

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Fábio Machado Mello

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Santa Maria, RS
2021

Fábio Machado Mello

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS
2021

Mello, Fábio Machado

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA EDUCAÇÃO / Fábio Machado Mello. - 2021.
109 p.; 30 cm

Orientador: Andressa Aita Ivo
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Reforma do ensino médio 2. Lei n° 13.415/2017 3.
BNCC 4. Privatização da educação I. Aita Ivo, Andressa
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

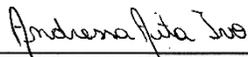
Declaro, FÁBIO MACHADO MELLO , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fábio Machado Mello

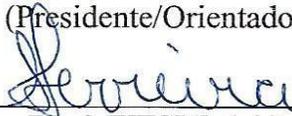
**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em 29 de julho de 2021:



Andressa Aita Ivo, Dr.ª (UFSM) (videoconferência)
(Presidente/Orientadora)



Liliana Soares Ferreira, Dr.ª (UFSM) (videoconferência)



Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Dr. (UFPEL) (videoconferência)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Silvio da Silva Mello e Maria Catarina Machado Mello pelo amor e carinho, e também pela compreensão e pelo incessante incentivo aos estudos.

Ao meu irmão Silvio da Silva Mello Junior o qual sempre propiciou momentos importantes de trocas de ideias para minha formação pessoal e profissional.

As minhas tias Maria da Graça Machado, Maria de Lourdes Machado e minha vó Santa Lourdes Machado, que sempre me deram muito amor e carinho.

Aos meus amigos e colegas que muito me ajudaram no grupo de estudos e nesses dois anos de mestrado, Marcos Corrêa, Jander Martins, Leticia Schio, Marlize Dressler.

Ao grupo de estudos Kairós, o qual iniciei minha jornada de estudos na pós-graduação.

Ao grupo de estudo Polis, o qual tive o prazer de acompanhar durante esses dois anos de mestrado.

A minha orientadora Andressa Aita Ivo, o qual dedicou tempo precioso a me acompanhar durante o processo de realização deste trabalho.

A Capes, pelo incentivo financeiro, o qual me ajudou muito durante o período do mestrado. A Universidade Federal de Santa Maria, universidade pública e de qualidade, a qual tenho a honra de fazer parte desde a graduação.

A educação é processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade. Sua origem se confunde com a do próprio ser humano. Este, se distingue dos demais animais pois, fundamentalmente, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem necessidade de adaptar a natureza a si. Neste processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Assim, sua formação ocorre nesse processo de produção e reprodução da cultura. E nestas bases, a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade. São, portanto, historicamente produzidos.

(Ana Carolina Galvão Marsiglia et al., 2017)

RESUMO

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EDUCAÇÃO

AUTOR: Fábio Machado Mello
ORIENTADORA: Andressa Aita Ivo

Este trabalho teve como objeto de estudo a “nova” reforma do ensino médio, examinando o contexto de desenvolvimento da proposta, assim como seu conteúdo político-pedagógico. Como metodologia foram adotados os fundamentos da abordagem qualitativa, lançando mão da pesquisa bibliográfica, a partir da qual foram analisados os textos da reforma do ensino médio, a lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) da reforma, e também a análise das orientações e concepções políticas e educacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O trabalho teve como orientação investigar o contexto, as influências, os sujeitos e instituições envolvidos, no processo de tramitação e aprovação da reforma e compreender os sentidos políticos e educacionais (implícitos e explícitos) materializados na reforma do ensino médio, instituída através da Lei n. 13.415/2017, da BNCC do ensino médio e das DCNEM 2018. Os objetivos específicos pautaram-se em: analisar as principais alterações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 e pelas DCNEM/2018; debater a proposta curricular e os fundamentos político-pedagógicos presentes na BNCC/2018; compreender de que maneira a reforma se insere no contexto de ofensiva de políticas neoliberais; analisar em que medida essa reforma se articula com os interesses empresariais; analisar os possíveis efeitos da reforma curricular no trabalho dos professores do ensino médio. A pesquisa evidencia a ofensiva do capital sobre a educação, esta materializada na classe burguesa influenciando e cooptando a esfera estatal com vistas a refundar o imaginário social, a formação da classe trabalhadora e as concepções pedagógicas que balizam a educação pública no país. Compreende-se que a reforma constitui um aprofundamento dos processos privatizantes já enfrentados no ensino médio, assim como concorre para a precarização do ensino, precarização e controle sobre o trabalho dos professores, para a formação flexível e pragmática dos jovens, transformando o ensino médio em etapa final da educação para a maioria dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Lei nº 13.415/2017. BNCC. Privatização da educação.

ABSTRACT

THE HIGH SCHOOL REFORM: DIVERGENT PATHS OF BRAZILIAN EDUCATION

AUTHOR: Fábio Machado Mello

ADVISOR: Andressa Aita Ivo

This study had as object of investigation the “new” high school reform, examining the development context context of the proposal as well as its political-pedagogical content. Methodologically we the fundamentals of the qualitative approach, also doing a literature research from which the texts of the secondary education reform were analyzed, the law nº 13.415/2017, Brazilian National Common Curricular Base (BNCC/2018) and National Curricular Guidelines for Secondary Education (DCNEM/2018) of the reform, and it was analyzed the orientations and political and educational conceptions of International Monetary Fund (IMF), World Bank (WB) and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The paper had the purpose of investigating the context, influences, individuals and institutions involved, in the process of development and approval of the reform and comprehend the political and education meanings (implicit and explicit) materialized in high school reform. The specific objectives were based on: analyze the main changes promoted by the Law n. 13.415/2017 and DCNEM/2018; discuss the curriculum proposal and the political-pedagogical foundations of the BNCC 2018; comprehend how the reform fits into the context of the offensive of neoliberal policies; analyze to what extent this reform is articulated with business interests; exploratory analysis of the effects of curriculum reform on the work of high school teachers. The research shows evidence of capital offensive on education, this evidence is materialized in the bourgeois class influencing and co-opting the state sphere with the purpose of refounding the social imagination, the making of the working class and the pedagogical concepts that guide public education in the country. It is understood that the reform constitutes a deepening of the privatizing processes already faced in high school, as well as contributes to the precariousness of teaching, precariousness and control over the work of teachers, for the flexible and pragmatic formation of young people, transforming high school into the final stage of education for the majority of Brazilian youth.

Keywords: High school reform. Law nº 13.415/2017. BNCC. Privatization of education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAME	Conferência dos Ministros de Educação dos Países Aliados
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
EaD	Educação à distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TPE	Todos Pela Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVO GERAL	18
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
2 METODOLOGIA	21
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	21
2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PESQUISA	22
2.3 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	22
3 A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS NA ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	25
3.1 FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL.....	25
3.2 BANCO MUNDIAL	29
3.3 UNESCO E O DISCURSO AMBÍGUO “EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO”	34
4 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	39
4.1 REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO.....	39
4.2 O CASO DO “GRUPO TODOS PELA EDUCAÇÃO”	48
4.2.1 Os Grupos que Fazem Parte do TPE.....	50
4.2.2 A Atuação do Grupo como Materialidade do Capital na Educação Pública	51
5 O “NOVO” ENSINO MÉDIO: O APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS PRIVATIZANTES	59
5.1 POR UMA EDUCAÇÃO CAPITALISTA: A NOVA COMPOSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO – A ESFERA DE TENSÕES/CONTRADIÇÕES	59
5.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO - O PALCO DE TENSÕES/CONTRADIÇÕES	68
6 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de grandes transformações econômicas, políticas e sociais na sociedade, em que estes processos em grande medida são pautados por uma lógica neoliberal. Essa ideologia é a expressão moderna do sistema capitalista, tendo como principais características: o Estado “mínimo”, o desinvestimento ou mínimo investimento em políticas públicas e sociais; privatização dos setores públicos estatais e desregulamentação econômica, a “mão invisível regula a economia”. O neoliberalismo prega o predomínio da lógica privada sobre a pública, a concepção de um espaço que seja de usufruto público e gratuito aos poucos está deixando de existir, dessa forma cada vez mais a esfera privada finca suas garras em qualquer âmbito da vida humana.

Em meados da década de 1990 inicia-se uma ofensiva do neoliberalismo para se apropriar de um espaço que até então se entendia majoritariamente como do âmbito público, a educação (OLIVEIRA, 2016). Entendendo que qualquer esfera da vida humana é passível de extração da mais-valia, portanto de acumulação de capital, o sistema vê o âmbito educacional como um ótimo espaço para gerar lucro para o capital. Dessa forma, os nichos onde se educa as pessoas para viverem em sociedade, passaram a ser vistos como um local de inculcação da ideologia hegemônica capitalista. A educação transforma-se em pauta dos setores que produzem, propagam a ideologia capitalista, países imperialistas, grandes empresas, bancos, alguns destes materializados na figura dos Organismos Internacionais.

A educação como um todo acabou virando objeto da especulação financeira, com foco principal na escola. A ideologia neoliberal adentra de duas maneiras: na forma de privatização das escolas públicas, ou então, atua como um produtor de políticas educacionais para as escolas, dessa maneira propagando a lógica neoliberal no seio das instituições. Analisando o contexto brasileiro, os sujeitos que promovem essas políticas são em sua maioria de fora do país. Em grande medida os sujeitos que são figuras centrais na produção e implementação dessas políticas são chamados de Organismos Internacionais, dentre eles destaca-se o Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Com base na leitura de Dourado (2001) e Vieira (2001), é possível identificar a cooperação entre Brasil e organismos internacionais na produção de políticas educacionais ao longo da década de 1990. Vieira aponta que essa cooperação internacional tem início em 1950, com os "Acordos MEC-Usaid" entre Brasil e Estados Unidos. Dessa maneira, nos anos 90 "protagonizam nova onda

de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos" (VIEIRA, 2001).

A autora elenca três variáveis que dão indícios para entender como se desenvolveu a relação entre o Brasil e organismos internacionais na produção de políticas educacionais no país. A criação de uma agenda internacional para a educação com diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, em 1990 e, a Conferência de Nova Delhi, na Índia, em 1993, é a primeira dessas variáveis. O Brasil fazendo parte de tais encontros, se compromete com os acordos firmados nos eventos. A segunda, aponta o caráter das políticas internacionais para a educação no país, esta proposta articula educação ao desenvolvimento econômico, lembrando a teoria do capital humano. E nesse contexto relata a contribuição da Cepal, através do Documento Educação: eixo da transformação produtiva com equidade (1995). Na terceira variável, a autora relata a presença de organizações internacionais desenvolvendo projetos na área educacional no país, como a Unicef e Banco Mundial (VIEIRA, 2001).

A conformação desses fatores traça as diretrizes do passado recente da história brasileira e, trazem indícios relevantes para a reflexão sobre o atual contexto da educação brasileira. É no entrecruzamento dessas três variáveis que toma forma uma política internacional para a educação brasileira.

É a partir desta perspectiva que se insere a abordagem deste trabalho, porém, trazendo a análise da questão para o tempo presente, tendo como mote de análise a legislação que incorre sobre a reforma do ensino médio, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio. Essas leis têm como objetivo determinar as diretrizes educacionais no país, e como pano de fundo visam dar respostas às demandas econômicas do modo de produção capitalista. A visão da burguesia nacional sobre a reforma é adequar a educação básica às necessidades da economia brasileira subdesenvolvida. A análise dos setores dominantes é que a maioria da força de trabalho irá desempenhar funções simples no mercado. Portanto, não há necessidade de produção de força de trabalho especializada (LEHER, 2016).

Dessa maneira, nos debruçaremos sobre a reforma do ensino médio, uma reforma que ainda não foi aplicada em sua totalidade, mas já desperta contradições e temores, por todo o seu processo

de implementação. Após ser alçado no poder através de um golpe jurídico-midiático-parlamentar¹, o então presidente Michel Temer (2016-2018) editou medida provisória (MP n. 746/2016) para realizar alterações na estrutura do ensino médio. Esse processo ocorreu sem um amplo debate com as entidades que discutem e pesquisam educação, desconsiderou os protestos de estudantes, professores e organizações da sociedade civil, recebendo somente o aval dos grupos empresariais, sendo implantado de maneira autoritária.

Diversos pontos na lei trazem uma perspectiva negativa quanto ao futuro da classe docente e o futuro dos alunos. Isso tudo em um contexto de congelamento nos investimentos do Estado, materializado na PEC 55 de 2016² que congelou os gastos públicos por 20 anos. Enfatiza-se a preocupação a áreas sensíveis como a da saúde e educação, o que implica em mais precarização para áreas que já enfrentam diversos problemas de infraestrutura e falta de verbas.

Para tanto, partiremos da análise da Lei nº 13.415 de 2017 que trata sobre a “nova” reforma do ensino médio; das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Res. CNE/CEB 3/2018b); BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a). Esta, propõe a diminuição de horas na formação comum do currículo do ensino médio, a reformulação e flexibilização do currículo e conseqüentemente alteração da Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como justificativa da reforma o Governo apontou os baixos resultados obtidos pelos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a adequação do currículo e da escola ensino médio as demandas do século XXI.

