ao currículo construído pelos estudantes, o professor pouco teve vez e voz nesse movimento, liderado pelos secundaristas, ou seja, mesmo que o “Escola sem Partido” tenha a intenção de calar professores para que não problematizem questões do contexto atual, os estudantes estão construindo um alto grau de autonomia – mesmo que eles não tenham total consciência disso –, o que enfraquece qualquer argumento do projeto de lei. Os alunos se mostram com capacidade de serem os atores sociais da sua própria ação, de construírem projetos de acordo com seus valores e interesses – independentemente das instituições. (CASTELLS, 2013).

E, ressaltando o uso das tecnologias como forma de representação social, elas têm o poder para a construção da autonomia do indivíduo em relação às instituições da sociedade, haja vista que “a auto comunicação de massa fornece a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo, em relação às instituições da sociedade” (CASTELLS, 2013, p.16). Mesmo que o projeto de lei do senador Magno Malta (193/2016), para incluir as teses do “Escola sem Partido” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tenha sido arquivado no Senado, após sua retirada em definitivo pelo seu próprio autor, ele ainda requer atenção de todos os que vivem e fazem educação.

## Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Repensando ideologia e currículo**. In: Currículo, Cultura e Sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº N.º 867**, de 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GANDIN, L. A. **Michael Apple – a educação sob a ótica da análise relacional**. Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Segmento, p. 13-27, 2011.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 maio 2017.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PENNA, F. de A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017. 144 p.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.





## Resenha de “Escola ‘sem’ Partido”

Lia Presgrave Reis<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho apresenta um formato composto de artigo, todavia sendo fundamentalmente uma resenha de “Escola ‘sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, obra organizada por Gaudêncio Frigotto acerca do Programa Escola sem Partido (ESP). A metodologia utilizada é a leitura e análise dos textos. O artigo é dividido em três partes: a primeira trata de uma introdução para situar o leitor no contexto de surgimento e difusão do ESP; na segunda há um breve comentário sobre ideologia com o auxílio das análises de Terry Eagleton em *Ideologia: uma introdução* e na última seção é apresentada a resenha propriamente dita. A obra resenhada vem a público para revelar as origens do ESP, suas reais motivações no campo da educação, a identidade de alguns de seus membros, suas articulações políticas com setores conservadores da sociedade brasileira. Através do conhecimento das propostas do grupo, os educadores podem traçar ações e propor reflexões para melhor se protegerem dos seus ataques, além de continuarem firmes atuando com vistas a uma educação democrática e emancipadora. Por que é importante discutir o ESP? Porque ainda que o projeto não tenha virado lei e seja inconstitucional, trata-se de um movimento que vem se insinuando cada vez mais ostensivamente no ambiente escolar. Segundo Gruner (2018), ser ou não ser constitucional, transformar-se ou não em lei não é um fato que deterá os avanços do programa. Daí a necessidade de resistirmos a ele.

**Palavras-chave:** Programa Escola sem Partido; Ideologia; Liberdade de Expressão.

---

1. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: liapresgrave@gmail.com

## Introdução

Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, apenas em 2014 o ESP é coroado com a elaboração do seu primeiro projeto de lei<sup>2</sup> dentre outros posteriores que incluem as proposições do grupo em âmbito municipal, estadual e, sobretudo, com o PL n.º 867/2015 idealizado pelo deputado Izalci Ferreira (PSDB-DF), que prevê a inclusão do Programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O programa visa desideologizar a educação pública brasileira ao combater uma suposta doutrinação realizada pelos professores em sala de aula.

No debate *Escola sem Partido em discussão*<sup>3</sup>, com o propósito de explicar como a polêmica acerca da doutrinação nas escolas públicas chega à atualidade, a discussão realizada pelo Professor Clóvis Gruner remonta a um debate antecedente ao do ESP, aqueles sobre os livros didáticos adotados na Educação Básica, relacionando essa controvérsia (emergente no final dos anos 90 até a primeira década do século XXI) com a posterior criação do grupo. A crítica dirigida ao material didático era a de que os livros de história, geografia, filosofia, sociologia costumavam expor conteúdos doutrinários de orientação marxista, isto é, faziam “doutrinação ideológica marxista”. Intentando ampliar o debate para o público leigo, com o passar do tempo, a ideia de doutrinação marxista, a qual não seria devidamente compreendida pelo senso comum, passa à afirmação de que os alunos estariam sendo submetidos a uma doutrinação nas escolas que feriria os princípios morais e religiosos recebidos nos lares dos estudantes (contra a família, as religiões cristãs etc.). Tal mudança de abordagem tornou o tema mais visível e aproximado do senso comum, incentivando a adesão de um maior número de pessoas. Gruner observa que o projeto é apoiado por um perfil específico de direita (e não toda a direita): sua porção conservadora e religiosa fundamentalista. Esse segmento social manifesta um sentimento de “outrofobia”, espécie de intolerância em relação a qualquer pessoa cujo posicionamento seja diferente do ideário conservador do ESP, aversão concretizada no projeto de lei atrelado ao programa e mais incisiva e recorrentemente no conteúdo do website do Programa Escola sem Partido.

---

2. Em 2014, foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) pelo deputado Flávio Bolsonaro do Partido Social Cristão (PSC) o primeiro projeto de lei referente ao Programa Escola sem Partido.

