



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Maria Carolina Pires de Andrade
E-mail: carolina.andradep@gmail.com
Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 08/04/2019
Aprovado: 18/08/2019
Publicado: 30/04/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8655150](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8655150)
e-Location: e020005
ISSN: 1676-2584



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DE CATEGORIAS DE FLORESTAN FERNANDES

Maria Carolina Pires de Andrade¹
 Vânia Cardoso da Motta²

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa de cunho documental-bibliográfico, dedicada à compreensão dos pormenores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) em diálogo com os aspectos histórico-estruturantes da educação brasileira. Assume a máxima importância a mediação da categoria capitalismo dependente, aqui nos termos de Florestan Fernandes, sobretudo para entender a unidade dos aspectos educacionais, econômicos, políticos, sociais e ideológicos, presentes e passados, da formação econômico-social brasileira. Com o aporte de compreensões buscadas no arcabouço teórico deixado pelo sociólogo brasileiro, tais como aquelas referentes à especificidade da revolução burguesa no Brasil e das contradições erigidas no seio do capitalismo dependente, argumenta-se que a BNCC e o NEM apresentam traços comuns às diversas reformas e medidas de contrarreforma alavancadas pela burguesia brasileira ao longo da nossa história, sobretudo em momentos de crise. Conclui-se que, a despeito das particularidades obscurantistas da conjuntura atual, a mesma reflete em todos os âmbitos a revitalização e o aprofundamento da dependência, ao que a esfera educacional não se faz exceção: nesta também as medidas apresentam as faces exacerbadamente contraditórias, antidemocráticas e retrógradas, próprias do capitalismo dependente.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo dependente. Florestan Fernandes. Base Nacional Comum Curricular. Reforma do Ensino Médio.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AND NEW ENSINO MÉDIO: AN ANALYSIS OF THE LIGHT OF FLORESTAN FERNANDES CATEGORIES

Abstract

This article presents partial results of a documentary-bibliographic research dedicated to the understanding of the details of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Novo Ensino Médio (NEM) in dialogue with the historical-structuring aspects of Brazilian education. The mediation of the dependent capitalism category, here in Florestan Fernandes's terms, is of the utmost importance, especially in order to understand the unity of the present and past educational, economic, political, social and ideological aspects of Brazil's economic and social formation. With the contribution of understandings sought in the theoretical framework left by the Brazilian sociologist, such as those referring to the specificity of the bourgeois revolution in Brazil and the contradictions erected within dependent capitalism, it is argued that the BNCC and the NEM present features common to the various reforms and anti-reform measures leveraged by the Brazilian bourgeoisie throughout our history, especially in moments of crisis. It is concluded that, in spite of the obscurantist peculiarities of the current conjuncture, it reflects in all scopes the revitalization and the deepening of dependence, to which the educational sphere is no exception: in this also the measures present the exacerbated contradictory, antidemocratic and retrograde faces, characteristic of dependent capitalism.

Keywords: Dependent capitalism. Florestan Fernandes. National Common Curricular Base. High School Reform.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Y NUEVA ENSINO MÉDIO: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LAS CATEGORÍAS DE FLORESTAN FERNANDES

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de investigación de cuño documental-bibliográfico, dedicada a la comprensión de los detalles de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y del Novo Ensino Médio (NEM) en diálogo con los aspectos histórico-estructurantes de la educación brasileña. Asume la máxima importancia la mediación de la categoría capitalismo dependiente, aquí en los términos de Florestan Fernandes, sobretudo para entender la unidad de los aspectos educativos, económicos, políticos, sociales e ideológicos, presentes y pasados, de la formación económico-social brasileña. Con el aporte de comprensiones buscadas en el marco teórico dejado por el sociólogo brasileño, tales como aquellas referentes a la especificidad de la revolución burguesa en Brasil y de las contradicciones erigidas en el seno del capitalismo dependiente, se argumenta que la BNCC y el NEM presentan rasgos comunes a las diversas reformas y medidas de contrarreforma impulsadas por la burguesía brasileña a lo largo de nuestra historia, sobre todo en momentos de crisis. Se concluye que, a pesar de las particularidades obscurantistas de la coyuntura actual, la misma refleja en todos los ámbitos la revitalización y la profundización de la dependencia, al que la esfera educativa no se hace excepción: en ésta también las medidas presentan las caras exageradamente contradictorias, antidemocráticas y retrógradas, propias del capitalismo dependiente.

Palabras-clave: Capitalismo dependiente. Florestan Fernandes. Base Nacional Común Curricular. Reforma de la Enseñanza Media.



INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta parte das análises que derivaram da pesquisa desenvolvida por nós com o objetivo de apreender os elementos fundantes das duas recentemente aprovadas medidas de contrarreforma³ na educação, quais sejam, o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva da totalidade é regente desse trabalho e, por isso, buscamos dialogar tais medidas com os principais aspectos econômicos, políticos e sociais da conjuntura na qual as mesmas estão inseridas. Nesse sentido, fomos compreendendo que, a despeito das disputas políticas e ideológicas entre grupos sociais e das distintas políticas de governos, há três décadas a educação brasileira passa por processos contínuos e sobrepostos de reformas que aprofundam, de modo geral, o processo de capitalização da educação. À luz da teoria do valor marxiana, apreendemos que esse processo abarca a mercadorização da educação – isto é, a transformação da educação em nicho de mercado – e a sua mercantilização, no sentido de subsumir a educação escolar à forma-mercadoria e de atender as exigências do capital no que tange à produção de mais-valor, por sua vez indissociável da formação da força de trabalho.

Um outro eixo dessa mesma pesquisa demonstrou-nos que compreender o conjunto de medidas de contrarreforma em curso como um todo relacional é insuficiente para apreender seus elementos fundantes. Além disso, que é necessário relacionar esse todo com os aspectos universal e particularmente estruturantes, respectivamente, do capitalismo e do capitalismo dependente – uma modalidade exacerbadamente contraditória, selvagem e duplamente rapinante do capitalismo, que não se corrige e tampouco se supera nos marcos da ordem social vigente. (FERNANDES, 1973). Assim, no escopo desse trabalho apresentamos, à luz do arcabouço teórico deixado por Florestan Fernandes e mais especificamente de sua conceptualização de capitalismo dependente, nossas análises sobre o NEM, a BNCC e suas relações com o capitalismo dependente, no qual forja-se e opera-se uma educação escolar com características, contradições e implicações sociais que lhes são próprias.

No primeiro momento, apresentamos características e contradições das medidas na educação de que tratamos e uma breve abordagem sobre a conjuntura na qual essas medidas foram formuladas e alavancadas. Ao final, dialogamos com aspectos estruturantes do capitalismo dependente e da história da educação brasileira para voltarmos, então, ao tempo presente.

BASE NACIONAL COMUM E NOVO ENSINO MÉDIO: PROPOSTAS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES

A BNCC é um documento que promove uma reforma curricular em toda a educação básica. De acordo com os seus agentes propositores, é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico de competências e habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender⁴, em cada ano de cada etapa do processo de escolarização. Para os



mesmos, doravante, os currículos serão compostos por uma parte nacionalmente homogênea (majoritária) e por uma parte diversificada, a ser definida por cada instituição de ensino em consonância com o seu projeto político-pedagógico. (CASTRO, 2017).

A versão final da BNCC apresenta *dez competências*⁵ gerais que “[...] condensam a essência do que se deseja para a formação dos alunos [...]” e que supostamente vão ajudar a trabalhar os conhecimentos “[...] que são indispensáveis para a formação plena do cidadão no século 21.” (MPB, 2018, s./p.). Estas competências representam os fins a serem perseguidos pela abordagem de todos os componentes curriculares em todas as etapas da educação básica, “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.” (BRASIL, 2017b, p. 8). Dentre elas, estão “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]” e “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos e democráticos. (BRASIL, 2017b, p. 10).