¹ O processo de impeachment foi autorizado em 02 de dezembro de 2015, recebendo apoio de setores conservadores da sociedade, burguesia brasileira, do parlamento, judiciário e mídia, essa ampla coalizão foi liderada pelos partidos PSDB e PMDB (este partido sendo do vice-presidente Michel Temer). O processo foi ancorado em elementos frágeis e controversos, como a atribuição de crime fiscal da então presidente pela manobra conhecida como “pedaladas fiscais”. Fato que abriu margem para a compreensão de que este processo se caracterizava de um golpe, uma manobra jurídica e julgamento político para retirar do governo a presidente eleita democraticamente, dessa forma se tratando de um governo ilegítimo. Segundo André Duarte (2016) o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT) é um “exemplo significativo de como se golpeia a democracia em versão soft, século XXI. No nosso caso, o golpe (e basta que não se possa mencionar que foi golpe para melhor caracterizá-lo) foi produzido pelo que se pode chamar de dispositivo midiático-jurídico-parlamentar, que legitimou e tornou aceitável a deposição de uma governante eleita por mais de 54 milhões de votos, sem que ninguém tivesse podido provar de maneira clara e cabal que ela cometera o crime de responsabilidade que justificaria sua deposição. A mídia, o judiciário e o congresso atuaram de maneira articulada e intensa, estabelecendo um clima favorável à desestabilização da democracia brasileira em nome da luta contra a corrupção, alardeada em rede nacional; o judiciário contribuiu com medidas arbitrárias e espetaculares, sempre vazadas e amplificadas pela mesma mídia, visando demonstrar que todos os problemas do país se deviam à corrupção petista” (DUARTE A., 2016).

² Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html. Acesso em 23 de junho de 2020.

As críticas quanto à proposta do governo são inúmeras, principalmente o fato de ter sido implantada por uma medida provisória, sem um amplo debate anterior, bem como a precarização e desarticulação dos ganhos obtidos até então, pois estabelece o ensino integral. Em contrapartida, não se propõe a aumentar os investimentos em educação. Cria a modalidade itinerários formativos, os quais abrem a possibilidade para que sejam cursados em instituições privadas e de ensino a distância (EAD). Regulamenta a contratação de professores com notório saber, o que permite que professores que não são diplomados em licenciatura possam lecionar, isso desobriga os Estados a não realizar concursos públicos, precarizando ainda mais a classe dos professores.

As propostas do governo representam a criação de reformas que visam adequar o país às demandas do capital, uma formação “integral”, “flexível”, fazendo referência a uma formação de força de trabalho “aligeirada” para o mercado de trabalho³. O retrocesso que representa a reforma do Ensino Médio é destacado na reflexão de Roberto Leher, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que afirma que “a solução da crise exige o fim do pacto social expresso na Constituição de 1988”. Segundo Leher:

A contrarreforma do ensino médio objetiva calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país. É parte do movimento de volta ao pré-1988. 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 (LEHER, 2016).

É impossível não notar a semelhança entre a fala de Leher e o contexto histórico do país no final do século XX, como retrata Vieira (2001), pois a partir da década de 1990 ampliam-se os interesses em financiamentos em educação por parte do Banco Mundial e Organismos Internacionais. Além disso, é possível notar, de acordo com os estudos realizados até o momento, a criação e o desenvolvimento de políticas educacionais no Brasil, assim como na América Latina fazem parte de um esforço global capitaneado por fortes intervenções do Mercado Internacional, os quais têm como objetivo acomodar/organizar os papéis dos países da periferia do capitalismo de acordo com a economia mundial, que no caso dos países da América Latina e América Central

³ Oliveira (2007) pondera o termo mercado de trabalho a partir de uma visão advinda da economia clássica, a qual compreende o conceito como “um lugar (eventualmente abstrato) onde o conjunto de ofertas e de demandas de emprego se confrontam e as quantidades oferecidas e demandadas se ajustam em função do preço, isto é, dos salários no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2007, p.1).

– países em desenvolvimento – de mercados consumidores subservientes às potências estrangeiras, como bem observa Evangelista e Shiroma (2006, p. 52).

As políticas desenvolvidas contemporaneamente relacionam-se com a busca insana do lucro. (...) Tais políticas derivam de organizações internacionais que atuam como órgãos reguladores, produzindo acordos que funcionam como verdadeiros instrumentos de intervenção política nos países. A globalização da pobreza resulta em grande parte desses acordos e é acompanhada pela reforma das economias nacionais, particularmente dos países “em desenvolvimento” e pela redefinição de seus papéis na nova ordem econômica mundial.

Esses fatos históricos nos fazem questionar: as influências desses Sujeitos Internacionais cessaram ou ainda se fazem presentes nas políticas educacionais no Brasil? Quanto a pergunta: quem são os sujeitos que difundem a política econômica dos Organismos Internacionais no país, talvez já possuímos a resposta. No artigo “*Conheça os bilionários convidados para reformar a educação brasileira*”, da jornalista Helena Borges (2016), os principais apoiadores da reforma do Ensino Médio são as fundações empresariais, como Lemann, Unibanco, Instituto Inspirare, o movimento Todos pela Educação e a Confederação Nacional da Indústria.

O fato central que se coloca aqui é debater e talvez desfeticizar o discurso que é colocado por estes sujeitos que estão essencialmente a serviço do capital (grandes bancos, grandes corporações, etc.). Que tipo de educação é essa que impõe o capital nacional e/ou internacional? Uma educação de qualidade somente para as elites? Em contraponto a isto, qual a educação que deseja a classe trabalhadora?

A nossa perspectiva de análise tem como pressuposto/fundamento que é inseparável a conexão entre a educação e a economia capitalista, portanto os problemas enfrentados na educação básica, mais especificamente na escola, apresentam questões candentes do processo contraditório de desenvolvimento social e econômico no mundo capitalista. As políticas educacionais que têm como objetivo modificar a estrutura da educação, trazem em seu cerne motivações econômicas, então podemos refletir que essas políticas fazem parte de uma agenda que procura formatar o indivíduo as demandas da economia globalizada no século XXI, de trabalhadores adaptados as crises econômicas do sociometabolismo do capital. A escola muda seu ritmo e sua estrutura para formação de indivíduos com um conhecimento mediano/técnico, que exercerão postos de trabalhos informais e flexíveis, que de acordo com a divisão internacional do trabalho são adaptados à economia brasileira subdesenvolvida e dependente.

No seio do conflito está sua característica principal, a contradição entre capital e trabalho, entre capitalistas e a classe trabalhadora. Os embates no campo educacional se assemelham a embates em diversas outras áreas que estão sob jugo do capital, saúde, moradia e segurança pública. E se presentificam na luta entre as classes que detém o capital e as classes desprovidas, que possuem como forma de sobrevivência somente sua força de trabalho. Na educação observamos a luta entre as classes, de projetos antagônicos, que objetivam dar diretrizes educacionais, na escola pública o que está em disputa é a educação da classe trabalhadora. Conflito esse que no fim das contas indicará o acesso ou não de uma formação humana complexa que vá além do emprego, ou uma formação simplificada/técnica que objetive somente a cumprir uma vaga informal e flexível nos postos de trabalho da economia capitalista.

A proposta de análise aqui pretendida também procura desvelar as contradições inerentes à toda cultura do mundo globalizado, a qual pertence ao produção capitalista. Em nosso entendimento o modo de produção capitalista e seu sócio-metabolismo (MÉSZÁROS, 2008) ditam os ritmos não só da economia, mas cultural, político e social. Não há esfera da vida humana que não tenha influência de uma cultura/ modo de viver capitalista. Dessa forma as ações das pessoas são permeadas (consciente ou inconscientemente) pelos preceitos produtivistas do modo de produção capitalista. Concepções morais, éticas, estéticas são fortemente influenciadas por uma cultura de produção exacerbada, de trabalho como sinônimo de emprego, uma cultura individualista e de consumo exagerado.

A economia em uma concepção filosófica não está ligada somente ao dinheiro ou trabalho (emprego), mas está ligado à produção e auto produção da vida dos seres humanos (MARX, 2016). Está fundada no trabalho como atividade inerente ao ser humano, na produção e produtividade desse trabalho, que continuará a existir em qualquer tipo de sociedade, seja na capitalista, socialista ou comunista.

Essas contradições e influências fazem parte de uma cultura de normatização dos padrões da cultura capitalista. Nos forçam a aceitação desses valores, a formação de um consenso sobre as pautas capitalistas. Talvez aí resida um dos elementos para se pensar como o capital, as corporações que representam seus interesses têm investido seus esforços nos segmentos educacionais dos países.

Pensamos que existem dois pontos principais: o primeiro é que é inerente ao modo de produção capitalista estar sempre explorando/abrindo novas áreas para a exploração da mais-valia,

em que a educação em diversos países é um serviço público, sob tutela do Estado, dessa maneira representando um segmento fora do controle do capital (pelo menos não de maneira direta). Ao longo do século XX, a partir da década de 1970 o neoliberalismo intensifica sua influência sobre áreas que ainda não estão totalmente submetidas a lógica da exploração capitalista, uma delas é a educação.

O segundo motivo, fundamenta-se na produção e aceitação de padrões da cultura capitalista. Na normatização desses valores culturais e consequente criação de consenso na população para as necessidades da economia capitalista. No contexto presente, a palavra-chave tem sido: flexibilização. No atual estágio de desenvolvimento o sistema capitalista não comporta empregar grande parcela da população e soma-se a isto as (cada vez mais frequentes) crises econômicas do sistema capitalista tornam os postos de trabalhos flutuantes, a merce de uma economia imprevisível. Existe o esforço de agentes do capital (FMI, BM, países desenvolvidos) para a reeducação das pessoas quanto a uma economia totalmente incerta, incerta quanto ao salário, os direitos sociais e incerta quanto a empregabilidade.

As pessoas passam boa parte da vida estudando e se especializando para exercer uma determinada profissão, sempre carregando a incerteza se conseguirão vaga no mercado de trabalho. A realidade atual é que por demandas do mercado (fruto das crises econômicas e especulação financeira) essas pessoas são obrigadas a todo momento a mudar de direção, o que faz com que tenham que procurar emprego em áreas as quais não possuem experiência ou conhecimento. Segue-se ainda o fato de que não há emprego para todos, e a cada ano que passa cada vez mais diminuem os postos de trabalho. Por conseguinte, tem crescido a parcela de trabalhadores informais, part-time, terceirizados, subcontratados, enfim, trabalhadores com condições de trabalho cada vez mais precárias.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2017, p. 340).

É dessa forma que se desenvolve o funcionamento do modo de produção capitalista, cooptando setores ainda não totalmente sob o domínio da especulação financeira, caso da educação no Brasil.

A partir desses pressupostos, o problema de pesquisa que se coloca no presente trabalho é: examinar o processo de desenvolvimento da reforma e quais as concepções educacionais que fundamentam a reforma do ensino médio instituída através da lei n. 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB 3/2018b)?

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o contexto, as influências, os sujeitos e as instituições envolvidos, no processo de tramitação e aprovação da reforma e compreender os sentidos políticos e educacionais (implícitos e explícitos) materializados na reforma do ensino médio, instituída através da Lei n. 13.415/2017, da BNCC do ensino médio e das DCNEM 2018.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar as principais alterações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB 3/2018b);
- Debater a proposta curricular e os fundamentos político-pedagógicos presentes na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a);
- Compreender de que maneira a reforma se insere no contexto de ofensiva de políticas neoliberais;
- Analisar em que medida essa reforma se articula com os interesses empresariais;
- Analisar os possíveis efeitos da reforma curricular no trabalho dos professores do ensino médio.

Neste momento será explicitado a organização deste trabalho. Compõe o Capítulo 1 a introdução.

No capítulo 2, será apresentado os métodos de pesquisa assim como os procedimentos realizados ao longo do estudo.

No capítulo 3, será exposto como agem os organismos internacionais, os agentes internacionais que promovem o ideário capitalista/neoliberal, e como estes atuam na produção de políticas econômicas e educacionais nos países subdesenvolvidos. Estas figuras são representadas principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que gozando de poder político e econômico, através da concessão de empréstimos eles produzem e ditam as diretrizes das políticas econômicas, educacionais e sociais que os países contratantes devem implementar, sob o risco de não receberem o empréstimo. Esses organismos internacionais servem aos interesses e como apêndices dos países desenvolvidos, países estes que promovem e se beneficiam com a agenda neoliberal. Não é por acaso que a sede do FMI e do BM se localizam nos Estados Unidos da América. Um dos principais países que forma a vanguarda dos interesses capitalistas, promovendo a agenda neoliberal e imperialista no mundo, através de sua política externa e por meio dos organismos internacionais.

No capítulo 4, será trabalhado como grupos privados têm influenciado os rumos das políticas educacionais no Brasil. Estes grupos dos mais variados setores econômicos da sociedade brasileira têm exercido uma influência sobre o setor público, afim de que seu ideário político e educacional seja atendido pelo Estado e transformado em um ideário nacional.

No capítulo 5, será apresentada a análise das reformas educacionais materializadas nas leis: n. 13.415/17; das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Res. CNE/CEB 3/2018b); BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a). Serão evidenciados os pontos mais controversos das leis conjuntamente com uma reflexão crítica sobre as repercussões destas no sistema público educacional brasileiro.

No capítulo 6, nos deteremos em questões concernentes à categoria trabalho docente. Este capítulo constitui um esforço em compreender a relação entre o professor (seu trabalho) e a reforma do ensino médio. Para tal é importante entender o processo histórico e, como se vinculam as políticas educacionais produzidas no país e o trabalhador docente, dessa forma analisaremos questões referentes ao processo de trabalho na escola, as políticas que normatizam o trabalho docente e, as condições de trabalho e salariais.