3. Promovido pelo Laboratório de Ensino de História do Colégio de Aplicação da UFSC em 29/09/2017, o debate se dedicou a discutir o projeto de lei n.º 867/2015 conhecido como “Escola sem Partido” e teve como conferencistas os professores Clóvis Gruner (DEHIS/ UFPR) e Jéferson Dantas (EED/ UFSC). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-KSUn-oEDMg&t=32s>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

## Breve comentário sobre ideologia

Retornando ao conceito de *(des)ideologização* presente na introdução do texto, poder-se-ia perguntar: mas o que é de fato ideologia? Ou então advém a ideia recorrente de que inexiste educação neutra e, portanto, tudo é ideologia. Entretanto, tal afirmação é insuficiente para compreendermos o que significa ideologia e o que moveria alguém ou um grupo de pessoas a sustentarem tão energicamente uma ideia transformada em mundivisão, a qual, junto a proposições empíricas, orienta condutas nem sempre à primeira vista razoáveis. Além disso, afirmar ser tudo ideologia esvazia a força deste conceito, dada a imprecisão que sua extensão adquire a partir desse tipo de afirmação. Uma obra esclarecedora para pensar o(s) significado(s) da ideologia e desmistificar algumas ideias a esse respeito é *Ideologia: uma introdução* de Terry Eagleton (1991). Ao empreender o percurso realizado pelos conceitos de ideologia através dos tempos, o autor nos mostra que a definição do termo não é tão simples como pode parecer. Para ele, ideologia sugere inicialmente:

O julgamento de uma questão particular através de uma rígida estrutura de ideias preconcebidas que distorcem sua compreensão [...]. Há geralmente a sugestão de que isso envolve uma visão simplista do mundo, que dizer ou julgar “ideologicamente” é fazê-lo de forma esquemática, estereotipada e, talvez, com um leve sinal de fanatismo<sup>4</sup> (EAGLETON, 1991, p. 3).

Eagleton declara que nem sempre qualquer conjunto rígido de ideias forma uma ideologia. Para explicar este argumento, ele exemplifica em tom mordaz peculiar à sua escrita:

Eu posso ter crenças estranhamente inflexíveis sobre como escovar meus dentes, submetendo cada dente a um exato número de escovadas e favorecendo escovas de dente violetas apenas, mas seria estranho na maioria das circunstâncias chamar essas ideias de ideológicas. [...] Se eu sou obcecado por escovar meus dentes porque se os britânicos não mantiverem uma boa saúde, então os soviéticos vão dominar toda a nossa flácida e desdentada nação, [...] nesse caso poderia fazer mais sentido descrever meu comportamento como ideologicamente motivado (EAGLETON, 1991, p. 5).

Dessa maneira, o autor declara estar a ideologia menos relacionada simplesmente a sistemas de crença, e mais atrelada à ideia de essas crenças vincularem-se

---

4. As citações da obra de Eagleton foram livremente traduzidas pela autora deste trabalho.

a questões de poder não necessariamente associadas ao poder político dominante<sup>5</sup>. E por que geralmente não consideramos ideológicas nossas próprias crenças? Conforme Eagleton afirma, isso se deve ao fato de que ao assumimo-las como ideologias, isto significaria “arriscar torná-las objetos de contestação” (EAGLETON, 1991, p. 6).

Ideologia não se trata meramente de um discurso falso ou verdadeiro, embora ele possa ser verdadeiro tanto na experiência vivida no real concreto ou numa forma ilusória ou mistificada. É menos um problema de erro cognitivo, da falsidade de um discurso (questão verdadeiro ou falso) e mais o fato de ele estar atrelado à ilusão de uma ideia ser verdadeira, de mistificações que criamos, as quais, conforme Eagleton (1991, p. 12) sustenta, “podem ser até mesmo endêmicas à própria mente”. Ou como afirmou Althusser (*apud* EAGLETON, 1991, p. 18): ideologia

alude principalmente às nossas relações afetivas e inconscientes com o mundo [...]. É uma questão de como aquela realidade nos impacta na forma de experiência aparentemente espontânea,

Gerando frequentemente uma “falsa consciência cujo corpo de ideias não é de fato falso, mas aquelas ideias funcionam para a manutenção de um poder opressivo, e aqueles que a sustentam ignoram este fato”. A ideologia “incorpora crenças falsas ou porque funciona de modo repreensível ou porque possui uma origem censurável”, bem como uma real motivação “que *precisa* permanecer encoberta” (EAGLETON, 1991, p. 24-25, grifo do autor).

A importância do discurso ideológico não é exatamente sobre o que se fala, mas como é falado, com quais nuances de significado, em qual contexto, circunstância, etc. Ideologia, segundo o filósofo, não se trata simplesmente de irracionalidade como se costuma pensar porque a base de ideias que sustenta partes de uma vida prática fundamenta-se nas relações vividas pelas pessoas em sociedade. Ideologias

se engajam significativamente com as necessidades e desejos que as pessoas já possuem previamente, captando esperanças e necessidades genuínas [...], alimentando seus sujeitos de formas que tornam essas ideologias plausíveis e atraentes. Elas devem ser ‘reais’ o suficiente para promover a base na qual indivíduos podem construir uma identidade coerente, devem fornecer algu-

---

5. Nesse sentido, o poder pode estar relacionado a uma rede de forças “que penetram os nossos gestos mais sutis e nossos mais íntimos discursos” (FOUCAULT *apud* EAGLETON, 1991, p.7). No caso do Programa Escola sem Partido, sua ideologia está notoriamente a serviço de um poder político dominante, porém Eagleton cita outras ideologias que geralmente não estão como o feminismo e o socialismo, por exemplo.

mas motivações sólidas para uma ação efetiva. [...] Em suma, as ideologias bem-sucedidas devem ser mais do que ilusões impostas [...]. Elas podem, por exemplo, ser suficientemente verdadeiras no que afirmam, mas falsas no que negam (EAGLETON, 1991, p. 14-15).

Eagleton assegura que ideologias podem conter proposições verdadeiras e também falsas, pois qualquer pessoa pode se enganar a respeito do que sente, ainda que tal sentimento seja parte de uma experiência vivida, sendo nossos sentimentos tão ambíguos quanto nossas ideias, com o que possivelmente concordariam Descartes e Freud.

Nesse sentido, Eagleton alcança uma posição solidária, todavia lúcida e problematizadora a respeito das ideologias (as nossas e as dos outros), que auxilia na compreensão da vida prática dos indivíduos:

Nosso conhecimento prático deve ser exato, pois, de outra forma, nosso mundo desmoronaria. Se o sistema solar é maior ou não que o universo, isto tem um papel irrelevante em nossas atividades sociais diárias, logo este é um ponto no qual podemos nos dar ao luxo de nos equivocarmos (EAGLETON, 1991, p. 13).