Apesar de a BNCC ter sido aprovada recentemente, bem como de já estar em fase de implementação, a sua elaboração foi marcada por tensões significativas que perpassaram dois governos federais: duas versões completas foram redigidas no governo de Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016), com forte protagonismo dos empresários organizados no *Movimento Pela Base Nacional Comum* (MPB)⁶, apoio de instituições internacionais e participação ativa de uma “comissão de especialistas”, composta por professores universitários e organizações educacionais. No governo Temer, sob a diligência do Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) e da secretária executiva Maria Helena Guimarães⁷ (PSDB), a BNCC foi reformulada e cindida: a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em 2017, e a do ensino médio em 2018. Nesse ínterim, a coalizão liberal-conservadora encerrou o exíguo diálogo anteriormente estabelecido com profissionais da educação e, além disso, descartou grande parte das críticas anteriormente dirigidas ao documento.

O NEM, por sua vez, foi uma das primeiras ações de Mendonça Filho. Nos primeiros meses de sua atuação convocou uma coletiva de imprensa para divulgar os péssimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e anunciar a possibilidade da reforma do ensino médio ser editada por medida provisória. Nesta coletiva, o ministro afirmou que “Não podemos ficar aguardando uma janela de oportunidade do Parlamento quando já temos o consenso sobre a mudança no ensino médio.” (MARIZ; MATSUURA, 2016, s./p.). A MP nº 746/2016 foi aprovada 15 dias após a coletiva, provocando uma série de reações contrárias, como protestos por todo o país e ocupação das escolas pelos estudantes. Mesmo assim, a MP foi sancionada como lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) em fevereiro de 2017.

Em abril de 2017 foi apresentada a primeira reformulação da BNCC, redigida somente para a educação infantil e para o ensino fundamental. Em dezembro, uma versão semelhante, mas não idêntica⁸, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). É esta versão da BNCC que para integrantes do empresariado⁹, como João Batista de Oliveira, é muito superior



as anteriores, o que foi possível porque o MEC assumiu a construção do documento e deixou de querer agradar a todos. (OLIVEIRA, 2017). E é esta mesma versão que para associações de profissionais da educação não respeita o princípio da Gestão Democrática e “ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPED, 2017, s./p.).

A BNCC do ensino médio foi aprovada um ano depois, em dezembro de 2018 e, embora tenha sido anexada ao documento já aprovado, dele em muito difere, pois conquanto a BNCC aprovada em 2017 é integrada por todos os componentes curriculares, a Base do ensino médio prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes curriculares português e matemática. Nesse sentido, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que no ensino médio a BNCC é uma parte do NEM, que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do ensino médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês. Vale lembrar que *no máximo* 1.800 horas da carga horária total do ensino médio poderá ser dedicada ao cumprimento da BNCC.

É importante destacar ainda que, inicialmente, a MP retirou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) as menções à obrigatoriedade das disciplinas artes, educação física, filosofia e sociologia. Após as várias manifestações de repúdio à retirada, o texto final da Lei determinou que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 2017a, art. 2º), mas diluiu as outras três disciplinas no ensino médio ao determinar que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017a, art. 35-A).

Mesmo já aprovada a reforma do ensino médio, em 2017, o processo de alavancagem da BNCC desta etapa (2017-2018) foi marcado por tensões não só entre seus autores e profissionais da educação, mas também no interior da própria equipe responsável pela medida. Isso porque, se é fato que o processo foi atravessado pela resistência de profissionais da educação (que, por exemplo, transformaram o “dia D”¹⁰ de discussão da BNCC em dia denúncias e manifestações contrárias ao documento), o mesmo foi atravessado também por divergências internas. César Callegari deixou a presidência da comissão da BNCC afirmando:

Sobre ela, tenho severas críticas (...). A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13.415 (...). A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. (...). Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. (...). O atual governo diz que o “novo ensino médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. (...) proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus



problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita. (CALLEGARI, 2018, s./p.).

É certo que a BNCC enfrentou resistências, bem como que foi disputada por setores ligados à educação desde a divulgação da sua primeira versão, ainda no governo petista. Todavia, também o é que essa resistência foi recrudescida no governo Temer, que aprovou o NEM via MP e a BNCC para todas as etapas sufocando o diálogo com os profissionais da educação, retomando a pedagogia das competências do governo de FHC e retroagindo conquistas democráticas sobretudo das minorias, à exemplo da supressão da abordagem das questões de gênero e sexualidade, presente nas versões anteriores da BNCC.

A despeito dessas nuances, as duas medidas de contrarreforma promovem condições ainda mais favoráveis à capitalização da educação: de um lado, estreita-se o currículo de modo a aligeirar a formação do trabalhador, rebaixar o valor de sua força de trabalho, adensar o exército de reserva¹¹ e, ainda, apassivá-la. De outro, reduz o custo da mercadoria serviço educacional para fins de concorrência no mercado, aprofundando a racionalidade que prioriza a maximização dos lucros e a ampliação do mercado educacional. Um exemplo disso é o fato de que ambas as medidas exigem a reformulação de todos os materiais didáticos e avaliativos; abrem espaço à educação à distância no ensino médio, exigem a reformulação da formação de professores, admitem profissionais de “notório saber” e, ainda, expandem um importante nicho de mercado já constituído no âmbito da educação profissional, à exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que desde 2011 transforma vultosos recursos públicos em capital¹². Nesse sentido, o empresariado organizado no Todos Pela Educação (TPE) e no MPB manteve-se no pódio da direção política e ideológica.

O empenho de integrantes do Estado estrito e do empresariado em aprovar a BNCC e o NEM deve-se, em tese, à compreensão de que a baixa qualidade da educação tem três causas fundamentais. A primeira é o currículo ultrapassado e extenso (BRASIL, 2017a), que faz com que os alunos deixem a escola porque o acham chato, cansativo e desmotivador. Isso aumenta a evasão e rebaixa o IDEB¹³. O segundo é a suposta dissonância inadmissível existente entre o que se ensina na escola e o que se exige fora dela, sobretudo no mercado de trabalho. Essa dissonância faz com que, de um lado, os jovens deixem a escola tão logo percebam que nada do que ali aprendem lhes é útil; de outro, faz com que os diversos setores da economia não encontrem mão-de-obra qualificada para ocupar os vários postos disponíveis. (MERCADO..., 2015). Disto decorre, então, o terceiro aspecto, qual seja a baixa produtividade da força de trabalho no Brasil, razão pela qual, em tese, mantêm-se precários os padrões de vida do trabalhador brasileiro e o país em posições desprivilegiadas no mercado internacional. Todavia, de acordo com Cláudio Moura, também representante do empresariado, o Brasil pode alcançar um “**novo patamar de competitividade**” através de “[...] iniciativas como a ampliação da aprendizagem profissional e a implantação da BNCC.” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2018).

O discurso massivamente difundidos pelo MEC e pelo MPB, sobretudo via propagandas



de rádio e televisão, de que doravante o Brasil tem um documento que assegura a igualdade de aprendizagem; que estão disponíveis 500 mil novas vagas para o ensino médio em tempo integral; que a BNCC, ao assegurar os mesmos direitos de aprendizagem a todos os estudantes do país, garante a igualdade de oportunidades e que com o NEM o ensino vai ser de acordo com o que os alunos sempre desejaram, pois combina o conteúdo obrigatório geral essencial à liberdade de escolha¹⁴, não se sustenta quando contraposto à realidade.

Nos últimos anos (2016, 2017 e 2018) o Brasil atingiu os níveis recordes de desemprego entre jovens, mulheres e negros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). Nesse sentido, associa-se a baixa produtividade do trabalho à posição que (historicamente) o Brasil ocupa no mercado mundial e ao precário padrão de vida brasileiro, mas omite-se que o Brasil conserva um sistema tributário regressivo e um dos mais desiguais sistemas de distribuição de renda do mundo; repete-se a necessidade de garantir o direito à aprendizagem, mas ignora-se que o mesmo é tão somente uma parte do direito à educação garantido constitucionalmente, e mais ainda que grande parte dos jovens brasileiros são privados de outros direitos básicos, como saúde e moradia. Sobre o abandono escolar, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstrou que é pelo advento de uma gravidez inesperada, para ajudar nas tarefas domésticas e no orçamento familiar que mais de 80% dos jovens deixam a escola. (OIT, 2014).