No Capítulo 7 (Considerações finais), apresenta-se uma síntese geral desta investigação.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a perspectiva metodológica adotada durante a realização da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos que foram necessários para produzir e analisar os dados.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho utiliza como fundamento metodológico a abordagem qualitativa. Salientamos que a pesquisa possui como proposta tecer uma análise crítica sobre as fontes, inspirada na perspectiva materialista histórica dialética.

O trabalho está centrado na reforma do ensino médio, para tanto destacamos como objeto de estudo: os instrumentos legais, as orientações curriculares, o ideário ou teoria pedagógica que fundamenta as leis e os documentos referentes ao ensino médio.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, lançaremos mão da abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2009, p.21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, nos ajudando assim a interpretar todos fenômenos que perpassam o processo de implementação de uma política educacional. Os estudos qualitativos têm como característica a compreensão do fenômeno em seu ambiente natural, sendo o investigador quem dita os rumos e o ritmo da pesquisa, sua abordagem tem como fundamento a ênfase no processo em detrimento dos resultados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa procura desvendar as intenções ocultas ou evidentes dos comportamentos das pessoas e, as funções das instituições de determinado tempo histórico, realidade social e cultural. Por conseguinte, tentando captar não somente a aparência do fenômeno, mas também a sua essência. Buscando uma perspectiva da totalidade dos processos, a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, cristalizadas. Ela constitui um todo interligado, uma interação dinâmica em constante reformulação.

A metodologia tem com o princípio que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma conexão indissociável entre a realidade objetiva e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não é somente um conjunto de dados isolados, que são explicados por uma teoria. O sujeito-observador é parte integrante do processo de produção do conhecimento, ele interpreta os fatos e constrói seu significado. Dessa maneira, o objeto jamais é um dado inerte, neutro, assim

como o sujeito que o observa eles estão em conexão e em um permanente processo de transformação, construindo e desconstruindo significações de acordo com os contextos históricos em que estão inseridos (CHIZZOTTI, 2009).

2.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PESQUISA

Como procedimento técnico dessa pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica tem como objeto de estudo dados existentes, trabalha com fontes que já receberam um tratamento prévio (exemplo: livros, artigos científicos, jornais, revistas). Esta possui como principal vantagem o fato de permitir ao investigador dar cobertura a uma variedade de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002).

2.3 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como procedimento para produção e análise dos dados utilizamos a análise documental. Nesta etapa, realizamos uma pesquisa sobre os textos concernentes a reforma do ensino médio, tendo como objeto de estudo os principais textos legais produzidos a partir do ano de 2000, os quais compõe a reforma do ensino médio. Destacamos as etapas e os documentos analisados:

- Revisão bibliográfica e documental de textos (reportagens, notícias, revistas, leis, artigos, monografias, dissertações, teses e livros) sobre o ensino médio, e o conjunto de materiais concernentes às políticas educacionais que incidem sobre o ensino médio.
- Análise da Lei n. 13.415/17, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (2018b), dos relatórios e demais documentos oficiais que abordam sobre ou colaboram para a reforma do ensino médio.
- Análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da reforma do ensino médio (BRASIL, 2018a).
- Estudo sobre as orientações e concepções políticas e educacionais dos organismos internacionais (FMI, BM, UNESCO) e sua relação com o Brasil.

Os documentos nos permitem construir a historicidade das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, a partir dos anos de 2000, que produziram uma nova maneira de organização, dinâmica e formação dos cidadãos para a sociedade e para o trabalho.

A análise documental tem início pela avaliação preliminar dos documentos, realizando o exame e a crítica do mesmo, tendo como base para esse processo os seguintes aspectos: contexto, autores, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os componentes da análise podem variar de acordo com o teor da pesquisa e objetivos do estudo. Após a análise preliminar dos documentos, segue-se a análise documental propriamente dita, que compreende o trabalho principal do investigador. Segundo Cellard (2008, p. 303):

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam as vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento.

A análise documental tem como objetivo produzir e/ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os documentos. É condição necessária que os fatos históricos devem ser mencionados, pois estes constituem a materialidade a qual se apoia as interpretações do investigador sobre sua fonte (SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). A partir do olhar do pesquisador sobre o Documento, ele interpreta e sintetiza as informações, produzindo um quadro teórico que estrutura os fatos concretos a sua análise, afim de construir uma perspectiva da totalidade dos processos que compreendem a realidade social.

É com a leitura atenta do pesquisador sobre as fontes que constitui o trabalho de produção e seleção dos dados. O pesquisador seleciona e extrai as informações pertinentes, o que lhe possibilita a reconstrução de determinado contexto, período histórico, e por conseguinte uma interpretação coerente sobre os objetos de pesquisa.

3 A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS NA ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Este capítulo tem como proposta historicizar e desenvolver uma exposição crítica, a fim de compreender os discursos que fundamentam as políticas produzidas e propagadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Centraremos a análise nas relações políticas e econômicas dos organismos internacionais sobre os países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil.

Intentamos compreender o viés ideológico e as propostas políticas dos Organismos Internacionais (FMI, BM, UNESCO), como são produzidas estas políticas, seus objetivos e como estas influenciam as leis e diretrizes das políticas educacionais produzidas no Brasil. É exposto o papel central que exerce os organismos internacionais na produção de políticas no país, que gozando de poder político e econômico intervém quase que diretamente no contexto da formação de políticas educacionais no Brasil.

Dessa forma, produzindo uma linha argumentativa sólida a fim de construir um entendimento sobre o contexto citado, nos debruçaremos sobre a compreensão das concepções políticas, econômicas e sociais que fundamentam a ideologia dos organismos internacionais. É a partir desses pressupostos, que são pensadas as políticas educacionais para os países subdesenvolvidos, na periferia do capitalismo.

3.1 FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

Para iniciarmos o debate pretendido é de suma importância entender o cenário político e econômico a partir da década de 1980 no Brasil, onde há um avanço e quase predomínio da ideologia política, econômica e social neoliberal. Esta ideologia prega o conceito de livre mercado, o predomínio da lógica privada sobre a pública, o que acaba gerando uma onda de privatizações dos serviços públicos. O neoliberalismo surge como resposta as crises econômicas do modelo econômico keynesiano, popularmente conhecido como Estado de bem estar social⁴.

É nesse contexto de crises do capital e de reestruturação econômica dos países que se insere a atuação do Fundo Monetário Internacional (FMI). O FMI tem origem em meados de 1944 fruto do acordo de Bretton-Woods, seus propósitos pautam-se em: regular as finanças públicas dos

⁴ Nesse sistema predomina a perspectiva do Estado como organizador da economia e provedor de serviços públicos que garantam condições para que a população tenha uma qualidade de vida.

países, preservar a harmonia do sistema financeiro internacional; promover o câmbio fixo e a estabilidade dos câmbios; promover a livre conversibilidade das moedas para transações correntes; promover a facilidade de crédito. O FMI possui como função inicial evitar que os desequilíbrios na balança de pagamento e nos sistemas cambiais dos países membros prejudicassem a expansão do comércio e dos fluxos de capitais internacionais (MARTINS, 2009).

Com a reconfiguração da economia mundial que se deu entre 1970 e 1980, após o fim do padrão dólar-ouro, o FMI perdeu parte de suas funções e propósitos de existência. A partir desse ponto o banco mudou sua orientação, passando a favorecer a política de eliminação das restrições cambiais nos países membros, fornecendo assistência técnica aos países com déficit em suas balanças de pagamentos, afim de auxiliar a recuperação destes países e diminuir os efeitos sociais (pobreza) das crises econômicas. O FMI passou então a se voltar aos países subdesenvolvidos. Também houve uma mudança política nos rumos do banco, este passou a defender a supremacia do mercado com fervor ideológico, aderindo ao mantra da época de retorno ao liberalismo (MARTINS, 2009).

O processo de reestruturação econômica dos países subdesenvolvidos na década de 1980 compreende um esforço do FMI e Banco Mundial para que estes saldasse suas dívidas externas e adaptar esses países as demandas do cenário econômico internacional da época. Esse processo de reestruturação teve como pautas diversas medidas liberalizantes na economia e alteração nas funções estatais. Para conseguir o financiamento ou renegociação das dívidas, os países tiveram que atender a uma série de exigências do FMI, de uma maneira geral estas se centravam no gerenciamento econômico, financeiro e fiscal desses países por esses organismos financeiros. Estas medidas foram estruturadas em cinco eixos (SOARES, 2000, p. 23 apud CARDOSO, 2009, p.16):

- 1- no equilíbrio orçamentário, com redução de gastos públicos;
- 2- abertura comercial, com redução de tarifas na importação de produtos estrangeiros e não aplicação de barreiras não tarifárias;
- 3- liberalização financeira, com eliminação de problemas para a entrada de capital estrangeiro;
- 4- desregulamentação dos mercados internos com a não intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
- 5- privatização das empresas estatais e dos serviços públicos. Enfim, impunham todas as condições para que se garantissem os recursos para o pagamento da dívida e os juros.

Em síntese, o FMI é responsável por reformas econômicas e políticas, e medidas de ajuste fiscal nos países para o pagamento de dívidas decorrentes de empréstimos a bancos particulares

estrangeiros e/ou do próprio FMI e BM. As reformas econômicas, as diretrizes de cortes de gastos e privatizações seguem as “recomendações” do FMI. Este é um banco internacional que serve aos interesses de grandes corporações, investidores, bancos privados dos países ricos, isto significa, serve aos interesses econômicos e políticos dos países desenvolvidos.

O que pautamos aqui é refletir sobre a importância, a força política e econômica que FMI e BM exercem sobre os países subdesenvolvidos, para que estes países contratantes dos empréstimos sigam as suas diretrizes na economia e na produção de políticas no país. Ao longo das décadas foram aumentando as exigências dos bancos para a contração de empréstimos dos países, e conjuntamente a isso FMI e BM vão se constituindo como as principais instituições que concedem os empréstimos.

Evidencia-se também, que a promoção de políticas neoliberais no Brasil e na América Latina, em específico na área da educação, são um esforço conjunto do FMI, Banco Mundial e UNESCO. No caso da UNESCO fica implicado uma linguagem mais suave nas suas estratégias, para construir consenso em torno de suas pautas neoliberais. Em uma análise mais profunda evidencia-se as principais pautas que são compartilhadas por esses organismos internacionais: 1- desmonte e diminuição das funções do Estado; 2- privatização de empresas e serviços públicos e sua consequente abertura a capital estrangeiro; 3- propagação ideológica dos preceitos neoliberais (teoria do capital humano); 4- reestruturação dos países subdesenvolvidos para atenderem as demandas da economia globalizada.

As diversas propostas e soluções para a crise da dívida e a necessidade de crescimento para os países em desenvolvimento convergiram, nos anos 80, para as seguintes direções: a redução do débito, o investimento em programas específicos para o crescimento, e os ajustes nas políticas de desenvolvimento dos países. Para as instituições tradicionais de Bretton Woods, a direção para a resolução destes problemas deveria ser dada pelas próprias “forças do mercado” e não pelo intervencionismo dos países envolvidos. O papel do FMI, do Banco Mundial e do GATT seria o de compatibilizar suas políticas de empréstimos e condicionalidades mútuas para provocar uma maior liberalização, desregulamentação e privatização de políticas e instituições nos países em desenvolvimento e na própria economia mundial (MELO, 2003, p. 72).

Observa-se que o FMI ao longo das décadas vem modificando sua postura e seu discurso, sempre adaptando-se as novas demandas das instituições capitalistas as quais representa, moldando políticas, economias e culturas nos países aos quais exerce influência. As políticas adotadas pelo organismo internacional estão sempre direcionadas para uma maior liberalização da economia, em sua cartilha as diretrizes apontam que os países terão um desenvolvimento político, econômico e

social se desregulamentarem seus mercados, privatizarem os serviços sob tutela do Estado, que esse seria o grande entrave no desenvolvimento dos países.

É patente a relevância que possui o FMI no cenário internacional, atuando de maneira taxativa na imposição de um ideário neoliberal aos países emergentes (subdesenvolvidos), com a promessa de desenvolvimento econômico e prosperidade os países subdesenvolvidos se submeteram a serem “cobaias” para as experiências políticas e econômicas neoliberais do FMI. Em meados da década de 1990 ocorreram diversas crises em países subdesenvolvidos que seguiam a cartilha neoliberal, em 1994 o México, 1997 a Ásia, em 1998 a Rússia e 1999 o Brasil. Em contrapartida os países que se mantiveram afastados do processo de “liberalização” e “integração a economia global” (“recomendado” pelo FMI), atravessaram com certa tranquilidade as crises que varreram as economias emergentes na década de 1990 (MARTINS, 2009).

Para Stiglitz, o FMI e o Banco Mundial se tornaram “instituições missionárias, por meio das quais (...) [as] ideias [neoliberais] eram impostas aos relutantes países pobres”. Para ele, o FMI passou a adotar uma postura “imperialista”, se intrometendo na soberania das nações em desenvolvimento, forçando-as a aceitar uma agenda de liberalização e desregulamentação das suas economias, com as promessas de desenvolvimento, crescimento, competitividade, eficiência, inserção no mercado global. Para piorar o quadro, soma-se o fato de que o FMI desconsiderava as peculiaridades endógenas inerentes a cada economia, impunha a mesma receita a países tão diferentes como Brasil, México, Argentina, Rússia, Coréia do Sul e Tailândia, políticas “antiquadas e inadequadas”, que tiveram como resultado, “a pobreza (...), [e] o caos político e social”, em aumento da fome e da miséria e da destruição significativa das economias (STIGLITZ, 2003, apud MARTINS, 2009, p.26).