E mais adiante afirma:

Ideologia, declara Althusser, “expressa a vontade, a esperança ou a nostalgia, em vez de descrever uma realidade”; é fundamentalmente uma questão de temor e denúncia, reverência e injúria, tudo o que então às vezes se codifica em um discurso que parece ter descrito o modo como as coisas realmente são. É, portanto, nos termos do filósofo J. L. Austin, linguagem “performativa” em vez de “declarativa”: pertence à classe dos atos de fala que apelam para que algo seja feito (maldizer, persuadir, celebrar e assim por diante) em vez de ser um discurso descritivo (EAGLETON, 1991, p. 19).

A intenção de trazer à tona o questionamento de Eagleton sobre ideologia foi pensar o conceito de ideologias como sistemas de pensamento e/ou visões de mundo norteadores da vida das pessoas, e igualmente questionar a noção de ideologia como sendo apenas o discurso do outro do qual discordamos.

Um indício provocado por essa reflexão na sua relação com o ESP transparece no fato de que, se o senso comum é tão fortemente orientado – por vezes ingênua e apaixonadamente (diferente de seus idealizadores e líderes, os quais agem com má-fé) – por posicionamentos conservadores a respeito de educação, política e moral, parece haver aí um elemento passional orientador das ideologias e da forma

íntima – portanto pessoal, singular e até mesmo cúmplice em alguns casos – com a qual as pessoas se relacionam com determinados conhecimentos e saberes sobre a vida. Seria o aspecto trágico do pathos presente na política que a torna um território muito mais passional do que nossa razão à primeira vista gostaria de conceber? Diante disso, como lidar com uma dimensão do saber do outro que não depende apenas de uma explicação racional e justa para ser refutada? É mesmo possível o diálogo com o senso comum ou a problemática envolvida na ação antidemocrática do ESP nas escolas e no cotidiano dos professores passa “apenas” por barrar peremptoriamente as investidas do grupo e seus seguidores via dispositivos e ações legais, na hipótese de ser o diálogo impossível?

### **Resenha do livro “Escola ‘sem’ Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”**

Organizada por Gaudêncio Frigotto, a coletânea *Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* inspira-se nas recentes investidas do programa Escola sem Partido e sua relação com o atual momento histórico brasileiro pós-golpe que incitou polarizações sociais e políticas nos últimos dois anos. A obra vem a público para revelar as origens do grupo, suas reais motivações no campo da educação, a identidade de alguns de seus membros e suas articulações políticas com setores conservadores da sociedade brasileira.

Através do conhecimento das propostas do ESP, os educadores podem traçar ações e propor reflexões para melhor se protegerem dos ataques do grupo, além de continuarem firmes atuando com vistas a uma educação democrática e emancipadora. Uma das peculiaridades da obra é que, apesar de termos informações semelhantes referentes ao ESP nos diferentes textos presentes no livro, cada autor ou grupo de autores expressa sua singularidade ao observar aspectos diversos do mesmo fenômeno Escola sem Partido.

Maria Ciavatta (2017, p. 7) inicia a apresentação declarando ser a obra necessária “porque traz a alunos, pais e professores a gênese, o contexto, a lei, a origem, o sentido político e o significado pedagógico do Projeto de Lei n.º 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido”. Antes de iniciar a exposição dos artigos que compõem o livro, a autora vislumbra um aspecto comum aos textos contidos na coletânea: a escrita e produção crítica em educação como tentativa de resistir ao autoritarismo do Escola sem Partido no cotidiano docente, além de apontar que os textos indicam a necessidade de insistência na organização política

para resistir à conjuntura do golpe, midiático e jurídico ainda em curso, em toda sua virulência; e entender a base econômica nacional e internacional que motivou todo o processo, a ideologização dos falsos argumentos que

romperam a ordem democrática e sua expressão na educação e a ideologia do Escola sem Partido e de outros movimentos semelhantes (CIAVATTA, 2017, p. 7).

Na tentativa de compreender esse processo, Frigotto percorre as últimas décadas da história brasileira a fim de investigar o contexto sociopolítico que gestou o golpe midiático parlamentar perpetrado contra a ex-presidente Dilma Rousseff; a situação da retirada de direitos dos grupos mais vulneráveis social e economicamente; as conquistas conseguidas pela classe trabalhadora nos últimos anos e a articulação desses acontecimentos com o contexto de criação do ESP. O autor inaugura as análises com o artigo *“A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação”*. Na introdução, Frigotto utiliza as analogias da esfinge na mitologia grega, o ovo da serpente do filme homônimo de Ingmar Bergman e as crônicas *O Alarme e Ódio* de Luis Fernando Verissimo para explicar o que subjaz ao ESP e a sua ameaça à ideia de escola pública como local de socialização e espaço de formação humana fundamentado na liberdade, democracia e diversidade. Um dos objetivos do artigo é a elaboração de uma síntese que destaque o sentido ideológico e político do ESP, um sentido autoritário o qual, segundo Frigotto, criminaliza o conhecimento histórico interessante à classe trabalhadora, é intolerante com os movimentos sociais e dirige discursos de ódio a diversas pautas de direitos humanos como movimentos de mulheres, negros, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

O caráter enigmático da esfinge que atacava os distraídos “que não soubessem responder ao enigma” (FRIGOTTO, 2017, p. 17) é uma clara referência à necessidade de atenção que a sociedade e, sobretudo, os professores e demais profissionais da educação necessitam ter contra as investidas do ESP e à ameaça que o grupo representa à liberdade de expressão aqui traduzida na liberdade de cátedra do professor garantida pela Constituição brasileira. Conforme Frigotto alerta, outro risco relacionado ao fato de se estar desprevenido contra os ataques do ESP é o de que o grupo surgiu desimportante, mas vem se transformando na tal “serpente” aludida por ele.

Importa lembrar que em 2004, ano de nascimento do grupo, não se falava muito a seu respeito, porém mais de 10 anos depois ele aparece com significativa expressão e força.