No que concerne mais especificamente ao ensino médio, 500 mil matrículas é uma ínfima porcentagem do total de matrículas nessa etapa (7,7 milhões de jovens). Exalta-se o aumento na carga horária escolar, mas, de um lado, omite-se a falta de infraestrutura básica na maioria das escolas; de outro, não se fala em aumentar o número de escolas, mesmo perante casos como o da rede estadual do Rio de Janeiro, que deixou de matricular mais de 20 mil alunos por falta de vagas (MELO, 2019); tampouco problematiza-se o caso do ensino médio noturno que, para cumprir as sete horas doravante exigidas, precisaria começar as 18 horas e terminar somente as 23 horas. No que tange à suposta liberdade de escolha dos estudantes, nada obriga às escolas a oferecer todas as possibilidades formativas, tampouco todas as áreas de conhecimento nos três anos. Isso em um país de dimensões continentais e de desigualdade educacional crônica e estrutural, a ponto de ainda haver no território, em pleno século XXI, municípios que têm apenas uma ou até mesmo nenhuma escola de ensino médio – como Porto Real no Rio de Janeiro e Barro Preto na Bahia, respectivamente. (PLATAFORMA QEDU, 2017).

Expostas parte das tensões e contradições não menosprezáveis que circundam a educação e as reformas na contemporaneidade, vejamos, brevemente, a conjuntura econômica e política na qual as mesmas vieram à tona. Esta reflete ainda, em parte, os impactos do Big Crash de 2008 – a pior calamidade econômica estadunidense desde a década de 1930, marcada pelo colapso dos mercados financeiros e pelo estouro da bolha imobiliária – e seus desdobramentos. A desaceleração da economia chinesa, a política contracionista norte-americana, a crise da dívida e a insolvência das nações desenvolvidas (sobretudo estadunidense,



deflagrada em 2011), a queda no preço das commodities e outros eventos fragilizaram a boa dinâmica do mercado internacional (que proporcionara ao Brasil, por exemplo, o boom das commodities) e interromperam o ciclo de crescimento econômico que vinha subsidiando a política petista. Na educação, por exemplo, mormente no segundo governo Lula (2007-2010), também foi possível observar essa política: ao mesmo tempo em que se expandiu o acesso à educação básica e superior, o próprio Estado brasileiro estimulou, com financiamento direto e isenção de tributos, a constituição de grandes empresas educacionais e abertura de seus capitais na bolsa de valores.

De acordo com Pinto *et al.* (2017), os equívocos da política macroeconômica de Dilma Rousseff, que tentou manter as condições saudáveis do mercado interno perante a deterioração do mercado externo, agravaram a já delicada condição brasileira e terminaram de exaurir a base econômica da política de conciliação de classes. Nesse sentido, a despeito do tensionamento do primeiro mandato da presidenta – marcado pelo maior número de greves da história do Brasil (DIEESE, 2015) e pela oposição firme e aberta de setores dominantes – foi no seu segundo mandato que a tentativa de reconquistar o apoio da classe dominante culminou na perda do pouco apoio que restava ao seu governo. No cenário de redução dos investimentos da Petrobrás, alta inflacionária e queda na arrecadação de impostos, o enérgico ajuste fiscal acarretou a contração do consumo, o aumento do desemprego e a diminuição da renda familiar, transformando a desaceleração econômica em recessão. Nesse contexto, a classe dominante não hesitou em demonstrar que a celeridade no ajuste fiscal e na implementação das reformas era impossível sob a égide petista e, com o apoio das mais diversas frações de classe (inclusive da classe trabalhadora), articulou o golpe jurídico-midiático-parlamentar.

Malgrado a alavancagem do receituário clássico neoliberal proposto no documento *Uma ponte para o futuro* (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PMDB, 2015), como o teto limite para o gasto público com as despesas primárias (Emenda Constitucional 95/2016) e a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017), que institucionaliza a prevalência do negociado sobre o legislado (MOTTA; LEHER, 2017), o cenário econômico, político e social permaneceu conturbado, contraditório e com poucas perspectivas de melhora. Temer foi o chefe do executivo mais rejeitado desde a ditadura empresarial-civil-militar e sustentou seu mandato em constante corda bamba¹⁵; alguns importantes eventos tensionaram a funcionalidade e a legitimidade das instituições e do sistema político e partidário – à exemplo do caso da prisão/soltura de Lula ocorrido em 2018. Na esfera econômica, a retomada do crescimento é tímida, com baixo crescimento do Produto Interno Bruto, retomada lenta das atividades industriais e manutenção de um exorbitante *spread bancário*, que eleva o serviço da dívida pública. Além disso, são vultosos os índices de desemprego, ocupação informal e criminalidade. No que tange à pobreza extrema, o Brasil voltou a atingir os números de 2005. (MENEZES; JANUZZI, 2018).

Foi nesse contexto que foram alavancadas e aprovadas as medidas de contrarreforma na educação. Nesse sentido, envidamos esforços para demonstrar a sintonia entre o conteúdo das



medidas de contrarreforma na educação e a conjuntura na qual estão inseridas. Já indicamos em outras pesquisas (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) que a célere e antidemocrática Reforma do Ensino Médio tinha como pano de fundo a administração da “questão social”¹⁶, bem como que a clara inserção das competências socioemocionais nas medidas, tais como a resiliência, denotam “[...] que os setores dominantes estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil.” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 253). Ainda sinalizamos que o apassivamento da classe trabalhadora era condição necessária à expansão dos nichos de mercado na educação, ao aumento da extração de mais-valor e à legitimação do acesso ao fundo público por parte de empresas privadas. (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018).

A despeito da importância dessa sintonia, vejamos como esse conjunto perverso (e estranho a alguns) reaviva traços constitutivos da nossa história econômica, política e social.

CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO, O APROFUNDAMENTO DO NEOLIBERALISMO E A FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL BRASILEIRA: UM DÉJÀ-VU?

Leher (2016) põe em relevo as similitudes existentes entre o NEM e a política educacional característica do Estado brasileiro pré-1988, mormente no que concerne à profissionalização simples e precoce, à desprofissionalização do magistério e à descaracterização das ciências sociais. Destaca o autor que, atentando às definições da reforma curricular instituída pela BNCC, é possível concluir que o NEM i) é semelhante aos modelos de formação profissional em vigor que retrocedem na conquista da formação integrada com o ensino propedêutico e que usufruem de vultosos recursos públicos, como o Pronatec – complementamos, bastante elogiado e incentivado, inclusive financeiramente, pelo Banco Mundial (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018); ii) acentua o dualismo nessa etapa à medida que, prevendo a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e a adoção de sistema de créditos, legitima uma suposta igualdade de percursos formativos completamente diferentes; iii) alinha a formação escolar ao exercício do trabalho simples, ainda bastante demandado pelo capital no país; iv) aumenta o exército industrial de reserva e torna-o apto a pressionar os salários para baixo e v) incide sobre a socialização ideológica da juventude trabalhadora ao difundir uma concepção de mundo hostil à mudança social e ao negar o acesso ao conhecimento que alimenta a imaginação inventiva, nas palavras de Florestan Fernandes, como as artes. Além do mais, vale lembrar que somente em 2013 o ensino médio foi incluído na educação básica como etapa legalmente obrigatória, bem como que somente em 2008 as disciplinas sociologia e filosofia foram tornadas componentes curriculares obrigatórios dessa etapa, podendo agora novamente perder o *status* de disciplina.

De nossa ótica, é preciso atentar para o fato de que o NEM e a BNCC atacam direta e frontalmente conquistas recentes da classe trabalhadora brasileira ao expropriar ainda mais



conhecimentos historicamente acumulados como a arte e outras expressões culturais. Todavia, não é a primeira vez na história do Brasil, propriamente capitalista, que vitórias da classe trabalhadora, mesmo nos limites da democracia liberal, não são toleradas pela burguesia local. Outrossim, não é a primeira vez que coadunam-se, em determinada conjuntura, estorvo na acumulação capitalista, crise de hegemonia (GRAMSCI, 1999), (re)ascensão do conservadorismo e ataques aos direitos elementares conquistados pelos trabalhadores.