Na década de 1980, devido à crise da dívida os programas de ajustes que foram criados para resolver a crise e recuperar as economias dos países latino-americanos, seguiram os preceitos de liberalização das políticas econômicas e financeiras aliado a políticas de reforma estrutural. Portanto, em conjunto com as políticas de estabilização econômica e liberalização do mercado, dá-se início as reformas financeiras, tributárias, trabalhistas, previdenciárias, e a privatização da esfera pública nos países subdesenvolvidos da América Latina (MELO, 2003).

Evidencia-se que, ao contrário do pretendido no Consenso de Washington (1989) pelos seus integrantes, os países que tomaram os empréstimos e implementaram as propostas acabaram tendo uma série de consequências negativas: suas dívidas aumentaram, a economia ficou desorganizada, os resultados financeiros e econômicos foram insatisfatórios. Para esta compreensão basta observar o desequilíbrio econômico e social por que passaram os países da América Latina, entre 1990 e

2002, revelando os equívocos da política econômica, e suas consequências nefastas, baixos índices de desenvolvimento social, desemprego e miséria (SILVA, 2005).

O saldo negativo dos efeitos dos empréstimos e acordos com o FMI permeiam o campo social, político e econômico. Também como consequência temos a dependência econômica e tecnológica que domina os países subdesenvolvidos até os dias atuais. Observa-se que não é expressiva a produção e exportação de tecnologia nos países subdesenvolvidos e de uma maneira geral esses países ficam restritos à exportação de produtos primários, enquanto a produção e exportação de tecnologia no cenário econômico internacional ocorre em países desenvolvidos e suas transnacionais. Sendo o valor de mercado de produtos primários muito menor que o de tecnologia, a balança comercial é deficitária. Feijó, Carvalho e Almeida (2005) demonstram em seu estudo um processo de desindustrialização da economia brasileira nas décadas de 1980 e 1990. De acordo com esses autores “o peso da indústria de transformação cai de 32,1% do PIB em 1986 para 19,7% do PIB em 1998, queda de 12 pontos percentuais, muito alta sob qualquer critério de avaliação” (p. 1). Esse processo tem como consequência a dependência tecnológica em diversas áreas nos países subdesenvolvidos, este movimento vai de encontro ao ideário neoliberal dos países desenvolvidos aos quais o FMI, BM representam.

Compreendemos que, apesar de os países seguirem as recomendações do FMI, o resultado das políticas, destas “recomendações” foram desastrosas para economia e para a qualidade de vida da população, pois além do aprofundamento da dívida externa dos países devido aos empréstimos junto aos bancos, as medidas de liberalização da economia (política imposta pelo banco como contrapartida dos acordos financeiros) tiveram diversas consequências negativas para as frágeis economias subdesenvolvidas, resultando em crises econômicas, desigualdade social e aumento da pobreza.

3.2 BANCO MUNDIAL

O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que foi criado em 1944 no contexto da Segunda Guerra Mundial, constituído por 45 países com o objetivo de reconstrução e desenvolvimento da economia mundial após a guerra (ROMMINGER, 2004). Cumprido seu papel inicial, na década de 1960 começa a mudança de sentido e objetivos do órgão. Conjuntamente com outros organismos internacionais como FMI e a ONU, ele começa a atuar mais politicamente do que economicamente, fazendo o papel de coordenador político do processo de desenvolvimento

econômico global. Construindo e tocando a pauta de crescimento econômico, diminuição da pobreza e globalização (OLIVEIRA, 2016).

Não são poucos as pesquisas e estudos que evidenciam a influência exercida por esses organismos internacionais na produção de políticas educacionais nos países subdesenvolvidos, em especial no Brasil. No caso do Banco Mundial fica notório o poder que possui não somente para produzir, mas para implementação de políticas, visto que o órgão tem o papel de financiar, conceder empréstimos para o desenvolvimento da educação dos países. Porém, como contrapartida ao financiamento de políticas educacionais, o país contratante do empréstimo deve seguir as diretrizes políticas do Banco Mundial. De forma que o BM dita como devem ocorrer as reformas:

Instituições como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), UNESCO e a Cepal ganharam notoriedade nas arenas de articulação política, propondo agendas de reformas educacionais que orientaram a reorganização escolar por meio da definição dos currículos nacionais, da criação de sistemas de avaliação em larga escala, da descentralização da gestão e da implementação de programas de financiamento (FERREIRA, 2019, p.23).

É nessa conjuntura de avanço do neoliberalismo e de influência dos Organismos Internacionais que são produzidas e instituídas as políticas públicas no Estado brasileiro. Estas são políticas públicas educacionais assumidas pelos países que se integram nesse novo contexto mundial, chamado globalização. Termo que pode ser compreendido por múltiplas vertentes:

Los autores tienen puntos de vista muy diferentes en cuanto a lo que globalización se refiere. Para algunos, significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; para otros, la globalización supone principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo mercado, flujo de capital e interdependencia monetaria. Para otros, significan ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la «globalización» es, fundamentalmente, un conjunto de cambios percibidos, término utilizado por los responsables políticos del Estado para inspirar apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que «fuerzas mayores» (la competencia global, las respuestas a las demandas del Fondo Monetario Internacional o del Banco Mundial, los compromisos con las alianzas regionales, etc.) no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable (BURBULES; TORRES, 2001, p.13).

É fundamental refletir sobre o impacto da globalização, os objetivos e a quais interesses servem as políticas produzidas pelo Banco Mundial e afins, ao que parece é uma política de redução de danos para os efeitos deletérios do capitalismo. Não se verifica por parte do Banco Mundial uma postura contrária ou de crítica aos problemas do capitalismo, nem se faz alguma menção que é contra os efeitos inerentes ao modo de produção capitalista como: desemprego, desigualdade econômica, pobreza. A linha argumentativa discorre no sentido de que é preciso “melhorar” a condição de vida dos pobres, de “ajudar” as economias subdesenvolvidas a serem desenvolvidas.

Suena simplista la forma como el BM piensa soluciones para la pobreza, dejando traslucir que es más bien una cuestión de conducción política de administración del crecimiento económico y de la destinación de recursos, problema a ser resuelto a través de reformas en el sistema político-económico de los países, de forma a atingir y aumentar la eficiencia y la equidad de los sectores sociales (MELO, 2004, p. 173 apud CANAN, 2017, p. 42).

A postura do Banco Mundial parece ser um tanto conveniente, pois não se propõe a atacar a causa dos problemas econômicos, políticos e sociais, e sim somente a atenuar suas consequências. Quando que na maioria das vezes se propõe a mascarar e dar soluções paliativas para os problemas como desemprego e pobreza, para que não degradingem e sejam fatores que ameacem as classes sociais que detêm os meios de produção da economia globalizada.

O Banco Mundial enquanto instituição adota uma linha argumentativa que evita expor a relação de exploração intrínseca que existe entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, passando a falsa ideia de que para o caminho do desenvolvimento, bastam algumas reformas econômicas e políticas. Nesse discurso não é problematizado as contradições do modo de produção capitalista, cuja premissa básica determina que para haver acumulação de capital é necessário a exploração (e conseqüente pobreza) do trabalhador.

Os países vanguardas do capitalismo, as economias desenvolvidas, ditam de que maneira operam as relações comerciais e, irão usar de todas as estratégias para manterem seu status e seu consumo exacerbado de mercadorias. Podemos observar alguns exemplos que ilustram o modus operandi dos países desenvolvidos, alguns adotam explicitamente uma política imperialista, através de guerras comerciais, manipulação ideológica e conflitos armados, com o objetivo de desestabilização política e econômica de governos que não se alinham a seus interesses. Dessa forma controlam as regras do comércio internacional, para se beneficiarem sobre as economias subdesenvolvidas.

Da forma como se estabelece o modo de produção capitalista não é possível que todos os países “saíam ganhando” nas suas relações comerciais. Isso ocorre porque a desigualdade a priori faz parte das relações de trabalho, em que o cerne da questão está na relação entre o trabalhador e o capitalista. Aqueles que detém os meios de produção são os beneficiados pelas regras nas relações de trabalho.

A exploração do trabalho, ou, na visão marxista a extração da mais-valia da força de trabalho é o elemento que permite as condições para a acumulação de capital pelo detentor dos meios de produção. Por não deter os meios de produção, o proletário é levado a vender sua força de trabalho ao capitalista. Este fator é imprescindível para a reprodução das relações de produção na economia capitalista, porque sem acumulação de capital não há capitalismo. Deste modo, com a exploração do trabalho alheio há uma produção de riqueza, a contradição aqui se faz presente, a produção de riqueza no sistema capitalista é somente por meio do trabalho coletivo, mas em contrapartida a sua apropriação é privada, o “lucro” fica nas mãos dos detentores dos meios de produção (MARX, 2016).

A partir daí podemos visualizar de forma mais clara como ocorrem estas relações. Em uma perspectiva micro um capitalista detém o direito sobre a produção de uma massa de trabalhadores, explorando e se apropriando da riqueza do trabalho alheio. Ou seja, para o “desenvolvimento” do capitalista é necessário o “subdesenvolvimento” dos trabalhadores. Observando do ponto de vista macro as relações de trabalho, e posteriormente de trocas comerciais entre países, para utilizarmos exemplos históricos reais, o desenvolvimento da economia de países classificados como desenvolvidos, EUA, Inglaterra, França e Japão. Perguntamos, para que esse desenvolvimento ocorresse ele implicou em um subdesenvolvimento de outros países? Ou, o desenvolvimento desses países ocorreu historicamente com trocas comerciais mutuamente benéficas entre os outros países ao redor do globo?

Feita a digressão, voltamos ao mote de análise inicial, refletindo não somente sobre uma perspectiva ideológica, mas também estrutural. Do ponto de vista da estrutura do sistema produtivo capitalista, existe possibilidade real de que um órgão a serviço de países desenvolvidos busque o desenvolvimento de países periféricos subdesenvolvidos?

Em vista desses questionamentos, sem propósito algum de apresentar respostas de maneira definitiva, mas sim expor um pensamento crítico que sinalize para a superação dos mesmos, os indícios apontam que o Banco Mundial representa mais um dos tentáculos a serviço do capitalismo

e imperialismo. Atuando de maneira incisiva nas economias subdesenvolvidas com o propósito de abertura de mercado para o capital internacional. Esta abertura ocorre na forma de empréstimos para o desenvolvimento do sistema educacional, porém um desenvolvimento nos moldes neoliberais, para o mercado. A condição para receber o empréstimo é atender a agenda do BM, ou melhor, do capital internacional. Para tanto, é necessário a privatização de empresas públicas, desregulação do mercado financeiro, redução das taxas de importação e etc.

A produção de políticas educacionais fica nas mãos do Banco Mundial, ele “empresta” o capital necessário para as reformas e dessa maneira dita as regras do jogo. Adequa o país contratante do empréstimo as relações econômicas dependentes. De acordo com a divisão internacional do trabalho as economias subdesenvolvidas atuam como mercado consumidor das tecnologias e produtos industrializados das metrópoles, em contrapartida exportam commodities e força de trabalho especializada barata. É possível visualizar no fragmento políticas imprescindíveis para a penetração da globalização, as quais são provenientes do Consenso de Washington.

1. equilibrio presupuestario, sobre todo ante la reducción de los gastos públicos; 2. apertura comercial, por la reducción de las tarifas de importación y eliminación de las barreras no tarifarias; 3. liberalización financiera, por medio de la reformulación de las normas que restringen el ingreso de capital extranjero; 4. desreglamentación de los mercados domésticos, por la eliminación de los instrumentos de intervención del Estado, como control de precios, incentivos, etc.; 5. privatización de las empresas y servicios públicos (SOARES, 2003, p.23 apud CANAN, 2017, p. 43-44).

As cinco medidas apresentadas para a abertura do país ao capital estrangeiro representam os princípios fundamentais do neoliberalismo. Esse processo também é conhecido como globalização, que contribuiu para que hoje exista a livre iniciativa de comércio. Entretanto essas políticas econômicas, que são frutos das “recomendações” do Consenso de Washington, não tiveram o resultado esperado como constava na cartilha do Banco Mundial, com impactos como o aumento da pobreza. No contexto em que foram aplicadas no Brasil na década de 1990, tendo continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, Canan (2017, p. 45) assevera: “Como consecuencia de esas medidas hubo recesión, disminución de renta *percapita*, aumento de la concentración de renta, asociada al aumento de la pobreza y de la exclusión social en Brasil”. A autora relata a intensificação dos processos de abertura econômica e privatização (em especial na educação).

A partir desses fatos podemos refletir e propor alguns questionamentos. Qual é o verdadeiro objetivo das políticas promovidas pelos Organismos Internacionais, entre eles o Banco Mundial, é o de promover o desenvolvimento econômico, ou, de exercer controle econômico e político sobre os países subdesenvolvidos? Dessa maneira, como podemos pensar que as políticas educacionais produzidas pelo Banco Mundial não fazem parte de uma agenda internacional, com vistas a facilitar a acumulação de capital no modo de produção capitalista?

De acordo com a argumentação apresentada, ponderamos que no atual contexto brasileiro é quase impossível não perceber a influência que exerceram e ainda exercem os Organismos Internacionais na produção de políticas no país. Que o Banco Mundial representa um papel importante na produção de uma cultura pública e privada com viés neoliberal e de maneira mais específica nas políticas educacionais brasileiras.