Na página 25, Frigotto (2017) menciona a investigação de um “solo estrutural” ao qual dedica parte significativa do texto, mérito e singularidade de sua produção nesta obra. Na terceira parte do texto, o autor enunciará sua tese segundo a qual



há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Frigotto (2017) observa que a delação é apresentada como um fundamento perverso na relação entre os mecanismos jurídicos que sustentaram e consumaram o golpe e as teses do ESP. O programa Escola sem Partido estimula a delação (por alunos, pais, responsáveis) dos professores que supostamente estiverem doutrinando alunos em suas aulas. Assim, o ESP elimina a função autônoma de educador que o professor possui inerente ao ensino e, conseqüentemente, desloca a expectativa de confiança e diálogo na relação educador-educando para o estímulo à delação e a uma atmosfera de denunciamento e desconfiança da competência do professor. Frigotto (2017) conclui que o ESP é a escola do partido único: o da intolerância com a diferença. Ao utilizar o exemplo do nazismo na Alemanha e sua perseguição aos judeus, o autor questiona se a emergência das teses do ESP juntamente ao avanço de pautas ultraconservadoras no país não seriam indícios do poder adquirido por setores conservadores da sociedade, os quais podem aniquilar qualquer outra força que venha contestá-los. A ideia do alarme finaliza o texto, apontando para o questionamento segundo o qual talvez seja o momento para agir mais intensamente visando barrar essas forças contrárias, pois “alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência” (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

Fernando de Araujo Penna objetiva pensar o ESP como chave de leitura absurda para entender a educação. Explica que a absurdez é reação comum ao conhecimento das propostas do ESP: descreditar o movimento devido ao absurdo representado por ele para muitos de nós, embora seja essa também uma das razões pelas quais o grupo avançou. O autor analisa o discurso do ESP que emprega vocabulário próximo ao senso comum para garantir fácil adesão popular; utiliza dicotomias simplistas para tratar de questões complexas envolvidas na educação e na política; estimula polarizações; dissemina preconceitos, ideias agressivas e pejorativas através da difusão de “memes” em redes sociais. Penna revela haver outras estratégias discursivas utilizadas pelo ESP que caracterizam uma concepção específica de escolarização mais próxima à instrução (e não à educação) como: o discurso da desqualificação do professor, ressaltando a incompetência do educador da escola pública para ter autonomia sobre o trabalho docente; estratégias discursivas fascistas – presentes na conduta de desumanização do professor, tratando-o como ameaça que deve ser extirpada, um monstro, uma contaminação político-ideológica que precisa ser banida da sala de aula – e “defesa do poder total dos pais sobre os filhos” (PENNA, 2017, p. 36).

A respeito da concepção de escolarização, aparece a ideia de que o professor não é um educador, pois a educação é tarefa da família e da religião, e não da escola. Desse modo, o professor deve transmitir “conhecimento neutro”, não ensinando valores e tampouco temas que problematizem a realidade dos alunos. Ainda abordando aquela concepção, Penna (2017) informa que o PL prevê a proibição de doutrinação política e ideológica em sala de aula, porém não define o que entende por doutrinação política e ideológica. No website do ESP, nas seções “Flagrando o doutrinador” e “Planeje a sua denúncia”, o programa fornece algumas pistas do que seria tal doutrinação, embora o realize de modo escuso, capcioso e tendencioso.

Por último, em relação à proibição de mobilizar valores no ensino dos conteúdos escolares, Penna alerta para a confusão proposital que Miguel Nagib provoca ao defender a primazia da moral como espaço pertencente estritamente ao domínio religioso, o que seria facilmente colocado à prova com uma breve pesquisa sobre filosofia moral existente desde pelo menos o século XVIII que distingue a moral da religião e abre espaço para uma moral laica que permeia as relações humanas de modo geral, chegando a ser entendida como sinônimo de relações sociais.

A desqualificação do professor perpetrada pelo ESP se aproxima de uma lógica de mercado, a qual encara o professor como um prestador de serviços e o aluno como um cliente, ignorando os sentidos reais da educação. Nagib inclusive declara em entrevistas que o ESP se inspirou no Código de Defesa do Consumidor para sua criação. Contudo, a relação educador-educando e a educação daí advinda não é da mesma ordem que a das trocas comerciais, ou seja, não é uma relação de consumo na qual se pode obter um produto meramente porque se possui condições financeiras para pagar por ele, pois, se assim fosse, nos bastaria pagar para aprendermos algo. Porém nem mesmo nessas condições há garantias de aprendizado por uma série de razões. Nessa relação de consumo, Penna aponta ser o aluno o consumidor e, como tal, teria o direito de demandar o que desejar do serviço educacional recebido do professor. O autor distingue esse modelo de mercado de um modelo profissional no qual ao educador que presta o serviço, tendo autonomia no seu trabalho docente, compete “determinar, em diálogo com a sociedade, como será esse serviço” (PENNA, 2017, p. 40) numa relação democrática.

Na parte específica do texto dedicada à desqualificação do professor que trata do PL n.º 867/2015 que prevê a inclusão do Programa Escola sem Partido na LDB, Penna (2017) coteja o texto do PL com o da Constituição a fim de nela identificar trechos fundamentais relativos à função educativa e à docência, intencionalmente obliterados no PL, intentando restringir a liberdade de cátedra e de expressão do professor. A conclusão a que ele chega é a de que, segundo essa interpretação, “o professor seria a única categoria profissional no Brasil que não teria liberdade de expressão no exercício da sua atividade profissional” (PENNA, 2017, p. 41). Assim, no PL Escola sem Partido, a desqualificação do professor manifesta-se, entre outras

atitudes, na deposição da autonomia do professor e atinge seu ápice na exclusão de sua liberdade de expressão.

Fernando Penna discute igualmente o surgimento do deturpado termo “ideologia de gênero”, expressão reducionista cunhada pelos segmentos conservadores com fins retaliativos a uma suposta ofensiva antifamília que os professores realizariam nas aulas ao falarem sobre gênero, sexualidade, educação sexual, machismo, homofobia, transfobia, etc. a fim de desconstruir opressões relacionadas às desigualdades de gênero. Para o ESP, pautar as aulas nesse tipo de conteúdo ou sequer mencioná-lo seria um modo de transmitir aos alunos uma ideologia contra a família. Penna (2017, p. 46) afirma que tamanha intolerância nas acusações de doutrinação – religiosa, de gênero etc. – expressa um “ódio à democracia”, espécie de repúdio ao convívio com a diferença, com outras crenças.