Noutros termos, o fato de que o NEM e a BNCC atacam conquistas recentes e retroagem ao cerne que estava posto no projeto educacional da ditadura empresarial-militar, de formação simples e exponencial cerceamento do ensino propedêutico, não pode ser apreendido em sua essência se apartado da histórica fragilidade da democracia no Brasil. Nesse sentido, é preciso considerar que, em pleno século XXI, o país que chegou à 6ª potência econômica mundial em 2012 conserva e aprofunda a dualidade educacional estrutural e a resistência histórica ao investimento na educação pública (SAVIANI, 2013); apresenta um atraso secular no que concerne à universalização do acesso à educação, e ainda hoje caminha em direção à ela via i) pulverização das ofertas educativas com distintas trajetórias formativas (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013); ii) massificação escolar do tipo periférico-dependente (MAGALHÃES; MOTTA, 2015) e iii) sob a hegemonia da concepção econômica de educação e do empresariado que há trinta anos reduz a escolarização à conferência de competências cognitivas e sociais e a qualificação à capacitação simples, estritamente requeridas pelo mercado de trabalho flexibilizado e constituído por uma cadeia produtiva de baixo valor tecnológico agregado. Em suma, é à luz do par dialético dependência-imperialismo que vimos fundamental compreender a dinâmica histórica da esfera educacional.

Sabemos que diversos fatores incidem sobre a formulação e implementação da política educacional de determinada época e/ou conjuntura, e não é o objetivo aqui reduzir a complexidade do tema. Em um nível mais elevado de abstração compreendemos que, universalmente, a escolarização no capitalismo assume o papel de adequar a classe trabalhadora às necessidades estruturais e superestruturais postas pelo contínuo e ampliado desenvolvimento do capital. Nesse sentido, é certo que conteúdo e forma da educação escolar são alterados conforme altera-se, por exemplo, o padrão de acumulação e o cimento ideológico vigente em determinado bloco histórico. No entanto, as particularidades que essas alterações assumem ao longo da história do Brasil, bem como os elementos que sob diferentes roupagens as atravessam e as estruturam com relativa constância podem ser elucidados à luz do capitalismo dependente – uma situação na qual articula-se de forma particular o desenvolvimento desigual interno e o imperialismo e que condiciona, mas não determina, formas econômicas, políticas e sociais específicas, que acentuam, até o limite, as contradições lhe são próprias. Para Florestan, a dependência é

Uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e



possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado suscita uma realidade nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 1968, p. 36-37).

Com o sociólogo brasileiro podemos apreender a situação da educação no Brasil contemporâneo, tanto pelo fato de o mesmo ter sido um importante militante defensor da escola pública quanto por seu constructo teórico sobre a dependência brasileira e suas particularidades. Em primeiro lugar, as apreensões de Florestan sobre a dependência permitem entender como a mesma condiciona estrutura econômica, inserção no mercado mundial e padrão de acumulação específicos, que demandam a formação de uma força de trabalho correspondente. Em segundo, permite compreender porque a democracia liberal jamais se realizou plenamente sob a égide do capitalismo dependente, bem como porque sobrevive a burguesia conservantista que, ainda hoje, faz uso sistemático e aberto da coerção (seja via violência direta, seja via manipulação das superestruturas jurídicas) sempre que a democracia se apresenta como trava a acumulação capitalista. Por esse caminho, é possível perceber que o capitalismo dependente “[...] gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político” e cria “[...] condições estruturais que restringem diretamente a participação econômica e, indiretamente, a participação sócio-cultural e política dos trabalhadores assalariados.” (FERNANDES, 1973, p. 61). Em miúdos, com Florestan, entende-se que a heteronomia se renova com as sucessivas alterações do nexos e da natureza da dependência e que essa condição é econômica, moral, cultural, política, social e ideológica. (LEHER, 2012).

Não é possível abordar todas as renovações do nexos da dependência que atravessam a história do Brasil, mas para entendermos a contemporaneidade brasileira, inclusive educacional, é importante ressaltar que o Brasil é um dos países que, inicialmente, tiveram as atividades agrário-exportadoras reorganizadas para atender a demanda dos países centrais em plena revolução industrial. Em um segundo momento, serviram de mercado para a indústria pesada estrangeira e para maquinarias obsoletas, sendo responsabilizadas por etapas inferiores da produção industrial; em seguida, recebendo vultosos investimentos diretamente na indústria, a classe dominante consentiu e conduziu a subordinação ativa ao capital internacional (FERNANDES, 1973), levada à cabo, à força, na ditadura empresarial-civil-militar. Essas sucessivas redefinições da dependência conservaram a posição heteronômica da economia brasileira e mantiveram constantes sua estrutura e funcionamento.

Em segundo lugar, é preciso trazer à baila a análise do autor sobre a especificidade da revolução burguesa no Brasil e de seus desdobramentos. Fernandes (2008) estava certo de que não era o atraso nessa revolução que a configurava de modo distinto; não fora e nem seria



possível a repetição da história dos países hegemônicos nos países dependentes. Nestes, as atividades industriais nascem a partir da subordinação, e não da liquidação do poder econômico e político das oligarquias, como ocorrera na clássica revolução burguesa europeia. Nesse sentido, a revolução burguesa não clássica origina um pacto estrutural que conduz o desenvolvimento de formas econômicas modernas preservando, e não liquidando, formas estruturais e superestruturais arcaicas. Nesse processo, estruturalmente, “[...] a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar [...]” e “[...] tanto o setor arcaico mantém, cronicamente, sua dependência diante do capital externo, quanto o setor moderno surge em um clima de associação indireta com esse capital.” (FERNANDES, 1973, p. 65-66). No âmbito superestrutural, essa revolução origina o padrão composto de hegemonia e o sistema de dominação autocrático-burguês, operado por uma classe doravante dominante e essencialmente retrógrada, truculenta, autoritária e autocrática, de mentalidade colonial e espoliativa e de interesses mais ou menos toscos e imediatistas, que conduz sempre uma ditadura de classe: seja explícita, seja dissimulada. (FERNANDES, 1980).

Assim, não ao acaso a economia brasileira conserva, a despeito da modernização da produção, uma desigualdade social, política e cultural colossal, que exclui uma parcela significativa da classe trabalhadora da moderna e complexa ordem republicana. Isto é, não ao acaso, nessa economia, combina-se a modernização da produção com as arcaicas características da produção e do trabalho na economia agrária-exportadora, e estas com a arcaização da superestrutura social, cultural e política tipicamente capitalista dos países centrais: liberal-democrático. É justamente nesse sentido que os setores dominantes no Brasil não abraçam sequer as modestas reformas liberais republicanas que, sem prejuízos à classe dominante dos núcleos hegemônicos, garantem patamares minimamente dignos de sobrevivência aos trabalhadores em outros países. (FERNANDES, 2008).

Nessa direção, dentre os vários desdobramentos e características particulares estruturantes da economia brasileira dependente estão a democracia restrita, o endividamento estrondoso e os latentes e fortes riscos de crise; o massivo exército de reserva; as formas iníquas de exploração da força de trabalho e a submissão permanente dos setores assalariados a mecanismos de sobreapropriação, impostos pela classe dominante que sofre uma “[...] espoliação que se monta de fora pra dentro [...]”, e por isso vê-se obrigada a dividir o “[...] excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais, constituindo uma depleção permanente de suas riquezas [...]” mas que “[...] na realidade se processa a custa dos setores assalariados [...]” (FERNANDES, 1973, p. 45); a complexa estrutura de classes e as dificuldades de organização e conscientização de uma classe trabalhadora que, sem acesso ao mínimo necessário à sobrevivência, concebe o assalariamento como privilégio e se conforma perante os privilégios sociais aberrantes imputados pela oligarquia aburguesada. (FERNANDES, 2008). Vale destacar entretanto que esses traços são mais ou menos iluminados de acordo com a natureza da dependência e com a situação econômica nacional, que sintomaticamente depende em grande parte da dinâmica do mercado mundial. Além do mais,



que a iluminação desses traços em determinada conjuntura reflete em todas as instâncias das sociedades capitalistas, ao que a educação não se faz exceção. Para conferir maior concretude ao exposto, analisemos as características e as tensões educacionais nas vésperas do Golpe de 1964 e no período ditatorial militar

Se é certo que o constructo teórico de Fernandes nos ajuda a compreender a dinâmica histórica da esfera educacional no Brasil, também o é que a presença ativa de Florestan nas trincheiras da luta pela educação pública muito contribuiu para o amadurecimento de sua compreensão sobre a dependência brasileira e seus desdobramentos em todas as esferas da totalidade social. Foi lutando pela 1ª LDB e impulsionando a Campanha em Defesa da Escola Pública¹⁷, no limiar da década de 1960, que Florestan percebe que também no âmbito da educação as reformas liberais não seriam abraçadas pelas classes dominantes, bem como que a atuação organizada e sistemática destas, em favor de seus interesses (nesse caso contra a modesta democrática reforma educacional), conferia-lhes grande força política. Já à época, derrotado por empresários e educadores católicos, Fernandes (1966) compreendeu que a LDB aprovada atendia interesses privatistas, mantinha a educação em uma lógica conservantista e transparecia a sociopática, residual e intensa resistência das classes dominantes à mudança, que bloquearia qualquer revolução democrática de recorte especificamente capitalista.