3.3 UNESCO E O DISCURSO AMBÍGUO “EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO”

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem seu início na Conferência dos Ministros de Educação dos Países Aliados (CAME), sua primeira reunião ocorreu em 1942, em Londres, período que remonta a Segunda Guerra Mundial. Seus objetivos eram a reconstrução dos sistemas educacionais e culturais afetados pela grande guerra e sua primeira constituição foi aprovada em 1946. Ao longo do tempo seus objetivos e sua estrutura foram se modificando, de acordo com as demandas dos contextos históricos e políticos aos quais esteve sujeita (SILVA, 1994).

O recorte que nos interessa neste estudo é a reflexão crítica sobre a posição que a UNESCO ocupa como produtora de políticas educacionais para os países subdesenvolvidos. Segundo Canan:

A partir de los años 1960, el Banco Mundial se alía a decisiones y acciones de otras instituciones como el FMI, el BID, la UNESCO y la UNICEF, de entre otros, con intereses parecidos, presentando otro perfil, con nuevos roles, cuyas funciones pasaron a ser más políticas que económicas, actuando como coordinador político del proceso global de desarrollo, aquí entendido como progreso. La idea de progreso está relacionada, desde el punto de vista positivista, con la idea de crecimiento demográfico de los países, la expansión de los mercados a través del empleo y de la acumulación de capital (2017, p. 38).

Com base nesse fragmento é preciso que se reflita sobre a real influencia e objetivos de organismos internacionais na produção das políticas educacionais no país. Organismos como a UNESCO promovem a agenda do Banco Mundial, o qual possui como principal objetivo difundir

a globalização, conceito de globalização aqui entendido como uma lógica de mercado regulando as relações sociais.

Estes organismos possuem uma linguagem confusa, passando a ideia de jogarem para os dois lados, pois em um momento apresentam argumentos de valorização ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, em outro expressam a obrigação de subserviência ao mercado e uma conseqüente produtividade exacerbada para solução dos problemas sociais. Possuem um discurso difuso, que confunde aos leitores pouco atentos.

Analisando o fragmento de texto do Documento UNESCO (2015): “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”, é possível inferir tais concepções as quais nos referimos. O Documento propõe-se a articular conceitos do campo econômico (lógica de mercado) no campo educacional, relacionando conceitos que se analisados de uma perspectiva crítica mostram-se contraditórios. Dessa forma, em alguns momentos amenizando o seu significado, em outros dando novas e dúbias interpretações para termos antigos, como no fragmento do subtítulo “Solidariedade global versus competição global”.

Uma perspectiva alternativa é a de que a ECG (Educação para Cidadania Global) propõe competitividade e solidariedade como elementos cruciais da cidadania global. Proponentes dessa perspectiva argumentam que, caso a competitividade seja encorajada como uma característica da cidadania global, inspiraremos inovação, criatividade e impulsionaremos a busca por soluções para os desafios interconectados de nosso mundo atual. Essa é uma visão nova da competição que promove a construção da capacidade de alunos para sobreviver, prosperar e melhorar o mundo em que vivemos (UNESCO, 2015 p.19).

Ao que parece, a lógica do discurso é naturalizar, colonizar o pensamento das pessoas para que interpretem o conceito de competição como algo que possui somente positividade, e negando ou ocultando o que representa o conceito de competição no contexto da sociedade capitalista. Dessa forma, o Documento passa a ideia de que a competição é algo benéfico para ambas as partes que disputam algo em comum, que solidariedade e competição são faces da mesma moeda. Porém, é importante expor um exemplo da negatividade desse conceito em nosso contexto social capitalista. Pensemos sobre o mundo do trabalho, em que é de senso comum a competição existente entre as pessoas para conseguirem adentrar no mercado de trabalho, que não há emprego para todos, que uma parcela dos indivíduos irá conseguir uma vaga de trabalho, outra parcela menor terá acesso a um emprego com uma renda que propicie uma qualidade de vida, e outros ficarão desempregados.

Canan afirma:

[...] las organizaciones internacionales no satisfechas redefinen el papel de la educación, con la crítica de que la que está disponible en el mercado no atiende a las reales necesidades corporativas. [...] Las expresiones pedagógicas están cargadas de contradicciones, antagonismos e intereses, pues teóricamente los conceptos se fundamentan em posibilidades de desarrollo cognitivo, social y político, pero en su aplicación no escapan a la regla, cuya lógica son los intereses del sistema capitalista (CANAN, 2017 p. 11-12).

Analisando o Documento “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (UNESCO, 2008). Podemos ver alguns trechos que corroboram a perspectiva de que a UNESCO produz material educacional no sentido de alinhar os interesses dos países subdesenvolvidos a políticas neoliberais.

É necessário transmitir, de maneira holística, os conhecimentos, habilidades e atitudes que **permitirão aos jovens atuarem de maneira eficaz na vida e no trabalho**, especialmente, para que sejam capazes de enfrentar os paradoxos e conflitos provenientes das mudanças, na condição de agentes não apenas como receptores de conhecimentos, habilidades e atitudes, **mas aprendendo ao longo da vida e sendo membros de uma força de trabalho flexível** (UNESCO, 2008, p. 15, negrito não original).

Reafirmando o que temos dito sobre as propostas da UNESCO, estas caminham no sentido de trabalhar a aceitação de certos conceitos neoliberais no campo educacional, nesse trecho propõe a ideia de “eficácia” do jovem na sua vida e no trabalho, que esse conceito transportado para o indivíduo atuando em seu emprego, seria um indivíduo produtivo e eficiente, logo trabalhador exemplar para a empresa. E continua, propondo que “as pessoas tem que aprender ao longo de sua vida a ser uma força de trabalho flexível”, o que claramente dialoga com o contexto atual de novas formas de emprego no mundo do trabalho, trabalho intermitente, parcial, temporário, flexível, precário e sem direitos.

A capacidade de aprender de maneira independente, combinada à formação que não é restringida a uma única carreira, oferecida pela orientação vocacional, **assegurará aos indivíduos a flexibilidade necessária para responder às exigências do mercado de trabalho por meio da aquisição de novas habilidades profissionais à medida que as antigas se tornem obsoletas** (UNESCO, 2008, p.24-25 negrito não original).

Mais à frente o Documento continua trabalhando a aceitação da flexibilidade dos empregos na sociedade capitalista, e aqui incluindo a naturalização da constante exigência do mercado sobre os trabalhadores, e a inevitabilidade da obsolescência de empregos, postos de trabalho, expondo que cabe somente ao indivíduo, o trabalhador se adequar a um mundo do trabalho imprevisível.

É importante salientar que este Documento se destina às propostas educacionais da segunda etapa do ensino, o ensino médio. Neste trecho aponta como uma opção interessante as parcerias público-privadas: “em todos os estágios da educação, insiste-se sobre a importância de uma interação estreita com a comunidade, particularmente, com os empregadores. Enfatiza-se, também, a importância da parceria entre os setores público e privado” (UNESCO, 2008, p. 21). Aqui destaca-se mais um ponto que vem se acentuando nas políticas implementadas no Brasil, que é a privatização dos serviços públicos através de parcerias público privadas, nesse caso a abertura de escolas a empresas privadas.

Fica evidente a linha argumentativa da UNESCO, esta propõe uma formação aligeirada, utilitária para os jovens, direcionada ao mercado de trabalho e atendendo ao contexto atual da fase capitalista, o qual demanda a flexibilização do trabalhador e dos postos de trabalho.

O que propomos até aqui é analisar o discurso “difuso”, “sem muitas pretensões”, aparentemente “neutro” descrito nos documentos da UNESCO. Isso difere da postura do FMI e do BM que são discursos mais explícitos, e geralmente direcionados a questões econômicas. Porém, é possível reconhecer semelhanças nas propostas, em diversas passagens é possível verificar a tentativa de implantar diversos conceitos que tem origem, ou dialogam com os preceitos neoliberais. Nos dois documentos é possível identificar palavras como: flexibilização, competências, aprender a aprender, empreendedorismo, parcerias públicas privadas, estes conceitos são de uso corrente da lógica argumentativa neoliberal.

A compreensão que possuímos sobre as políticas produzidas pela UNESCO é que possuem como objetivo a formatação/acomodação dos indivíduos as demandas neoliberais, pois advoga o uso da educação como motor principal da transformação das relações sociais, não levando em conta as relações de produção na economia capitalista. Esta se caracteriza pela concentração de renda, aumento da desigualdade social, desemprego estrutural, exploração da mais-valia, consumo desenfreado e destruição da natureza. Dessa maneira, pensamos que a UNESCO age em conjunto com FMI e BM e outros organismos internacionais, a fim de promover mudanças políticas e educacionais nos países subdesenvolvidos, para que atendam ao mundo globalizado (capitalista) em constante transformação (em boa parte causada pelas crises cíclicas do capital).

4 A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Este capítulo problematiza como grupos privados tem influenciado na produção, aprovação e implementação de uma agenda de políticas educacionais no setor público brasileiro. Estes grupos possuem uma composição heterogênea, aglutinando diversos setores da sociedade em uma mesma pauta, sociedades sem fins lucrativos, setores do poder público, políticos, mídias (televisão, rádio, internet) e empresas privadas. Porém, dentre os diferentes sujeitos que compõem esse todo, a classe empresarial se distingue, ocupa posições de destaque na esfera política e econômica, atuando na esfera pública e privada para cumprir seus objetivos econômicos e de poder.

4.1 REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Entende-se que a “nova” reforma do ensino médio está inserida em um movimento de reformas do Estado brasileiro. A fim de compreender este processo analisaremos como grupos empresariais têm atuado na produção e aprovação de uma agenda de políticas educacionais no Brasil, explicitando nexos entre políticas que foram implementadas nos Estados Unidos e as políticas propostas no país.

Nas últimas décadas o Estado tem sido acusado de ineficiência, corrupção, não prestação de contas sobre os gastos públicos, de decisões pouco democráticas, estes fatos têm gerado uma crise de legitimidade do Estado perante à sociedade, e em boa medida as críticas tem se centrado sob a esfera da gestão pública. As críticas as quais são postas pela sociedade contra o Estado, são legítimas, porém os desdobramentos a que tem levado tais críticas tem sido cooptados por e para o benefício de determinado setores da sociedade. Deficiências que em grande medida são um consenso entre todas as classes que compõem a população, têm sido vinculadas por pautas específicas da elite econômica, e as propostas para a reforma e possíveis soluções destes problemas tem sido traduzidas de acordo com o ideário (neoliberal) desta elite.

O contexto que temos descrito é referente a educação pública, a qual possui relação intrínseca com questões políticas e econômicas, estas três esferas se influenciando mutuamente, porém há o predomínio da influência econômica sobre as outras esferas, as relações econômicas (relações de troca) em grande medida acabam determinando o modo como se desenvolvem as relações sociais, logo as questões políticas, educacionais e etc. Partindo dessa premissa, há um predomínio de uma lógica econômica, de mercado que permeia o imaginário de grande maioria

dos países, traduzindo no que denominamos de neoliberalismo. O que temos vivenciado no âmbito do contexto educacional é um embate entre uma teoria de mercado (neoliberal) que visa padronizar e regular a maneira como se desenvolve os processos educacionais e do outro lado um processo de resistência de forças progressistas que anseiam por uma educação da classe trabalhadora que não tenham como objetivo único a reposição de mão de obra no mercado de trabalho.

Dentro deste embate a elite burguesa tem tomado vantagem e conseguido impor seus projetos de nação sob a classe trabalhadora, em grande medida com o apoio do Estado, valendo-se de poder econômico, político e de conexões com agentes que fazem parte do poder público (como exemplo temos o grupo Todos Pela Educação). O Estado está cada vez mais permeado e alinhado a uma lógica neoliberal, mesmo entendendo o Estado como uma instituição em disputa, compreendemos que atualmente a lógica neoliberal se manifesta como uma verdade incontornável, seja no horizonte das forças políticas de esquerda quanto de direita. Dessa forma, ponderamos que o poder público e burguesia possuem uma pauta de interesses compartilhada, as evidências apontam que a elite econômica e o Estado possuem um projeto de nação para o país, e que este não tem levado em conta os interesses da classe trabalhadora. A partir destes pressupostos, o que propomos aqui é debater e compreender de que forma vem atuando a classe empresarial para a promoção de um ideário privatista para a educação pública.

Como questão inicial destacamos alguns pontos no que se refere ao alinhamento de interesses entre o país e organizações internacionais. Com o desenvolvimento econômico e projeção internacional do Brasil no século XXI, ocorreram mudanças de planejamento em sua agenda para continuar crescendo e acompanhando o ritmo das economias emergentes, com esse objetivo faz-se necessário que haja um investimento em uma educação de qualidade.

Economicamente, o Brasil é hoje muito diferente do que à época das primeiras tentativas liberais de implantar esta política educacional. Hoje é um candidato a país emergente com alto grau de investimentos produtivos e que, portanto, chama a atenção do capital internacional como palco de alocação de recursos. Isso faz com que as corporações se organizem para garantir as condições gerais de funcionamento adequadas à realização do lucro sobre os investimentos, envolvendo redução da miséria (e conseqüentemente das turbulências que ela causa, as quais afugentam o capital); o desenvolvimento da infraestrutura (o PAC) e, é claro, a melhoria da qualidade da educação, entendida esta como um subsistema da produção – entre outros aspectos. Estes fatores exercem fortes pressões de curto prazo, em especial no campo da política educacional (FREITAS, 2011, p. 4-5).