O autor também critica o erro do ESP em utilizar a Convenção Americana sobre Direitos Humanos para legitimar e justificar o primado dos valores domésticos que deveriam, segundo o programa, ser um espelho para a educação escolar. Todavia, o texto da convenção, ao defender essa conformidade com os valores familiares, pensou-a para o âmbito da educação pública e não o âmbito privado da educação doméstica. Nesse momento, devemos lembrar o argumento levantado pelo Prof. Gruner no debate *Escola sem Partido* em discussão de que a escola pública não corresponde ao espaço privado, sendo, por conseguinte, um microcosmo da sociedade no qual a criança e o jovem experimentarão aspectos da vida pública que transcendem o ambiente familiar, e isso inclui os conflitos envolvidos na convivência com as diferenças, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática.

Pena (2017) finaliza sua discussão concluindo que o ESP não tem legitimidade entre outras razões porque versa sobre a ética profissional docente, porém não inclui o professor no debate do Escola sem Partido. O autor conclama os professores a aproveitar a ocasião desses debates a fim de explicar à sociedade civil (responsáveis, alunos, interessados em geral) o que significa educar, o que é a escola pública, quais os valores ensinados na escola, a discutir ética profissional docente e os limites éticos da atuação do professor em sala de aula.

Betty Espinosa e Felipe Queiroz (2017) investigam o cunho conservador das poderosas redes de relações que perpassam entidades da sociedade civil, instâncias religiosas e partidos políticos vinculados ao ESP. Para tanto, os autores chegam às inspirações do programa, os grupos americanos “No indoctrination”, “Campus Watch” e a “Creation Studies Institute” (CSI).

Apesar de ter sido criado em 2004, somente a partir de 2014, quando começa a combater o que denomina “ideologia de gênero”, o ESP aumenta seu número de prosélitos, além de exprimir e expandir sua força e poder no cenário político nacional quando, após intensa pressão do ESP, o Plano Nacional de Educação exclui do seu documento “todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero”

(PENNA *apud* ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 51). Os autores ressaltam as reações ao Programa Escola sem Partido e ações de vigilância em relação ao avanço do grupo: o blog “Contra o Escola sem Partido”<sup>6</sup>, no qual se podia acompanhar a tramitação dos projetos de lei relacionados ao ESP pelo Brasil em âmbito municipal, estadual e federal.

Para examinar as redes de relações atreladas ao ESP, Espinosa e Queiroz investigam também, entre outras, as redes sociais, local onde o ESP atua de modo incisivo. O objetivo da Análise de Redes Sociais (ARS) é o de traçar os padrões de interação social a fim de compreender os significados subjacentes ao ESP e suas implicações na conjuntura sociopolítica brasileira. Para realizar tal intento, a análise também investiga o histórico dos apoiadores do programa, seus posicionamentos políticos manifestos através de declarações em redes sociais, entrevistas, participações em eventos; e a conduta dos idealizadores e gestores do ESP. Dessa maneira, a metodologia de ARS aplicada à análise de redes do ESP, expressa a profundidade das relações partidárias entre os ideólogos do movimento com parlamentares defensores de posicionamentos políticos explicitamente conservadores nos âmbitos municipal, estadual e federal, o que desmonta o argumento do apartidarismo e da ausência de ideologia no ESP.

Eveline Algebaile atenta para a dispersão provocada pela ação das forças conservadoras cuja estratégia é o ataque aos valores, projetos e direitos construídos após a dissolução da Ditadura Militar. Este marco temporal é comum ao estabelecido pela análise de Gaudêncio Frigotto. A primeira parte do artigo é dedicada à compreensão do ideário do ESP, como ocorre a sua atuação, que a autora indica ocorrer por meio de estratégias de vigilância, controle e criminalização. Igualmente às indicações de outros autores da coletânea, Algebaile menciona a dificuldade de conhecer a identidade dos idealizadores do ESP. O único a assinar como seu fundador é o advogado Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo. A autora declara haver apoiadores do movimento que não se identificam como membros do ESP, parecendo serem apenas colaboradores. Ela afirma também a vinculação sistemática do movimento com parlamentares signatários dos projetos de lei que contêm as proposições do ESP e demais políticos conservadores interessados em apoiar as pautas do programa. Esses parlamentares atuam na defesa do ESP e engrossariam a militância conservadora no interior do parlamento brasileiro em benefício das pautas do grupo. Segundo a autora, o ESP age de modo a tentar proibir em sala de aula temas que problematizem concepções políticas (posicionamentos de esquerda, por exemplo), socioculturais (multiculturalismo, religiosidades como as existentes nas religiões de matriz africana), econômicas não hegemônicas, de gênero, sexualidade, de modelos familiares e tudo que, de acordo com o ESP, pode

---

6. Atualmente os blogs mencionados na obra que analisam o Programa Escola sem Partido não estão mais disponíveis na rede.

ameaçar a concepção tradicional de família, além de qualquer espécie de crítica ao capitalismo e à educação conservadora.

Algebaile observa que, à primeira vista ao visualizarmos o conteúdo do programa no website do ESP, o grupo pode parecer um “movimento” social que expressa um coletivo amplo de pessoas com um objetivo comum, porém a autora mostra que sua organização possui estrutura bastante centralizada, sobretudo na pessoa de Miguel Nagib, o qual assina como fundador do ESP. Além disso, o grupo possui filiações e vinculações partidárias bastante definidas (setores da política evangélica fundamentalista, conservadores em geral, alguns setores da mídia tradicional, etc.), não representando uma heterogeneidade como pretende transparecer.