A década de 1950/1960 foi marcada pelo tensionamento de aspectos estruturais e superestruturais da formação social brasileira, que assumiam roupagens condizentes com o nexo da dependência estabelecido após 1945, isto é, com subordinação ativa e consentida do capital nacional ao internacional. A ideia que associava liberação nacional ao desenvolvimento da indústria voltada para o mercado interno foi contradita pela realidade; a entrada massiva de capitais estrangeiros no Brasil, se de alguma forma permitiu alçar a industrialização pelo “surto de inversões”, logo se chocou com os traços típicos da sociedade dependente, como a grande concentração de renda e o conseqüente reduzido mercado interno. A complexidade da estrutura de classes e a sobreapropriação foram agravadas, e foram gerados sucessivos déficits na balança de pagamentos via repartição dual do excedente econômico. O aprofundamento desse quadro fez crescer exponencialmente o repúdio a essa nova forma de dependência e demonstrou que somente à força ela poderia ser levada adiante. O Golpe de 1964 consolidou-se, assim, como uma contrarrevolução à quente, demonstrando que “[...] quando não é mais possível aproveitar com segurança lemas e palavras de ordem sobre o papel do Estado e os interesses da nação, a burguesia faz o uso aberto e sistemático da violência pelas forças armadas e pelas superestruturas jurídicas.” (FERNANDES, 1973, p. 40).

Nesse período, levou-se a cabo essa nova forma de dependência e exacerbou-se suas contradições. Até 1967 foram baixíssimos os níveis do crescimento econômico; em seguida, o assim chamado “milagre econômico” e as grandes propagandas de seus “indicadores” (crescimento do PIB, das exportações, das matrículas escolares, a baixa inflação e outros), escondiam a fome crônica, as proporções do analfabetismo, o aumento da mortalidade infantil, as relações sociais arcaicas, o aumento da jornada de trabalho e o rebaixamento dos salários,



além dos enormes índices de desemprego, alavancados sobretudo pela perversa proletarização dos trabalhadores do campo não acompanhada pela geração de novos empregos. Mais à frente, o choque do petróleo tornou a balança comercial deficitária e desestruturou o modelo calcado nas exportações. Essa crise aumentou a dependência do financiamento externo e abalou profundamente o regime que, mormente pelo seu caráter classista e repressivo, nunca contou com o apoio da maioria brasileira. (SANTOS, 1995).

No que tange à política educacional, Cunha (2014) demonstra que o período ditatorial foi de desmonte da educação pública e de subserviência desta aos interesses das frações de classe dominantes internacionalizadas. Sob a égide do discurso de democratização da educação básica e da universidade alavancaram-se políticas de liberação e contenção que, se aparentemente cediam às pressões dos trabalhadores por acesso à educação, de fundo consagravam a dualidade educacional sistêmica, bloqueavam o ingresso de grande parte dos jovens trabalhadores ao ensino superior e abriam as portas da política educacional ao setor privado. Sob a alegação de que faltava força de trabalho qualificada para alavancar o desenvolvimento e a modernização dos setores econômicos brasileiros, aprovou-se a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que tornou compulsória a educação profissional. Com ela, consagrou-se a pedagogia tecnicista, descaracterizou-se a face intelectual do trabalho docente e negou-se a formação clássica e científica principalmente aos jovens das escolas públicas, que foram destinados ao preparo exclusivo, precoce e precário para o trabalho, conquanto as escolas privadas propedêuticas destinadas às elites cumpriram a lei de forma acessória. Para Cunha (2014, p. 918), porém,

A política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional. (...). Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários (...). Tanto o Documento inicial desse seminário [preparatório à V Conferência Nacional de Educação, que acabou por não se realizar] quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho.

A Lei 5.692/1971, apesar de ter sido aprovada sem vetos pelo então Presidente Médici e num contexto de elevada repressão, sofreu resistências – inclusive por parte das escolas privadas, bastante contrariada pela elevação dos custos do 2º grau compulsoriamente profissionalizante – e, com isso, alterações importantes a partir de 1973. Conforme destaca Cunha (2014), a partir de então vários pareceres e decretos reinterpretaram a definição inflexível do ensino profissionalizante, diluíram seu caráter universal e compulsório e promoveram sucessivas assim chamadas alterações na redação dessa lei. O Parecer n. 233/82, por exemplo, propôs a manutenção da habilitação profissional como objetivo do ensino de 2º grau, mas podendo ser substituída pelo aprofundamento de algumas áreas de estudos gerais. A tímida e



eufemística Lei n. 7.044/1982 (BRASIL, 1982) promoveu a “reforma da reforma educacional” e substituiu o termo “qualificação” para o trabalho por “preparação” e esta, obrigatória tanto no 1º quanto no 2º graus, poderia ou não ensejar a habilitação profissional. Em 1986, outro parecer mostrou a vagueza da “preparação” para o trabalho: até mesmo as instituições especializadas na preparação para os exames vestibulares estariam atendendo o dispositivo legal. Para Cunha (2014), a dualidade educacional fora respaldada legalmente e, nesses anos de Lei n. 5.692, foram acrescentando as possibilidades desejadas pelas instituições privadas via artifícios político-ideológicos que dissimulavam a revogação, na prática, da legislação precedente.

Como pode ser visto, a crise do regime ditatorial, sobretudo a partir de 1973, e os problemas de todas as ordens que dela derivaram até atingir o seu auge em 1982 – quando o país, que sempre teve superávit comercial, chega ao extremo de zerar a sua liquidez – foram acompanhados por diversas tensões no âmbito educacional que se estenderam e agudizaram no período de redemocratização.

Aponta Coutinho (2006) que este período foi marcado por uma descompressão fortemente seletiva, uma transição pelo alto que não pode (e nem poderia) alcançar a democracia tipicamente liberal. Ainda assim, é fato que diversas forças que até então resistiam ao regime se tornaram ofensivas e assumiram a iniciativa política, inclusive no âmbito da educação. Nesse sentido, importantes militantes estiveram novamente na linha de frente da batalha organizada em prol da educação pública, laica, gratuita, universal e de qualidade, enfrentando mais uma vez a classe dominante representada pelos setores privatistas, empresários industriais e setores obscurantistas da igreja católica.

Como sinalizou Fernandes (1989), a Constituição de 1988, a despeito dos avanços, não respondeu às exigências históricas e ainda refletia a existência do Estado plutocrático. Essa Carta impôs ainda retrocessos consideráveis no âmbito da educação, como a possibilidade de destinação de recursos públicos para escolas privadas e do ensino religioso nas escolas públicas. Ainda assim, os profissionais da educação mantiveram-se na trincheira: organizados no Fórum em Defesa da Escola Pública (FNEP)¹⁸ disputaram a LDB de 1996 e posteriormente o Plano Nacional de Educação (da Sociedade Brasileira¹⁹). Como nos lembra Leher (2012), o primeiro projeto de LDB protocolado na Câmara em 1988 incorporou as contribuições da XI Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) da V Conferência Brasileira de Educação. A despeito dessa organização e dessa luta, a promulgação da LDB híbrida, ambígua e minimalista (CUNHA, 2014) corroborou a lúcida afirmação de Florestan Fernandes: sequer as reformas minimamente democráticas e universalistas, nos marcos da revolução dentro da ordem, poderiam ser abraçadas pela burguesia brasileira. Vale destacar ainda que, justamente à época, os profissionais da educação conquistaram a obrigatoriedade, na Carta de 1988, da formulação de uma BNCC para os currículos. O debate em curso sobre a mesma foi, porém, atropelado logo em seguida pelo MEC do governo FHC, que impôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e importou modelos estrangeiros de avaliação de larga escala.