A medida em que há um crescimento econômico do Brasil, visto como uma potência emergente com grande possibilidade de investimentos de capital internacional, diversas instituições

financeiras e grupos internacionais manifestam interesse em investimentos no país e conjuntamente indicam diretrizes sobre as políticas de desenvolvimento nacionais. Seguindo a cartilha neoliberal estes recomendam que haja reformas nas políticas econômicas e educacionais, sendo as políticas educacionais vistas como um forte indicador econômico, pois capacita tecnicamente a força de trabalho do país para as demandas da economia globalizada. Este é o caso do Banco Mundial, sua cartilha determina que “os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Diante das demandas do século XXI: crescimento econômico, diminuição da pobreza, níveis elevados de desemprego entre os jovens, investir na capacitação da força de trabalho para dar conta dos avanços tecnológicos e da crescente competitividade do mundo do trabalho, afim de dar respostas a estas questões o Banco Mundial produz o Documento “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011). A proposta do banco objetiva promover “reformas nos sistemas de educação dos países, criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Ao que tudo indica as reformas nos sistemas educacionais compreendem:

[...] regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. [...] A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos (BANCO MUNDIAL, 2011, p.5).

Assim sendo, seguindo as instruções internacionais e também pressionado pela burguesia nacional, o Estado brasileiro inicia um processo de reorganização da educação pública, o qual passando pela introdução de novos mecanismos de gestão, atenderia as exigências internacionais de melhoria dos índices educacionais e ao mesmo tempo as necessidades de formação para o trabalho e para produtividade.

Destacamos que a produção e influência de políticas produzidas pelos organismos internacionais não se dá por uma via de imposição aos países, e sim por uma combinação de

concordância e aceitação dos valores difundidos pelos organismos internacionais, valores estes fundamentados no neoliberalismo.

De acordo com Freitas (2011) é na década de 1990 que há um crescimento das políticas neoliberais, um conjunto de medidas políticas e econômicas com vistas a revitalizar as taxas de acumulação de riqueza que estavam em queda. A partir deste período o impacto destas teorias atingiria em cheio o campo das políticas públicas educacionais.

Segundo Ravitch (2011) na década de 1990 nos Estados Unidos há evidências de um movimento de empresas atuando na reforma educacional, porém é no ano de 2002, a partir da Lei No child Left Behind⁵ (estabelece as regras de responsabilização por exemplo a política de fechamento de escolas quando não atingem os critérios de qualidade) que começa a era das políticas de accountability. No caso brasileiro, em 1994 no governo de Itamar Franco tem início a implantação de processos de avaliação em larga escala, deste esforço também resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais e o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), segundo Freitas (2018, p.9) “ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability)”. Ao longo da década de noventa diversos grupos privados – valendo-se de interesses econômico, político e ideológico - vem atuando sobre a educação pública, em um esforço para a introdução de políticas com vistas a sua privatização. Estes pretendem um projeto que em grande parte toma como exemplo as reformas que foram feitas no sistema educacional Norte Americano.

A reforma empresarial da educação nos EUA coloca como fatores principais a padronização através das bases curriculares nacionais, avaliações em larga escala e responsabilização, estes constituem os três pilares essenciais para o funcionamento da reforma empresarial pelo seu potencial de controle e padronização (FREITAS, 2018). Com base nesses pontos, visualizamos como tem ocorrido o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil, a BNCC (2017) já foi aprovada, os testes censitários cada vez mais tomam centralidade na forma de aferir a qualidade da educação (dos estudantes e dos professores) e, os grupos empresariais encaminham esforços para aprovar uma Lei que responsabilize os trabalhadores da educação. Esta se encontra em tramitação (atualmente sob análise do plenário), trata-se da Lei de Responsabilidade Educacional 7420/2006, da Deputada Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO), de acordo com

⁵ ESTADOS UNIDOS. CONGRESSO. No Child Left Behind Act of 2001 (Public Law 107– 110—Jan. 8, 2002). 2002. Disponível em: <<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>>

informações do site da câmara⁶ dos deputados consta na proposta que: o INEP⁷ irá divulgar a cada dois anos, as metas que deverão ser alcançadas pelos gestores públicos para garantir a melhoria da educação básica. “Quem não comprovar que houve avanços será enquadrado na Lei de Improbidade Administrativa e poderá ter punições como a perda da função pública e a suspensão dos direitos políticos por até 5 anos” (FERREIRA, 2017). Outro exemplo é a proposta de Emenda à Constituição n. 82, de 2011, de autoria de Edmar Arruda (PSC/PR), em tramitação no Congresso, que propõe a alteração do artigo 206 da Constituição Federal para inserir o inciso IX prevendo a meritocracia como um dos princípios norteadores do ensino público no Brasil.

Freitas (2018, p. 80) argumenta que:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas a formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis a privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no Estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade desta última engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério.

Freitas (2011) pondera que a política de testes em larga escala produz efeitos extremamente negativos e estreitos na educação. Os testes não possuem a capacidade de avaliar a totalidade de conhecimentos do aluno, prova disso são testes que se referem a somente uma fração do conjunto de conhecimentos da escola, citamos como exemplo o PISA⁸ o qual avalia somente leitura, matemática e ciência. Aqui está posto uma das principais críticas aos testes, a qualidade da

⁶ Comissão especial aprova Lei de Responsabilidade Educacional: <https://www.camara.leg.br/noticias/517577-COMISSAO-ESPECIAL-APROVA-LEI-DE-RESPONSABILIDADE-EDUCACIONAL>

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁸ O Pisa é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. O exame é desenvolvido e coordenado pela OCDE e é realizado a cada três anos. No Brasil, a aplicação do Pisa é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>

educação se resume a proficiência em cálculo e leitura, outro ponto é o estreitamento do currículo, as outras disciplinas como filosofia, história, ciências e etc, não são avaliadas, portanto, os testes se limitam a aferir o aprendizado “básico”, “mínimo”, e ignoram as outras ciências que compõem o currículo.

Basicamente, a discussão sobre os limites dos testes tem sua origem na falta de entendimento sobre as suas bases: testes não dão uma medida direta e completa do desempenho educacional de um aluno – diz Koretz (2008, p. 9). As duas razões principais são: a) os testes podem medir apenas uma parte dos objetivos educacionais e não todos os objetivos educacionais, e b) mesmo aqueles objetivos que são passíveis de serem medidos, são apenas pequenas amostras que são usadas para estimar o desempenho de grandes domínios de conhecimentos e habilidades (FREITAS, 2011, p. 13).

Refletindo sobre as reformas escolares, é possível identificar tanto uma pauta específica de controle e precarização sobre o trabalhador docente quanto sobre o ensino dos alunos. As políticas educacionais implementadas nos EUA mostram-se eficazes em criar uma cultura de privatização do ensino, mas quanto a melhora nos índices, na qualidade da educação os números não são expressivos. A cultura de accountability, escolas charter⁹, vouchers¹⁰, de responsabilização pelos sucessos ou fracassos das políticas conjuntamente a das avaliações em larga escala não produziram uma evolução/transformação eficiente tanto na cultura escolar quanto nos próprios resultados dos testes de larga escala, estes em comparação aos períodos anteriores quando estas políticas não tinham sido implementadas (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011; GUIBOND, NELL, SCHAEFFER, 2012; KARP, 2012).

Compreendemos que os grupos econômicos nacionais e internacionais que procuram reformar a educação brasileira possuem uma agenda em comum, e suas estratégias se estendem a diversos outros países. Podemos observar este movimento no artigo de Avelar e Ball (2017), os autores mapeiam uma rede articulada entre diversos atores (nacionais e norte americanos) pela construção de propostas e políticas educacionais, nesse caso o estudo tem como mote de análise o “diálogo” das instituições sobre a criação da base nacional comum curricular brasileira, listando: (instituições brasileiras) Movimento Pela Base Nacional Comum, Todos Pela Educação; (as norte

⁹ Escolas charter são escolas públicas operadas privadamente por concessão, ou seja, são escolas públicas de gestão privada.

¹⁰ A política de voucher compreende: cheque-ensino (school voucher) e crédito nos impostos (tax credit) para poder pagar as mensalidades de escolas particulares; no Brasil esta modalidade é mais conhecida como a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas.

americanas) Yale University, e diversos atores (administradores de escolas, produtores de políticas) envolvidos no desenvolvimento do Common Core¹¹ norte americano.

No contexto nacional apontamos o TPE como instituição empresarial (por sua capacidade de articulação política entre a esfera privada e Estatal, e também pelo seu poder econômico) que possui maior potencial para influenciar nos rumos das políticas públicas educacionais, a qual representa a união dos esforços de diversos grupos da elite empresarial do país em uma pauta única. Enfatizamos a importância e o papel que grupos privados tem exercido na produção de políticas e influência em setores importantes do Estado, conseqüentemente tais grupos tem tomado para si a tarefa de traçar as metas e objetivos da nação.

Leo Casey, militante sindicalista da cidade de Nova Iorque, recentemente observou que, entre os 10 americanos mais ricos segundo a Forbes, apenas um “não está engajado numa guerra política ativa contra os professores de escolas públicas e os sindicatos de professores” (Casey, 2011). Os outros estão investindo as suas fabulosas riquezas em campanhas em favor dos cheques-ensino, da expansão das charter schools, em grupos políticos que se autodenominam populares, como o autopromovido “Students First” (Primeiro os Alunos) da ex-schools chancellor (superintendente das escolas) de Washington, Michelle Rhee, e em esforços para acabar com as promoções por tempo de serviço e a estabilidade no cargo dos professores (KARP, 2012, p. 9).

Este fragmento não possui mera coincidência com o que se passa atualmente no Brasil, o grupo TPE reúne as principais empresas do cenário econômico brasileiro em uma cruzada para reformar a educação, no que concerne as propostas, se centram na modificação da gestão, descentralização das tarefas do Estado, pautando-se por uma corresponsabilidade entre o Estado a iniciativa privada e terceiro setor para a gestão e produção de políticas públicas educacionais.

Referente a parcerias público-privadas, ou gestão privada de instituições públicas, ponderamos que em uma determinada situação em que a escola pública é cedida a uma gestão terceirizada – por exemplo a organizações sem fins lucrativos - em um formato de concessão a iniciativa privada, este constitui um exemplo de privatização, mesmo que não ocorra a venda do patrimônio a terceiros e em teoria o controle ainda esteja nas mãos do Estado. Freitas (2018, p. 50) é categórico “não existe meia privatização assim como também não existe quase mercado”.

Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as

¹¹ O Common Core é a base nacional curricular padrão dos Estados Unidos.

escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 50-51).

Continua o autor:

A terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é um mecanismo que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto dos vouchers. Ela é um mecanismo de rompimento do monopólio estatal e facilitador da constituição de um livre mercado educacional. Como já dissemos anteriormente, constituído o mercado, tanto faz se o Estado paga diretamente às escolas terceirizadas ou se os pais levam diretamente em vouchers eles mesmos o dinheiro para a escola (FREITAS, 2018, p. 78).

A perspectiva que se apresenta nesse ponto é a reflexão sobre as concepções epistemológicas que fundamentam as teorias empresariais que pretendem tornar eficiente a gestão da educação e da coisa pública.

O condicionamento das relações sociais com base em aspectos como a competição, a meritocracia e a responsabilização, a que estas políticas tentam envolver a escola, mostram o quão desiguais e exploratórias são as relações sociais nessa lógica empresarial, ou seja, a lógica capitalista neoliberal.

A reforma empresarial da educação constitui um movimento de implementação (colonização) de uma cultura neoliberal dentro das escolas, no caso do Brasil, além da privatização de um serviço que é majoritariamente de âmbito público, em uma tentativa de controlar pontos como o conteúdo, os métodos e as finalidades da educação (FREITAS, 2018).

Dessa forma, observa-se, na esfera educacional, o desencadeamento de um processo complexo de descaracterização da escola pública, agora transformada em uma “escola-empresa” (LAVAL, 2004 apud MESKO, SILVA, PIOLLI, 2016) servindo aos interesses de um amplo mercado educacional e convertendo a educação em um processo de capacitação dos cidadãos em conformidade aos interesses do capital.

Não somente o teor das políticas, mas a estratégia destes grupos privados se assemelha em muito com a história da reforma empresarial dos Estados Unidos, no Brasil os grupos privados tem ano após ano aumentado a zona de influência sobre a educação pública brasileira, através de iniciativas como ONGs e movimentos sem fins lucrativos, têm investido pesado em campanhas para modificar os rumos da educação. Um dos pilares fundamentais de sua estratégia é promover a desestruturação do Estado como provedor majoritário da educação pública, os grupos já de um longo tempo possuem um discurso de que o Estado é ineficiente e não consegue dar conta das

responsabilidades sobre a educação, dessa maneira se colocam como empresas privadas ou do terceiro setor dispostos a “ajudar”, a dividir a responsabilidade sobre a educação. A partir destes princípios vão introduzindo sua cartilha de metas, a exemplo do TPE “melhorar a educação” pública brasileira, porém o que não fica explícito nos slogans é que os grupos privados se propõem a melhorar a educação segundo sua visão empresarial, está restrita ao imaginário da elite burguesa.