A respeito do projeto de lei que tenta formalizar o ESP, Algebaile (2017, p. 70) o considera uma estratégia de mobilização e propaganda, e simultaneamente um “instrumento jurídico-político de controle da escola”. Como a divulgação do PL e o teor das teses do ESP difundem uma atmosfera de denunciamento, desconfiança e punição, os efeitos esperados pelo movimento já são conseguidos sem que haja a aprovação do PL, visto que o sentimento de medo e as ameaças realizadas pelo grupo dirigidas aos professores culminam na autocensura, e na coibição de condutas que possam ao menos sugerir comportamentos identificados com doutrinação e desrespeito aos valores morais da família (única). Nas considerações finais, a autora esclarece que os supostos problemas na educação pública brasileira apontados pelo ESP desviam o foco dos reais problemas da nossa educação. Além disso, alerta não ser eficiente, nem razoável para a construção de uma escola entendida como espaço de elaboração coletiva – em que a autonomia seja uma construção colegiada, solidária e não individual – instituir um clima de desconfiança no espaço escolar, “judicializando suas relações e práticas, e impondo [...] que ela viva sob a intervenção de quem dela não participa”<sup>7</sup> (ALGEBAILLE, 2017, p. 73). Algebaile termina o artigo revelando que estão secretamente em disputa na ideologia do ESP o caráter público e democrático da escola pública:

Se é a possibilidade de bons negócios e a segmentação dos sujeitos segundo a classe social, como interessa aos propósitos privatistas e à lógica capitalista,

---

7. No Brasil, há um senso comum segundo o qual todos podem intervir em matéria de educação, ainda que muitas pessoas desconheçam o cotidiano de uma escola pública, não atuem na área educacional e nem estejam suficientemente afinadas com as discussões e problemáticas do referido campo. A arrogância dos fundadores e apoiadores do ESP – que não integram os professores ao debate, tratando-os como elemento perigoso que deve ser silenciado através de denúncias realizadas por alunos e seus responsáveis – manifesta a ideia de que todos podem emitir teses sobre educação, visto ser matéria relativa à experiência de toda a sociedade, pois a maioria das pessoas ao menos frequentou a escola alguma vez ao longo da vida. Em outras áreas profissionais isto não ocorre de modo tão invasivo.

ou se é a relação ampla com o conhecimento coletivamente tecida (ALGEBAILLE, 2017, p. 73).

Outro aspecto em jogo nas ações do ESP trata da concepção de professor: se será o “executor de um programa censurado” ou se será um profissional que encontra na escola os meios para aprimorar sua formação e seu trabalho como uma função fundamentalmente intelectual porque crítica (ALGEBAILLE, 2017, p. 73-74).

Em seu artigo, Marise Nogueira Ramos relembra a audácia do ESP que chegou inclusive a apresentar à Procuradoria da República uma representação contra o presidente do INEP contestando a regra existente que conferia nota zero ao candidato que desrespeitasse os direitos humanos na redação do ENEM/2015. Ramos (2017, p. 76) questiona: para o ESP “não se pode discutir criticamente a realidade na escola, mas se pode violentar os direitos humanos em nome da individualidade?”. Isso ocorre devido à confusão proposital empreendida pelo programa em relação ao público e ao privado, inserindo as expectativas deste último âmbito no interior da escola pública brasileira.

Ramos utiliza a análise do conceito de Estado de exceção de Agamben, articulando-o com a ordem jurídica – a qual, numa ditadura tem a Constituição suspensa em determinado momento para defender a existência dessa própria ditadura, desse Estado de exceção sem que a mesma Constituição deixe de vigorar – para relacioná-lo à conjuntura pós-golpe da ex-presidente Dilma Rousseff atualmente em vigor no Brasil. Assim, ela compreende o projeto de lei do ESP como expressão do Estado de exceção inscrito na própria ordem jurídica, a qual sob a ótica do que a autora denomina “ditadura comissária” (RAMOS, 2017, p. 77) abriria espaço para a aprovação e aplicação do referido PL, ainda que ele tenha sido considerado inconstitucional.

A autora desmistifica a ideia de uma Escola sem Partido. Há uma disputa das classes pelo currículo, este último vislumbrado politicamente como manifestação de poder, “processo de seleção cultural e ideológica” (RAMOS, 2017, p. 81), o que corrobora a visão da indissociação entre política e educação. Na seleção dos conteúdos escolares, o ESP tenta transmitir sua ideologia vinculada aos posicionamentos da classe dominante, impedindo que conteúdos de interesse das classes trabalhadoras circulem nos currículos e nas aulas. A criminalização do professor se insere num contexto de controle desse currículo escolar ministrado em sala de aula, pois, conforme o ESP, o docente oriundo de segmentos populares da sociedade e/ou intelectual de esquerda são uma ameaça para os alunos e para a educação. Ramos considera que uma das proposições do grupo seja a de tentar criar uma “escola partida” na qual haveria dissociação entre política e educação. Havendo entre essas duas áreas uma relação de unidade (embora não haja relação de identidade, sendo elas, portanto, fenômenos distintos) na qual uma necessitaria da outra para coexistir, quando o ESP tenta depor a política do processo de formação escolar dos alunos, ela

não se retira completamente, sendo porém inserida neste lugar a sua “face desfigurada” que é a doutrina conservadora.

Amana Mattos e o coletivo de autores que compuseram o artigo abordam as origens do ESP e o movimento de expansão do programa para os estados e municípios. Eles analisam brevemente o discurso ideológico do grupo aplicando o conceito de “significantes vazios”, cunhado por Ernesto Laclau para explicar a noção de liberdade veiculada nos documentos do ESP. Tal noção é bastante diretiva quando se trata da liberdade para aprender e da liberdade de consciência dos alunos, porém a noção de liberdade para ensinar não é suficientemente clara. É uma ideia contraditória nos documentos do programa, na qual a liberdade de ensinar e a liberdade de expressão do professor, que vão conjugar suas visões de mundo ao conhecimento sistematizado dos conteúdos escolares, são cerceadas pela liberdade de consciência dos alunos e do direito dos pais em vislumbrarem na escola valores morais idênticos aos que eles ensinam aos filhos no âmbito doméstico.