A despeito das tensões políticas da época, é preciso considerar que esses embates no âmbito educacional se deram no seio do processo de ascensão e consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil, sob hegemonia da fração de classe financista-rentista que insiste em atribuir ao déficit público todos os problemas econômicos nacionais esquecendo-se, por exemplo, da pressão que a dívida pública exerce sobre esse déficit. Conforme destaca Leher (2010), no octanato de Cardoso (1994-2002), sempre sob a égide da modernização, imperaram a desregulamentação e a privatização; a adequação às recomendações dos organismos internacionais e a abertura legal para a privatização do tipo clássico e não clássico, sobretudo a partir da consagração da concepção de “público não estatal”²⁰, da qual desdobrou a regulamentação de entidades sociais privadas de interesse público e das parcerias público-privadas²¹. Houve ainda importante alteração no nexos da dependência, que apontou para a reprimarização da economia e demandou o ajuste da educação ao novo padrão de acumulação que requerera um grande volume de trabalho simples. (LEHER, 2010). Foram globalizadas e ampliadas as mais diversas expressões da “questão social” e, como destaca Anderson (2002, p. 2), o resultado da abertura completa da economia e do leilão das estatais, realizada sob a égide da entrada massiva de capitais para supostamente modernizar o país, foi a “[...] estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa.”

No que tange especificamente à educação, é fato que Cardoso se posicionou abertamente contra a educação pública: transformou o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado, passando a política educacional das “[...] leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107). Sua equipe ministerial também se posicionara contra a formação geral para todos: sob a égide do discurso de atender às demandas do século XXI, defendera um “[...] planejamento curricular sóbrio quanto à diversidade de disciplinas, com ênfase na formação geral e básica, contrariando a tradição do currículo abrangente, sobrecarregado de disciplinas específicas.” (MELLO, 1995, p. 41). Em 1997, Cardoso retroagiu, de certa forma, à Reforma Capanema (1942), como apontou Rodrigues (2005), ao determinar a apartação obrigatória entre os cursos de ensino médio de formação geral/propedêutica e os cursos profissionais via Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997). Negava-se mais uma vez à juventude brasileira a integração da cultura geral com a qualificação para o trabalho.

A revogação desse decreto era uma das promessas de campanha de Lula da Silva, eleito em 2002. Em 2004, o então presidente cumpriu o compromisso e revogou o decreto 2.208/97 via, no entanto, outro decreto da Educação Profissional, 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Este, segundo Rodrigues (2005), embora tenha de fato flexibilizado as possibilidades de integração do ensino médio à educação profissional, mostrava-se bastante coerente com o atual padrão flexível de acumulação e parecia vir apenas para acomodar interesses em conflito, tal como fizera a lei 7.044/82.

Sobre o octanato do presidente Lula (2003-2010), é importante ressaltar que não houve



redução da submissão ativa e consentida do país ao capital internacional: apesar de seu “projeto novo-desenvolvimentista”, mantiveram-se o tripé de medidas recomendadas do Consenso de Washington (superávit primário, câmbio flutuante e metas inflacionárias); a promoção de reformas pró-mercado, exorbitantes taxas de juros, estrutura tributária regressiva ineficiente, movimentos de desregulamentação e privatização a recorrência às políticas econômicas austeras sempre que necessário. Em suma, compreendemos que, apesar do “milagrinho econômico” do governo Lula, que decerto possibilitou algum alívio à classe trabalhadora via políticas sociais compensatórias (PAULANI, 2019), as modificações pontuais da política econômica estiveram relacionadas apenas a alterações conjunturais vivenciadas ao longo do processo – à exemplo da excelente dinâmica do mercado internacional e nacional, proporcionada pelo boom das commodities, pela aceleração da economia chinesa e outros. Nesse sentido, o fato de que alívios imediatos foram concedidos à classe trabalhadora em uma conjuntura específica de crescimento econômico reflete justamente um dos importantes traços da economia dependente brasileira – promove-se o crescimento da economia em épocas de bom funcionamento do mercado mundial, mas os benefícios não são repartidos para a massa da população: como compreende o defensor do neoliberalismo ortodoxo, (HAYEK, 1985, p. 109), o Estado, em situações de extremo, pode garantir certa “proteção contra sérias privações sob a forma de uma renda mínima garantida” uma vez que “Participar desse seguro contra extremo infortúnio pode ser do interesse de todos”.

No âmbito educacional, a despeito da expansão do acesso à educação, não houve real aumento dos recursos destinados à educação pública (LEHER, 2010). Outrossim, foi também no governo Lula que, refletindo uma das faces da política de conciliação de classes, o processo de empresariamento da educação de novo tipo educação é consolidado e apresenta seu corolário: a organização do movimento TPE (criado em 2006) que, em íntima relação com o Estado estrito, mantém a hegemonia da concepção econômica de educação e atua orgânica e sistematicamente no âmbito da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação, determinando tanto seu conteúdo quanto sua forma²². Desde então, aprofunda-se com notável velocidade a mercantilização e a mercadorização da educação e submete-se, ainda, a educação ao comando “técnico e dirigente” do empresariado, que imputa à educação o *ethos* empresarial revestido por sucessivos rejuvenescimentos da ideologia do capital humano. (MOTTA, 2012).

A nosso ver, a erosão da base econômica que sustentou a política de conciliação de classes do governo PT, junto a deterioração das condições do mercado internacional a partir do Big Crash de 2008, iluminaram os traços estruturantes do capitalismo dependente e a natureza da classe dominante brasileira, para a qual “[...] qualquer ameaça a estabilidade da ordem adquire a feição de uma catástrofe eminente e provoca estados de extrema rigidez estrutural.” (FERNANDES, 1973, p. 70). Essa burguesia vale-se das superestruturas políticas-jurídicas para articular o golpe jurídico-parlamentar de 2016 e impor suas necessidades mais imediatistas ao conjunto da sociedade, conservando o “pacto” e a “aliança sagrada”, sufocando a já comprometida democracia de participação ampliada e explicitando o caráter dissimulado da ditadura de classes (FERNANDES, 1980).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira na especificidade de sua formação social no capitalismo nos impede de receber com surpresa, resignação ou incompreensão as medidas de contrarreforma em curso. Sob a égide do discurso de resolver os problemas de inserção do jovem na escola e no mercado de trabalho e a sua (suposta) consequente precariedade de vida, são operadas pelo alto políticas educacionais que assumem caráter perverso, antidemocrático, expropriador, fortemente apassivador e educador frente às condições de precariedade, vulnerabilidade e instabilidade social. Em miúdos, as medidas hodiernas não podem causar estranheza ao povo que, histórica e duplamente expropriado e reprimido, precisa lutar com unhas e dentes pela conquista e manutenção das condições mínimas de educação, saúde, trabalho e outros, no seio da moderna produção e acumulação capitalista.

Outrossim, a história nos impede de recorrer ao acaso para explicar a sincronia da ascensão da direita beligerante e conservadora com a alavancagem dessas e de outras medidas. A tríade formada pela EC 95/2016 que congela os gastos públicos, contrarreforma da previdência e desmonte da legislação trabalhista representa um profundo desmonte da limitada dimensão social da Constituição de 1988. De forma semelhante, o NEM e a BNCC (que, vale lembrar, contam com grande incentivo e financiamento do Banco Mundial) representam um profundo retrocesso no que se refere às duras, limitadas e recentes conquistas da classe trabalhadora em torno da educação básica e superior. O objetivo desse trabalho não fora, contudo, demonstrar a coesão interna do conjunto de medidas de contrarreforma em curso, mas iluminar a coerência desse conjunto numa perspectiva histórica e sob especificidades do capitalismo dependente. Noutros termos, iluminar o que, desse conjunto, repete-se em vista da posição subordinada que o Brasil assume na divisão social do trabalho.