É importante esclarecer que esse processo de reordenamento da escola não atinge somente os alunos e a formação destes, atinge também os professores. Políticas que visam trazer modificações na educação, muitas vezes trazem mais precarização do que melhorias, atingindo a formação do aluno, o trabalho do professor e a classe docente. Estas políticas permeadas por uma lógica empresarial visam o corte de gastos e a progressiva privatização de espaços públicos para a iniciativa privada. Na perspectiva empresarial impera a lógica da produtividade e qualidade, estes objetivos obtidos a custos baixos, as custas da exploração dos trabalhadores, no caso da escola os professores ficam submetidos a esta lógica. Assim sendo, o atual e precário contexto de trabalho, salarial e de carreira dos professores mostra indícios de que irá se aprofundar ainda mais, a exemplo das reformas e sistemas implementados nos Estados Unidos, procura-se retirar a estabilidade dos professores, diminuir seu salário, aumentar o controle sobre o trabalho e instituir bonificação por produtividade.

A introdução de avaliações em larga escala e outros instrumentos de aferição da qualidade, a modificação da gestão das escolas, bonificação por produtividade para professores, responsabilização de professores, alunos e escolas por resultados, estas políticas as quais tem sido implementadas no Brasil seguem o modelo das políticas educacionais dos Estados Unidos. Em nosso país elas têm sido propagandeadas como inovadoras e prometem qualidade e eficiência, porém existem diversos estudos que põe dúvida sobre sua eficácia. Estas reformas têm sido implementadas nos Estados Unidos por pelo menos duas décadas, e possuem diversos estudos que comprovam diversas consequências negativas como: fechamento de escolas, precarização do trabalho e salarial dos professores, estreitamento curricular e na formação dos alunos (FREITAS, 2012, 2014, 2018; RAVITCH, 2011; GUIBOND, NELL, SCHAEFFER, 2012; KARP, 2012).

A questão central que se levanta sobre os reformadores empresariais da educação é colocar a educação pública sob jugo do livre mercado, ou seja, a privatização da educação pública. Seguindo os preceitos políticos e econômicos neoliberais o objetivo é transformar a educação pública em uma organização empresarial.

A utopia que vive a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado (FREITAS, 2018, p. 56-57).

A luta pelo controle da educação pública com vistas a sua privatização e implantação de uma lógica de mercado, movimento este realizado em um esforço conjunto da elite econômica nacional e internacional, segundo Ravitch (2011) em grande medida constitui uma guerra ideológica. As forças progressistas devem estar cientes de que a batalha pela educação pública não se encerrará pela apresentação de pesquisas e dados comprovando que as políticas educacionais (accountability, escolas charter, gestão privada) não tem trazido um melhor desempenho aos estudantes (e muito pelo contrário tem trazido diversos efeitos negativos sobre a educação). Ao que parece as políticas privatistas tem sido implementadas e levadas adiante ignorando os efeitos negativos que tem se apresentado no processo. Como estes efeitos recaem sobre professores, alunos e escolas, e não sobre as empresas, investidores, mercado, os quais estes últimos são os atores que promovem as políticas, o pensamento é que as reformas educacionais tem sido eficazes, e quando se diz eficaz, se refere ao que realmente importa, o mercado.

4.2 O CASO DO “GRUPO TODOS PELA EDUCAÇÃO”

O capítulo problematiza como grupos privados, tendo como figura principal o movimento Todos Pela Educação (TPE), exercem influência sobre a esfera pública na produção, aprovação e execução de políticas educacionais. Estes grupos utilizando-se de seu poder político, econômico e suas conexões com amplos setores da sociedade, seja da esfera pública ou privada, possuem como estratégia a influência e pressão sobre o Estado, para que este adote suas pautas, seus interesses de classe nos rumos das políticas educacionais produzidas no país.

Temos como ponto de partida as reformas iniciadas no Estado brasileiro na década de 1990, com vistas a “modernizar” a máquina estatal, como um dos pontos principais da reforma está a adequação de um planejamento da educação nacional as necessidades de mercado e a concorrência internacional. Nesta nova maneira de gerenciar a máquina pública, inserem-se uma nova dinâmica, a administração gerencial, a qual estabelece que o Estado descentralize sua operacionalidade no planejamento e execução de políticas, dando ênfase a sua função de órgão regulador e fiscalizador e, abrindo espaço para que segmentos da sociedade civil (iniciativa privada e terceiro setor)

planejem e executem políticas públicas, estabelecendo uma rede de parcerias entre a esfera estatal e a privada, conjuntamente a essas medidas abre-se precedente para que diversas instituições e áreas fiquem sobre controle da lógica de mercado.

Entretanto, é na década seguinte que o processo se acentua, mais precisamente em 2006, ano em que há a formação do grupo Todos Pela Educação (TPE). Composto predominantemente por empresários, o grupo constata que o Estado não tem conseguido gerenciar suas atividades com eficiência na área educacional. Com o propósito de melhorar a educação pública, em vista dos baixos índices educacionais e da qualidade (o que ocasionam na perda de produtividade, deficiente formação de mão de obra e competitividade do país), o grupo dispõe-se a criar propostas, metas comprometidas com o “interesse nacional”, dessa maneira buscando a convergência das ações propostas por governos, organizações internacionais e iniciativa privada.

Nesse processo inicial buscando alcançar seus objetivos e ganhar legitimação entre as esferas de poder, o grupo começa a construção de propostas para a educação, que em princípio se tratam de propostas consensuais, dessa maneira incorporando lutas e demandas históricas da educação estas poderiam ser aceitas com maior facilidade pela ampla maioria dos segmentos sociais.

Na esteira do compromisso assumido pelo grupo, em 2007 o TPE lança a proposta 5 metas¹² configurando a pauta estratégica do grupo para sua atuação, essa agenda envolveu questões referentes ao acesso, permanência e qualidade da educação, a alfabetização, o financiamento e gerencia. Em 2010 reafirmando o compromisso das metas, o grupo lança a proposta 5 bandeiras¹³, formação de professores, critérios sobre a qualidade da aprendizagem, avaliações externas e o aperfeiçoamento da gestão. No ano de 2013 o TPE ajusta novamente suas estratégias e lança o programa 5 atitudes¹⁴, este tem como foco a valorização dos professores, apoiar o protagonismo dos jovens, valorizar a aprendizagem, o conhecimento e as questões culturais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, 2010, 2013).

¹² 5 metas: (1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; (2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; (3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; (4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; (5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

¹³ 5 bandeiras: (1) Melhora da formação e carreira do professor; (2) Definição dos direitos de aprendizagem; (3) Uso pedagógico das avaliações; (4) Ampliação da oferta de educação integral; (5) Aperfeiçoamento da governança e gestão.

¹⁴ 5 atitudes: (1) Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; (2) Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; (3) Colocar a Educação escolar no dia a dia; (4) Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; (5) Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

Importante ressaltar que anualmente o TPE divulga relatórios¹⁵ sobre o andamento de suas metas e propostas, estes relatórios possuem um caráter técnico, o que faz dele um instrumento importante de fundamentação de dados para o grupo. O TPE ao apresentar dados do desenvolvimento de suas atividades e de suas metas, coloca-se como uma referência importante para a mídia, pesquisadores, órgãos públicos, ao mesmo tempo que dá ferramentas a sociedade para a fiscalização e cobrança das autoridades competentes por uma educação de qualidade, entretanto, uma educação de acordo com o modelo produzido pelo TPE.

A partir destas metas o empresariado brasileiro, corporificado no TPE se propõe a produzir “soluções” e “ajudar” a conduzir os rumos da educação nacional. Colocando-se como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, tomam para si a responsabilidade de resolver os problemas educacionais e dizem representar o interesse de todos, dando ao entender que este se refere a maioria da população, porém suas conexões/articulações são em grande parte com o empresariado, o poder público e organismos internacionais, havendo mínima ou nenhuma ligação com setores de movimentos sociais e grupos/instituições que não possuem interesses ligados ao meio empresarial.

4.2.1 Os Grupos que Fazem Parte do TPE

O Todos pela Educação (TPE) é composto por grupos empresariais de diversos setores da economia brasileira. Nos utilizando de um longo estudo feito por Martins (2013), aqui só fazemos referência a alguns dos principais grupos empresariais, no trabalho da referida autora é possível encontrar uma lista extensa de sócios, apoiadores e financiadores: grupos empresariais; entidades de classe; organizações internacionais; universidades públicas e privadas; esfera pública federal, estadual e municipal; conselhos do Estado; institutos de pesquisa, veículos de mídia e etc.

Com base no estudo de Martins (2013, p.51), listamos abaixo os principais grupos empresariais ligados ao TPE:

Indústria: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV.
Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil.

¹⁵ Acesso aos relatórios do grupo TPE: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2019/>

Comércio e Serviços: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AMBEV.
Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew'Lara/Tewa Publicidade.

Tecnologia e Telecomunicações: Telefônica, Grupo Promon. Editorial: Grupo Santillana/PRISA (Avalia - Assessoria Educacional).

Educação: Grupo Positivo, Yázigi Internexus.

É possível observar a quantidade diversa de grupos empresariais de diferentes ramos da economia nacional, estes todos reunidos no grupo TPE, a partir deste dado fica patente o poder econômico que possui tal grupo, e também a que classe social os interesses do grupo representam. Salienta-se que grande parte dos membros do grupo TPE possui relações íntimas - por vezes fazem parte - a uma rede articulada de contatos do meio público, privado e internacional, dessa forma articulando poder econômico e político em uma rede intrincada de relações sociais com variadas instâncias de poder como: fundações, institutos, ONGs, organismos internacionais, com o Estado através de cargos executivos, representativos, ou como conselheiros.

A partir dessa ampla rede de contatos o grupo TPE desenvolve seu projeto educacional para a nação, difundindo suas ideias: responsabilidade social empresarial, corresponsabilidade junto ao Estado com as pautas educacionais, filantropia e voluntariado, estas circulando em diferentes setores o que confere legitimidade e gera consenso sobre as suas propostas.

4.2.2 A Atuação do Grupo como Materialidade do Capital na Educação Pública

O grupo Todos pela Educação (TPE) se apresenta como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e suprapartidária, possui como objetivos impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil. Enquanto grupo propõe-se a contribuir para o avanço das políticas educacionais: construindo propostas técnicas, articulando com o poder público, especialistas e demais atores do campo educacional com vistas a criar consensos e efetivar as políticas educacionais necessárias (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

A esfera de ação do grupo se conecta a diversas instituições e atores do setor público, o que faz com que potencialize o poder de influência de suas pautas e objetivos, como prova dessa proximidade entre o TPE e o MEC, foi o lançamento do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (PDE) em abril de 2007, menos de dois anos do surgimento do TPE, política esta inspirada no nome e também com as pautas e objetivos alinhados ao do grupo.

Compartilhando o ideário defendido pelo Todos Pela Educação de que apenas com a busca incansável de resultados é possível melhorar a qualidade da Educação no Brasil, o MEC introduziu, entre outras medidas, de forma inédita, uma política de metas e indicadores de qualidade[...]

O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reúne ações referentes à Educação Básica e foi assim chamado em reconhecimento à sintonia existente entre as 5 Metas defendidas pelo movimento e os objetivos do Plano proposto pelo MEC (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 3).

Com base nos documentos Estatuto Social (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) e “Educação já: Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), as cinco metas constituem as principais propostas, ou melhor, o ponto de partida do grupo TPE para a melhora nos índices educacionais no Estado brasileiro. Salienta-se, de acordo com o Documento, que as referidas metas “foram construídas por especialistas técnicos e pactuadas por diversos atores da sociedade civil em 2006, além de terem sido incorporadas pelo PNE em 2014” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 31). Portanto tais metas constituem parte da história do grupo TPE, remontam ao período do surgimento da organização no ano de 2006. Também se destaca a incorporação das metas do grupo TPE pelo Estado brasileiro no Documento Plano Nacional de Educação lei nº 13.005/2014, que segundo o grupo TPE referem-se as metas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9 do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 31).

Estes fatos evidenciam que há uma ligação histórica entre o TPE e o Estado brasileiro, que há uma articulação política e que ocorreu/ocorre o compartilhamento de políticas educacionais entre o grupo TPE e o Estado. A partir destas evidencias podemos pensar que: 1º há uma forte influência dos setores privados na produção de políticas públicas educacionais (nesse caso a esfera privada materializada no grupo empresarial TPE); 2º que há um compartilhamento e concordância de propostas educacionais entre o Estado brasileiro (esfera pública) e o grupo TPE (esfera privada); 3º também é possível inferir que, nos valendo em tempos de ofensiva de políticas neoliberais, este constitui mais um exemplo de a esfera privada adentrando na esfera pública, com vistas a cooptar o Estado para benefício de grupos/setores de determinada classe social (nesse caso a classe burguesa), e/ou a esfera privada adentrando no público com a finalidade de desestruturar determinados setores que ainda estão sob controle da esfera pública (nesse caso a educação) objetivando a privatização desses setores e a implantação da lógica de mercado.

Nos dias de hoje, em que o conhecimento se apresenta cada vez mais como variável central para o aumento da produtividade e da competitividade, a relevância da educação para o desenvolvimento dos países passa a ser ainda maior. Afinal, em tempos de avanços impressionantes das novas tecnologias, da inteligência artificial e dos processos de automação nos mais diversos setores, especialistas já antecipam que a capacidade dos países em responder a essas demandas por meio de seus sistemas de educação será determinante para o desenvolvimento das nações (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 14).