Os autores apontam que discussões no campo da educação e sua vinculação com a religião (no caso a católica) ocorreram nos anos 1920/1930 e 1950/1960, e mostram o retorno da preservação dos valores da “família brasileira” como atitude que deve ser formalizada pela educação, ideologia que continua a assombrar o campo educacional. Na seção acerca da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, Mattos et al. sustentam que o ESP inviabiliza e criminaliza iniciativas educacionais que tratem das desigualdades de gênero, diversidade sexual, sexismo, LGBTfobia e opressões de gênero de modo geral. Os autores declaram que esses ataques revelam total desconhecimento das questões de gênero emergentes no cotidiano da escola pública e que expressar as problemáticas de gênero nos livros didáticos e nas aulas não significa que por essa razão elas eclodirão nas escolas. Ocorre justamente o contrário: elas são investigadas e aparecem nos livros didáticos e nas discussões em aula porque existem na sociedade, e como tal no cotidiano da escola que é parte dessa mesma sociedade.

Mattos et al. criticam a própria inviabilidade de ensinar conforme o art. 2º do projeto de lei do ESP, pois diante da pluralidade de convicções existentes entre alunos e suas famílias numa sala de aula, como um professor conseguiria atender às expectativas de todo esse universo de pessoas tão distintas? E a sala de aula não seria um dos primeiros locais no âmbito público, externo ao privado familiar onde o aluno deveria tanto se confrontar com a diferença de pessoas e posicionamentos quanto compreender o quão importante é a ideia de crítica (respeitosa, não pejorativa e não desumanizadora, diversa da que tem sido dirigida aos professores) para a sustentação de uma sociedade democrática que, na escola, permitiria ao aluno inclusive discordar e contestar o professor. Os autores indicam – como alternativa à proibição dos conteúdos preconizada pelo ESP – a existência de um campo de estudos consolidados em educação sobre como abordar questões sensíveis na escola em vez de simplesmente criar tabus a respeito de determinados temas e problemas.

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara, Fabiana Lopes da Cunha e Pedro Paulo Gastalho de Bicalho desvendam as governamentalidades que regem o ESP, e as práticas que se utilizam do discurso do cuidado no intuito de controlar e dominar o outro, ditando o modo de vida das pessoas que deve condizer com os ditames do mercado e não atrapalhar sua soberania. A polarização da discussão entre direita versus esquerda, bem versus mal e o discurso do cuidado como forma de controle são meios utilizados pelo ESP para promover o silenciamento do professor através de estratégias de censura e autocensura. Os autores questionam o motivo pelo qual tal tentativa de silenciamento não ocorre na rede particular de ensino. Eles explicam que quando a escola pública se torna acessível às classes populares que alimentavam a promessa de ascensão social por meio do estudo, a função social da escola foi subvertida e então em lugar de uma escola emancipadora surge uma escola adestradora, homogeneizadora de comportamentos e com foco na criação de trabalhadores para realização de tarefas simples. Hoje impera na escola pública a ideologia de que as classes pobres são naturalmente fracassadas por não se adequarem aos padrões de uma escola para as classes dominantes, o que seria percebido na baixa qualidade do ensino ministrado na rede pública com a justificativa de que os alunos não estariam no mesmo nível cognitivo dos alunos oriundos de classes mais abastadas, sendo mais vulneráveis e, por essa razão, devem ser mais tutelados no sentido de haver uma censura prévia nos conteúdos que podem ou não integrar o currículo escolar.

O programa ESP utiliza o termo “audiência cativa” para se referir à obrigatoriedade da presença do aluno na escola, obliterando completamente tanto a capacidade crítica dos alunos de oferecerem resistência à escola, ao professor e ao currículo quanto a capacidade de observarem e emitirem juízos sobre a realidade que os rodeia. Sobre as racionalidades que regem o ESP, os autores explicam que as racionalidades de controle biopolítico da população (para utilizar o termo foucaultiano) fundamentam o racismo de Estado ou racismo institucional. No contexto do ESP, se considerarmos que no Brasil, a maioria dos estudantes de escolas públicas são negros e pardos, o racismo é praticado pelo poder público e por segmentos conservadores da sociedade entre outros momentos quando decidem excluir do currículo partes da história brasileira como a história do continente africano e do negro no Brasil, por exemplo. Outro ponto importante presente nos estudos de Foucault é a ideia de governamentalidade, fulcral para este artigo. Entre outras categorias foucaultianas importantes para a análise desse conceito no sentido de um controle da população realizado por parte do Estado, os autores esclarecem que para se governar é necessário “operar no triângulo soberania-disciplina-gestão governamental” (SANTA BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 110). Eles recorrem a Foucault para explicar que quando o Estado deseja algum resultado da população em termos de valores, condutas,



quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo etc. – é pela família que se deverá passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado para o governo da população (FOUCAULT *apud* BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 110).

Talvez isso aconteça porque a família como instância primeira de proteção, afeto, construção e inculcação de valores, possivelmente tenha essa primazia do controle sobre o indivíduo. Os autores revelam que sob o manto de uma suposta neutralidade científica dos conteúdos escolares preconizada pelo ESP esconde-se a tentativa de controle dos professores para que eles contribuam para a formação de “subjektividades normalizadas” ao tornarem a vida conforme um modelo preestabelecido, e então caracterizando como normais aqueles (alunos e professores) capazes de se conformar às regras impostas e anormais os que não forem capazes.

Rafael de Freitas e Souza e Tiago Fávero de Oliveira (2017) operam com uma distinção fundamental entre *doxa* e *logos* para compreender a ideologia que o ESP pretende inserir nas salas de aula. Os autores recorrem a Platão para esclarecer que “a opinião (*crença*) verdadeira acompanhada de razão (*logos*) é ciência e que, desprovida de razão, a opinião (*crença*) está fora da ciência (*conhecimento*)” (PLATÃO *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 122, grifos dos autores). Eles afirmam ser a Lei da Mordação (PL referente ao ESP) uma tentativa de incluir a *doxa* nas escolas, algo como um império do senso comum sobre o conhecimento científico e humanístico sistematizado em conteúdos escolares. Quando abordam que a escola é o lugar do *logos*, não se trata da razão num sentido positivista, mas sim vinculada à ideia de crítica (basilar para a filosofia e diversos outros campos do conhecimento dentro e fora da universidade), a qual movimenta o embate maduro de ideias que deve ocorrer tanto numa gestão democrática das escolas quanto numa democracia de modo geral. A ideia de crítica relaciona-se à noção segundo a qual os conhecimentos podem e devem ser questionados numa discussão (contanto que se os conteste apresentando alternativas científicas, razoáveis, plausíveis e não absurdas) em vez de realizar uma censura prévia de conteúdos escolares como vem atuando o ESP. Para os autores, quando o ESP tenta incluir a *doxa* nas escolas ao prever no art. 4º, inciso IV do PL que o professor apresentará com equidade “versões, teorias, opiniões concorrentes”, a intenção do programa é, na verdade, inserir o conhecimento religioso com verniz de cientificidade ao tratá-lo como visão concorrente na escola a um conhecimento científico e/ou filosófico. Querem de fato inserir a ideologia religiosa no ambiente escolar, o qual é laico conforme nossa Constituição. A respeito do ensino religioso, Freitas e Souza & Oliveira atentam para o lugar ocupado pelo ensinamento de doutrinas religiosas, que representa o espaço privado dos lares e templos religiosos. Além disso, indicam como a religião deve ser abordada na escola, sendo considerada um elemento participativo das histórias e culturas humanas e não em sentido doutrinador.