À luz de Florestan Fernandes, entendemos que a primeira repetição é inequivocamente a resistência. A despeito dos concretos problemas que hoje a esquerda brasileira enfrenta, é possível observar a luta dos jovens e dos profissionais da educação por uma educação laica, de qualidade social, gratuita, universal e pública. Resistência essa histórica junto ao empresariado; como destacam Miranda e Rodrigues (2017), desde 1930 os empresários industriais, organizados no aparelho de hegemonia da CNI, disputam um projeto pedagógico hegemônico. Diniz (2010) afirma que tais empresários revelaram, ao longo do século XX, praticidade e alta capacidade de mobilização política em prol de seus interesses, apoiando ditaduras e democracias. No que tange ao presente, consideramos que o golpe de 2016 reafirma a natureza coercitiva e violenta da classe dominante brasileira, sua incapacidade de realizar concessões mesmo que nos limites da ordem vigente e a sua tendência ao ataque à democracia, sobretudo quando esta se apresenta como trava a acumulação capitalista. Nesse sentido, é

[...] sob um novo clima de temor-pânico, de compulsão repressiva e de abuso do poder político institucionalizado [que] as classes sociais privilegiadas tentam reconstruir a grande façanha política da oligarquia tradicional, aplicando à participação social ampliada das massas no poder o modelo desmoralizado da democracia restrita.



(FERNANDES, 1973, p. 41).

É diante de uma nova fase de estorvo na acumulação e de crise de hegemonia que a fração da classe dominante mais reacionária, com o apoio do empresariado, reforça os mecanismos de sobreapropriação e retoma com afinco as medidas que aprofundam a barbárie social e excluem das decisões políticas as grandes massas.

É diante dessa perspectiva analítica que compreendemos que a educação escolar não se desvincula dos aspectos estruturantes da formação dependente que, sob novas roupagens e a depender dos elementos dinâmicos da política, continuam a atravessar o desenho e a concretude da educação brasileira. A negação da imaginação inventiva, a persistente tentativa de suprimir conteúdos propedêuticos e de negar conhecimentos técnico-científicos mais complexos no ensino médio, a resistência ao investimento público em educação, o atentado à socialização ideológica da juventude trabalhadora e a conservação da dualidade educacional estrutural, se de fato são elementos presentes no NEM e na BNCC, são também elementos que atravessam a história da educação brasileira com distintas intensidades. Dessa ótica é possível identificar que nas entrelinhas do discurso de legitimação das reformas educacionais há importantes elementos ideológicos e mistificadores, à medida que as frações de classe dominante apartam os reincidentes problemas educacionais da totalidade social, omitem a sua historicidade e os tratam como problemas efêmeros, cujas soluções imediatistas estão intimamente ligadas à sua particular concepção de mundo e de educação. Outrossim, reforça para nós que as bandeiras “formação geral/intelectual para todos”, “educação emancipatória de qualidade”, “cultura geral e educação profissional para o povo brasileiro” e outras tão sonhadas e requeridas pelos trabalhadores, não têm lugar duradouro no capitalismo dependente, no qual as contradições do capitalismo se manifestam com faces exacerbadamente antidemocráticas.

Indubitavelmente, a primeira luta contra as medidas de contrarreforma hodiernas, que mais uma vez nos atacam enquanto classe trabalhadora que somos, deve clamar pela democracia, afinal, ela “[...] não teria nenhuma utilidade para o proletariado se não servisse de maneira imediata para realizar algumas medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência do proletariado.” (ENGELS, 2016, p. 35). Nesse sentido, a suspensão da medida provisória e da reforma do ensino médio é uma exigência. No entanto, é com base no exposto brevemente aqui que (re)afirmamos a necessidade de unir a luta contra os ataques à educação à luta pela revogação de outras medidas de contrarreforma já aprovadas. Mais além, é com base nessa compreensão que afirmamos: caso queiram-se resultados duradouros, a luta dentro da ordem precisa estar vinculada à superação do capitalismo dependente que exige, necessária e obrigatoriamente, a destruição completa das relações sociais vigentes.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. FHC deixou saldo negativo, diz historiador. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1011200228.htm>.



Acesso em: 10 mar. 2019.

ANDRADE, M. C.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 105-125. set./dez. 2018.

ARGOLLO, J.; MOTTA, V. Arranjos de desenvolvimento da educação: regime de colaboração de 'novo' tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e sociedade**, n. 56, p. 44, ago. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Anped. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum**, abril de 2017. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Escolas se mobilizam para dia D da Base Nacional Comum Curricular. **PORTAL MEC**, assessoria de comunicação social, 01 de agosto de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/66921-escolas-se->



mobilizam-para-o-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b.

CALLEGARI, C. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação. César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio**, 29 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CASTRO, M. H. A BASE não é currículo. **O Globo**, Sociedade, Rio de Janeiro, 12 abril 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opinia0/a-base-nao-curriculo-21194267>. Acesso em: 28 set. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação é agente transformador e fator de competitividade. **Portal da indústria**, Rio de Janeiro, 17 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/mapa-estrategico-da-industria/reportagem-especial/mapa-da-industria-2018-2022-educacao-e-agente-transformador-e-fator-de-competitividade/>. Acesso em: 11 mar. 2019.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 02 abr. 2019.

COUTINHO, C. N. **Intervenções**: o marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura militar. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DINIZ, E. Empresariado industrial, representação de interesses e ação política: trajetória histórica e novas configurações. **Revista Política e Sociedade**, v. 9, n. 17 p. 101-139, out. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/15675/14196>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ENGELS, F. Princípios do Comunismo. In: MARX, K.; ENGELS, F. (org.). **Educação, Ensino e Marxismo**. São Paulo: Iskra, 2016.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.



FERNANDES, F. **Brasil: Em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus: Edusp, 1966.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24 n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES; PMDB. **Documento Uma Ponte para o Futuro**. Brasília, 29 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries históricas**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MERCADO oferece oportunidades, mas falta mão de obra qualificada. **Jornal hoje**, portal g1, Rio de Janeiro, 27 de abril de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/04/mercado-oferece-oportunidades-mas-falta-mao-de-obra-qualificada.html>. Acesso em: 28 set 2018.

LEHER, R. A educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: LEHER, R. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. 1. ed. Rio de Janeiro, Garamond, 2010. p. 369-411.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a13v33n121.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le monde diplomatique** Brasil, 3 de novembro de 2016. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso em: 09 mar. 2019.

MAGALHÃES, L. K.; MOTTA, V. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente



revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. *In*: ANDRADE, J.; PAIVA-GUTIERREZ, L.; OLIVEIRA, L. F. (org.). **O Estado brasileiro e a educação básica**: os difíceis caminhos da universalização. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015. p. 173-194.

MARIZ, R.; MATSUURA, S. Ensino Médio no Brasil avançou apenas 0,3 ponto em dez anos de IDEB. **O Globo**, seção sociedade, Brasília, 09 de setembro de 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-medio-no-pais-avancou-03-ponto-em-dez-anos-de-ideb-20076273>. Acesso em: 11 mar. 2019.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, G. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, M. L. Falta de 20 mil vagas na rede estadual afeta alunos das zonas oeste, norte e interior. **Jornal O Dia**, Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/02/5621427-falta-de-20-mil-vagas-na-rede-estadual-afeta-alunos-das-zonas-oeste--norte-e-interior.html>. Acesso em: 07 abr. 2019.

MENEZES, F.; JANNUZZI, P. Com o aumento da extrema pobreza, Brasil retrocede dez anos em dois. **Rede Brasil atual**, Cidadania, 26 de março de 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/03/com-o-aumento-da-extrema-pobreza-brasil-retrocede-dez-anos-em-dois>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. Trabalho e educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. *In*: MOTTA, V.; DAHMER, L. (org.). **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 83-111.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOTTA, V. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MOTTA, V.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n 03, p. 243-258, jul./dez. 2017.

MPB. MOVIMENTO PELA BASE. **Dúvidas frequentes**. Sítio eletrônico. Última atualização em 16 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MPB. MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Sítio eletrônico. Última atualização em 31 janeiro 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 27 fev. 2019.



OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório Trabalho Decente E Juventude**. Série: Transição da escola para o trabalho. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_526221/lang--pt/index.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. B. A base curricular e a reforma educacional. **Valor econômico**, São Paulo, 04 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.valor.com.br/opiniao/4956732/base-curricular-e-reforma-educacional>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAULANI, L. A perestroika brasileira é absolutamente descabida. Entrevista. **Instituto Humano Unisinos**, Rio Grande do Sul, 12 de março de 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/587327-a-perestroika-brasileira-e-absolutamente-descabida-entrevista-especial-com-leda-paulani>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PINTO, E. C. *et al.* A guerra de todos contra todos: a crise brasileira. **Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Artigo para discussão. TD 006, 2017. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2017/tdie0062017pinto-et-al.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PLATAFORMA QEDU. **Plataforma de Dados**. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 03 jan. 2019.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/02.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E. ; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2019.

SANTOS, T. dos. **Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da nova república**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.



Notas

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: carolina.andradep@gmail.com

² Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: vaniacmotta@gmail.com.

³ Entendemos, de modo geral, que todas as “reformas” postas em marcha sob a égide do neoliberalismo “têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado” (COUTINHO, 2012, p. 123), e também por isso destinam-se à supressão ou redução de direitos e garantias sociais. Sendo assim, são medidas que vão **contra** o sentido tradicional do termo “reforma”, qual seja, de conjunto de mudanças para ampliar direitos.

⁴ Bastante enfatizado nas reformas educacionais da década de 1990 (inclusive com respaldo documental internacional, à exemplo da ênfase conferida à aprendizagem no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, o direito à aprendizagem é compreendido por nós como uma redução do direito à educação, à medida que a aprendizagem é um dos resultados individuais a ser alcançado por meio da educação, coletiva, processual e contínua. A nosso ver, o direito de aprender mistifica e reifica o processo de aprendizagem ao apresentá-lo com origem e fim em si mesmo, independente de um processo anterior, desenvolvido em determinado tempo e condições materiais; como um objeto fornecido (vendido) por professores e adquirido (comprado) por estudantes, de modo que a relação aluno-escola ou aluno-professor torna-se uma relação ausente de qualquer mediação e eminentemente comercial.

⁵ A organização em competências e habilidades suscita a retomada da “*Pedagogia das Competências*” imputada pelo MEC do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), na qual em vez “[...] de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas.” (RAMOS, 2001, p. 221).

⁶ O MPB é uma organização de cunho empresarial criada em 2013 que desde então “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” (MPB, 2019, s./p.). O movimento é integrado por grandes grupos empresariais e seus respectivos braços sociais, além de seus pares, tal como o Instituto Ayrton Senna, e organizações vinculadas ao Estado, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os integrantes do MPB estiveram presentes em todas as audiências e seminários públicos de discussão da BNCC; trouxeram à público documentos que abordam a construção e a implementação da BNCC em países como Nova Zelândia e Estados Unidos; produziram uma série de referências para a construção da BNCC brasileira, em parceria com instituições estrangeiras como a *Curriculum Foundation* – uma organização inglesa que afirma haver um reconhecimento global de que o currículo no mundo é inadequado às exigências do século XXI; produziu documentos destinados à implementação da BNCC antes mesmo de sua aprovação, à exemplo dos *benchmarks* (instrumento de gestão que envolve o processo de comparação de produtos e serviços entre empresas) que elencam as principais frentes de implementação de bases curriculares no mundo. Como abordamos em trabalhos anteriores (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018), o MPB foi fundamental para que a BNCC fosse finalizada e aprovada, malgrado a transição de governo e o período de forte instabilidade econômica e política na qual foi alavancada.

⁷ Integrante da equipe de Paulo Renato Souza, ministro da educação no governo FHC.

⁸ Fazemos a opção por distinguir as duas versões tendo em vista que existem poucas, mas significativas alterações entre a versão encaminhada ao CNE em abril e a versão aprovada, à exemplo do ensino religioso que consta somente nesta última.

⁹ Empregamos *empresariado* para nos referirmos a um seletivo grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotados de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assumem posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. Com essa expressão, fundamentada na concepção de intelectual orgânico em Gramsci (2001), buscamos abarcar a lógica empresarial – sua capacidade técnica que penetra em todas as esferas da relação social por meio de vários mecanismos de controle – e sobretudo sua capacidade dirigente, de reunião de aliados e, em relação à classe dominada, de manutenção do conformismo, de produção de consenso ativo e passivo e de organização do consenso espontâneo – ambos fortemente encorajados pela coerção.

¹⁰ O “dia D” foi criado e imposto pelo MEC como dia de caráter formativo e de engajamento dos profissionais da educação, destinado à discussão nacional sobre a estrutura e as competências da BNCC, com vistas à aproximação ao texto homologado por meio de atividades e dinâmicas propostas (BRASIL, 2018).

¹¹ Referimo-nos ao conceito de Exército Industrial de Reserva de Marx ([1867], 2013, p. 716), o qual é constituído



pela parcela da classe trabalhadora que é condenada à ociosidade graças ao trabalho excessivo de outra parte, e que portanto não é inserida no mercado de trabalho. Essa parcela é funcional ao Modo de Produção Capitalista na medida em que força de sobremaneira a redução do preço da mercadoria força de trabalho, já que mantém a sua oferta em patamares superiores ao demandado pelo Capital.

¹² Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 361), o montante de recursos públicos destinados ao PRONATEC, em 2014, foi de “R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” — parte da sigla do programa — ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S”.

¹³ O IDEB é resultado de um cálculo que envolve não só o resultado em avaliações, mas também as variantes do fluxo escolar (como evasão e repetência).

¹⁴ Os vídeos das propagandas estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>; e <https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY&t=32s>. Acesso em 16 de dez de 2018.

¹⁵ Para exemplificar, podemos lembrar que, em julho de 2017, no auge da sucessão de denúncias contra Michel Temer – por conta da delação do controlador da empresa JBS Joesley Batista – o ex-presidente do Banco Central, Armínio Fraga, afirmou sem hesitar que a saída de Temer não deveria atrasar o compromisso com a agenda econômica.

¹⁶ Na perspectiva da teoria social crítica, a *questão social* expressa as configurações assumidas pelo trabalho no decorrer do desenvolvimento capitalista, isto é, está situada na arena de poder e imprime as disputas entre classes e frações de classes. Nesse sentido, a questão social, sob a ótica da classe dominante, é uma ameaça à ordem e à coesão social e, portanto, deve ser permanentemente controlada e administrada.

¹⁷ A Campanha em Defesa da Escola Pública foi um movimento, nos anos 1960, que mobilizou educadores que fizeram parte do Manifesto dos Pioneiros de 1930 e que com o apoio de sindicatos, dos movimento estudantil e operários (este, nas I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo em 1961) teve abrangência nacional. Além de Florestan Fernandes, estiveram à frente do movimento: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, João Villa Lobos e muitos outros. Um dos desencadeadores desse movimento foi o Manifesto dos Educadores, elaborado por Fernando de Azevedo e publicado em 1959, em vários meios de comunicação resultando em larga circulação.

¹⁸ Composição do FNEP: ANDE, ANDES, ANPEd, CEDES, FENOE, CPB, FASUBRA, às quais se acrescentaram a ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional), a SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

¹⁹ Integrantes da Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (II CONED) elaboraram o documento “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, consolidado na plenária de encerramento em Belo Horizonte, em 9 de novembro de 1997.

²⁰ Concepção que transfere as funções do Estado no tocante às políticas públicas em especial, políticas sociais para o setor privado, definida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado no governo de FHC (BRASIL, 1995).

²¹ Lei n. 9.637/ 1998 dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Lei n. 9.790/1999 permite que pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desfrutem do *status* de organizações da sociedade civil de interesse público. Mais adiante, já no governo do PT, a Lei n. 11.079/ 2004 institui normas gerais para contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

²² Não desconsideramos em nossas análises as contradições do governo petista. No âmbito do MEC, as disputas pelos encaminhamentos das políticas educacionais foram acirradas entre a fração do empresariado organizado no TPE, entidades sindicais e acadêmicas e movimentos sociais. Contudo, nossas investigações indicam que a lógica privatista empresarial predominou. (ARGOLLO; MOTTA, 2015).