Um ponto importante mencionado pelos autores é a relação entre as questões de gênero cuja abordagem tangencia direitos humanos. Assim, Freitas e Souza & Oliveira alertam que a discussão de tais questões transcende o comportamento sexual dos indivíduos e propõe atitudes de defesa de direitos humanos tais como o casamento homossexual, adoção por casais homossexuais, combate à homofobia, à transfobia, ao sexismo, etc. e daí a importância dessas discussões na escola. É válido mencionar que o ESP, de acordo com os autores, descumpra o art. 36 da LDB, pois como abordar “o processo histórico de transformação da sociedade” sem mencionar a resistência das classes trabalhadoras às opressões e as lutas contra a classe dominante? Como tratar do “exercício da cidadania” que também ocorre no respeito às diferenças sem tratar de pautas caras aos direitos humanos a exemplo das mencionadas anteriormente? Esse é o tipo de apagamento proposto pelo ESP nas salas de aula. É unânime no decorrer da obra a defesa da importância do debate político em sala de aula para que o aluno entenda a realidade que vive e os sentidos históricos da mesma. Assim como outros pesquisadores, Freitas e Souza & Oliveira tratam da confusão proposital entre os âmbitos público e privado, realizada pelo fato de o ESP desejar conferir à escola um sentido privado ao tentar primar por valores pessoais ou familiares na realização do currículo escolar no interior do ambiente da escola pública.

No último texto desta coletânea, Orso (2017, p. 141) propõe, desde uma visão marxista, uma profunda reestruturação curricular baseada na construção de um projeto político pedagógico (PPP) e um consequente currículo escolar que considere “o modo de produção existente”, “a relação particular e universal”, “o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas” e “as contradições e os antagonismos sociais e os desafios que se colocam para a educação no contexto do capital”. Orso critica a retirada de uma série de disciplinas e matérias mais abertas a um conteúdo expressamente crítico como História, Sociologia, Filosofia, História e Filosofia da Educação, Estado e Política, entre outras. Para pensar a respeito disso, o autor estabelece uma lista de questionamentos de ordem metodológica e conceitual relacionados ao currículo, invocando inclusive a necessidade de as reformas educacionais no âmbito curricular ocorrerem fundamentadas em teorias educacionais e não em pensamentos do senso comum. Sobre a importância das disciplinas mencionadas, a disputa por sua existência nos currículos escolares ocorre porque elas são indispensáveis tanto para a compreensão do passado, das lutas e transformações sociais ocorridas quanto para que o estudante compreenda o estágio de desenvolvimento vivenciado no presente, a organização e divisão social, conflitos e antagonismos presentes nessa mesma sociedade.

Como outros autores dessa coletânea, Orso afirma que o ESP não se preocupa com o conhecimento e a educação. Além disso, a atitude do programa de despolitizar a escola, tratando-a como uma instituição apartada da sociedade é infrutífera, pois as pessoas e as instituições nas quais elas estão inseridas carregam suas con-

tradições para o interior da escola, a qual é parte dessa mesma sociedade. A escola não é um elemento isolado da sociedade. Se assim fosse, ela não seria permeável a tantos conflitos e não seria expressão dos diversos problemas sociais observados por nós. O autor relembra que, apesar das diferenças inúmeras, alunos e professores são marcados pela dominação e exploração no sentido de ambos serem participantes da classe trabalhadora. Ele explica que, para promover a transformação social proposta no artigo, é necessário, além de mudança na grade curricular, uma profunda reestruturação do currículo, todavia dentro de um plano factível e não ideal. Portanto, propõe uma lista de tarefas para auxiliar na reflexão sobre o PPP e na sua elaboração.

## Conclusão

Retomando a conferência do Prof. Gruner no debate *Escola sem Partido em discussão*, ele alerta que o ESP não é fundamentado em nenhuma teoria pedagógica que justifique sua existência. Além disso, nas palavras de Gruner, o programa subestima a autonomia e a capacidade dos alunos de serem críticos em relação aos professores e à escola, “de estabelecerem um diálogo mínimo com os conteúdos escolares”, com o espaço e a cultura escolar. O ESP também “subestima a pluralidade do acesso à informação” como se o único veículo de informação e formação de crianças e jovens fosse a escola, sem considerar a rua, a casa, a internet, o bairro, os jogos eletrônicos, etc. (GRUNER, 2018).

Por que é importante discutir o ESP? Porque ele atua ainda que o projeto não tenha virado lei e ainda que seja inconstitucional. Não é uma lei, mas é um movimento que vem se insinuando cada vez mais ostensivamente no ambiente escolar. Segundo Gruner (2018), ser ou não ser constitucional, transformar-se ou não em lei não é um fato que deterá os avanços do programa. Daí a necessidade de resistirmos a ele.

## Referências

EAGLETON, Terry. What Is Ideology? In: **Ideology**: an introduction. London; New York: Verso, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GRUNER, Clóvis. **Escola sem Partido em discussão (parte 1)**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-KSUn-oEDMg&t=32s>>. Acesso em: 2 fev. 2018.