Aqui observamos os pressupostos do grupo TPE, no que concerne a melhora da educação brasileira, a educação serve como um meio, uma ferramenta, para se obter o aumento de produtividade e competitividade econômica do Brasil no mercado internacional, portanto é necessário que os indivíduos saibam as “competências” básicas para serem mão de obras úteis na linha produtiva do país, pois a “relevância” da educação está circunscrita ao desenvolvimento tecnológico, produtivo, econômico do país. E talvez tão importante quanto a necessidade de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, é a privatização de novas áreas para a esfera do capital, como é o caso da educação pública no Brasil.

É importante destacar que as metas do grupo TPE estão em consonância com o que foi proposto na “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 2015, que apresenta um conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados pelos países signatários” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 32). Evidencia-se o alinhamento de um projeto educacional entre o grupo TPE e o organismo internacional ONU. Como tem sido exposto, é ampla a rede de relações e conexões que possui o grupo empresarial TPE, possuindo contatos em diferentes setores da esfera privada (mídia televisiva, rádio, revistas, internet) e na esfera pública (CONSED¹⁶, UNDIME¹⁷, MEC) e com organizações internacionais (BM, BID, UNESCO), desta maneira o grupo TPE constitui uma grande rede de apoiadores e financiadores que cooperam para a publicização e aprovação de suas “metas” educacionais e políticas para o Estado brasileiro.

De acordo com Martins (2013) a comissão técnica do TPE é um ponto chave para compreender sua articulação com o governo. As metas construídas pelo TPE foram engendradas por sujeitos que compõem a comissão técnica do movimento e, simultaneamente, fazem ou fizeram parte de instâncias do governo executivo a partir do primeiro mandato de Lula da Silva. O que revela não somente a proximidade do TPE com o governo federal, mas também que através de

¹⁶ Conselho Nacional de Secretários de Educação

¹⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

sujeitos que faziam parte tanto do TPE quanto do governo, mostra o entrelaçamento, uma promiscuidade entre o setor público e o privado, e o fruto dessa relação são políticas públicas educacionais que compartilham de um viés empresarial da classe burguesa.

O poder de ação e a capacidade de articulação do TPE possui um alto grau de adesão e alcance, valendo-se de diversos veículos de comunicação, televisão, rádio, revista, jornais, internet, estes por vezes fazendo parte do TPE como apoiadores e/ou financiadores.

Em 2010, o TPE já era um movimento consolidado, conhecido, e com um impacto concreto na agenda política brasileira. Tinha 5 mil estações de rádio mobilizadas, as seis maiores redes de televisão do país e 350 jornalistas ativamente envolvidos em suas atividades (OPPENHEIMER, 2010, p. 226 apud MARTINS, 2013, p. 105).

Com base nesse fragmento é possível mensurar de que maneira o TPE vem utilizando os veículos de comunicação de massa como estratégia de difusão de seus ideais. Além disso, estes dados também mostram que o TPE alcançou uma projeção a nível nacional que talvez nenhum outro grupo empresarial que atua na educação tenha conseguido. Dispondo de poder econômico e uma larga rede de conexões, dentre elas com os meios de comunicação, o TPE coloca o tema da educação e conjuntamente a ele as suas metas e propostas em evidencia na sociedade, fazendo com que grande parte da população tenha conhecimento sobre eles.

De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011) as reformas educativas que ocorreram na América Latina possuem muita similaridade com as propostas recomendadas pelos organismos multilaterais, em que os eixos norteadores das reformas convergem nos seguintes aspectos: gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores.

O grupo TPE possui como estratégia a mobilização da iniciativa privada, organizações do chamado terceiro setor e o Estado, estes atuando de maneira conjunta na produção de políticas públicas educacionais. Tem como princípios a corresponsabilidade e a eficiência na gestão das políticas, para atingir seu principal objetivo que é a melhoria dos índices educacionais.

O TPE pauta a melhora da educação por meio de uma nova gestão pública que seja compartilhada entre o Estado, a iniciativa privada e o terceiro setor, este último representado por organizações sociais sem fins lucrativos, fundações, ONGs. Esta nova gestão atuaria com o propósito de melhorar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos, os critérios para a mensuração da eficácia e desempenho destes seriam por meio de avaliações, e estas implicando na responsabilização destes sujeitos caso não alcancem índices que estejam dentro dos padrões de

qualidade planejados nas políticas. Dessa forma o TPE atuaria pela incorporação e legitimação de mecanismos e processos de avaliação educacional e de outros índices que funcionam como mecanismos de regulação na educação.

É evidente que o comprometimento do movimento TPE para “melhora da qualidade da educação” possui foco preferencialmente na realização de exames em larga escala, que seriam utilizados como instrumento de uma cultura que tem um fim em si mesmo. Os exames são aplicados para aferir e quantificar os números da educação, de forma que se os números atingem a meta estipulada, entende-se então que a educação é de “qualidade”.

Essa cultura não avalia a totalidade dos processos que compreende a educação, a infraestrutura das escolas, o trabalho, as condições de salário e também o plano de carreira dos professores, o aprendizado e a formação ampla dos alunos em todas as ciências que compõe o currículo. Tem-se como exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia apenas o aprendizado do aluno nas disciplinas de português e matemática. A cultura dos exames em larga escala acaba por criar um comportamento de que as escolas possuem como objetivo central melhorar os índices educacionais, pois acarretam em uma série de políticas de responsabilização sobre a escola e o professor (RAVITCH, 2011). A escola é uma instituição que não é mais compreendida no sentido de apenas desenvolver o ensino e aprendizagem do educando no conjunto das diversas ciências e potencialidades que compõe o currículo, mas também com o objetivo de formação para o convívio em sociedade.

Compreendemos que o TPE possui uma lógica de organização e ação política fundamentada em accountability (responsabilização), segundo Afonso (2009) esse termo traz consigo três dimensões autônomas, mas fortemente articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. O autor conceitua o termo accountability como um sistema formal que mensura e codifica padrões de resultados e prevê determinadas consequências caso os resultados não sejam atingidos e, pontua o autor:

[...] articulando conjuntamente as ideologias neoconservadora e neoliberal, constituem exemplos paradigmáticos de viragem nos modos de governação dos sistemas educativos, nomeadamente pela utilização das avaliações externas, baseadas em testes standardizados, como estratégia de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de *quase-mercado* em educação, mas também de aumento do controle central do Estado – e, em decorrência disso, de indução de formas ou modelos de *accountability* em educação compatíveis com esses instrumentos de avaliação (AFONSO, 2009, p. 19).

É possível visualizar que as políticas de accountability estão relacionadas a uma nova postura do Estado, o qual confere o status de um Estado mais centralizador, e também que os testes padronizados e as avaliações em larga escala estão relacionadas a políticas de privatização da educação.

É necessário problematizar o que está por trás, quais os interesses do TPE sobre a educação no Brasil, no slogan do grupo estes se comprometem a “melhorar a qualidade da educação”, este processo ocorre através de uma cultura de metas, de estratégias como corresponsabilidade empresarial, parcerias entre o setor público e privado, alteração na gestão escolar e etc. Ao primeiro momento tais objetivos parecem ser aceitáveis, pois o grupo propõe-se a ajudar o Estado a solucionar diversos problemas que são da esfera educacional, e que segundo o grupo o poder público não tem capacidade para lidar com esta tarefa sozinho, porém é necessário uma análise mais profunda que leve em consideração as contradições inseridas nesse processo, para que se entenda os interesses que não estão explícitos nos slogans: o grupo TPE (que é formado predominantemente por empresários) produzindo políticas educacionais para o Estado brasileiro. E para compreender tais contradições é necessário que seja analisado diversos fatores que incidem sobre o TPE, quais segmentos da sociedade e a qual classe social pertencem os integrantes do grupo, quais suas propostas e seus objetivos para a educação. Lembrando que, partimos da perspectiva marxista de análise, que entende o movimento histórico como um processo de luta de classes, entre os que detém o capital e o proletariado, nesse caso, entre a classe empresarial e a classe trabalhadora.

Martins (2008) aponta que o TPE possui um projeto classista, com vistas a construir uma “hegemonia burguesa”, nesse caso adentrando na esfera das políticas públicas educacionais, dessa maneira não somente produzindo políticas educacionais que beneficiem sua visão burguesa de nação, mas construindo consensos e criando uma cultura que vá de encontro aos preceitos econômicos neoliberais do século XXI.

Compartilhando da tese da existência de uma nova pedagogia da hegemonia, Martins (2007) demonstra que há um intenso movimento das forças do capital em produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. Essas iniciativas acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma direita para o

social, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas “questões sociais” (MARTINS, 2007 apud MARTINS, 2008, p. 2).

Com base nesses pressupostos compreendemos que o fato de o grupo Todos pela Educação ser formado majoritariamente pelas principais empresas do cenário econômico nacional, gozando de grande poder econômico e político, constitui uma evidencia incontestável do caráter contraditório do processo de produção de políticas públicas educacionais no Estado brasileiro. Isto significa que um grupo formado pelas principais empresas do país produz e influência nos rumos da educação pública brasileira, nesse processo o qual deveria ter a participação da classe trabalhadora (compõe a grande maioria da população), acaba não ocorrendo, o papel que concerne a ampla maioria da população fica relegado somente a aceitação destas novas políticas.

O TPE se materializa no anseio da classe empresarial de tentar mudar os rumos da educação brasileira, uma educação de “qualidade” pensada sobre os moldes neoliberais. Um dos principais propósitos da formação do grupo TPE foi a aglutinação e unificação de diversos grupos privados e movimentos empresariais que atuavam sozinhos e desorganizados, muitos destes possuíam interesses e pautas em comum. A união de diversos grupos e a unificação de uma agenda em comum traz consigo a criação de uma grande potencialidade de ação e de influência sobre a produção e implementação de políticas educacionais no Estado brasileiro.

Evidencia-se o caráter classista burguês do movimento, o qual não possui diálogo aberto entre setores de movimentos populares, suas conexões se centralizam entre o empresariado, ONGs, fundações, instancias do poder público (federal, estadual, municipal), políticos, mídias e etc. As suas pautas se centralizam em uma corresponsabilidade entre o setor público e privado na produção e implementação das políticas públicas educacionais, colocando o setor privado em uma condição privilegiada no processo de produção e aprovação das pautas educacionais.

A partir deste estudo sobre o grupo TPE, analisando suas ações e sua trajetória, pensamos de forma que estes, assim como a reforma do ensino médio representam mais um capítulo da ofensiva de políticas neoliberais na transformação do contexto público educacional brasileiro, com vistas a sua transformação em uma lógica empresarial. As reformas pretendidas pelo TPE atuam para modificar a gestão pública da educação, na mudança de leis e de uma cultura que pregue novos valores, esta nova cultura e modo de agir no contexto público propõe: uma cultura de metas, as quais se inserem os exames em larga escala e políticas de responsabilização (accountability);

estímulo à colaboração entre o mercado, o Estado e a sociedade. Dessa maneira, o grupo se propõe a criar um conjunto de ações com vistas a refundar a forma como se organiza o Estado.

5 O “NOVO” ENSINO MÉDIO: O APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS PRIVATIZANTES

Neste capítulo foi realizada a análise da Lei n. 13.415 (2017a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Res. CNE/CEB 3/2018b), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a), estas em conjunto compõem a “nova” reforma do ensino médio. Será destacado as principais alterações dos dispositivos legais, e de que maneira estas repercutem sobre o contexto social e educacional brasileiro.

5.1 POR UMA EDUCAÇÃO CAPITALISTA: A NOVA COMPOSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO – A ESFERA DE TENSÕES/CONTRADIÇÕES

Um dos pontos que marcam o debate sobre a controversa reforma do ensino médio é a falta de consenso entre as frações que disputam os projetos educacionais nacionais. De forma que a disputa gira em torno de um projeto defendendo os interesses do capital e outro que propõe uma formação ampla e comum para todos os alunos que frequentam a escola pública, que em grande parte é composta pelos filhos da classe trabalhadora. É nesse contexto que foi aprovada de maneira arbitrária, através da medida provisória nº 746 (2016a) a reforma do ensino médio, posteriormente transformado na Lei n. 13.415/17. Esta medida provisória foi aprovada por um governo que destituiu através de um golpe a presidente eleita democraticamente, ou seja, um governo ilegítimo. O contexto de ataque a democracia não poderia caminhar em outra direção se não na retirada de direitos da classe trabalhadora, nesse caso se materializando na Lei n. 13.415/17, que visa “flexibilizar o ensino médio”, ao que parece uma volta ao passado, uma formação aligeirada para o mercado de trabalho. A conclusão das elites é de que o grosso da população irá desempenhar funções simples no mercado de trabalho, o que não necessita de uma formação ampla, colocando o ensino médio como etapa final na formação da classe trabalhadora.

A Lei n. 13.415/17 traz como prerrogativa a flexibilização do ensino de diversas formas, entre elas está a redução da carga horária para a formação comum. Como consta na Lei, de agora em diante a formação geral comum é de no máximo 1800 horas, atendendo também os termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lembrando que antes da reforma a carga horária referente aos conhecimentos básicos dos alunos do ensino médio era de 2.400 horas.

As DCNEM de 2018 trazem em seu art. 7º parágrafo 6º que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes

de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018b, p. 4). O que traz a dúvida é que não é definido uma carga horária mínima para a formação comum, isso vai depender da instituição conjuntamente com os itinerários formativos que ela irá oferecer. Este é um dos pontos polêmicos da reforma porque traz diversos questionamentos sobre a perspectiva educacional que fundamenta o ensino médio. Antes da reforma oferecia uma formação comum a todos os alunos e agora existe uma restrição da formação comum.

Esta restrição traz diversas implicações, como a ausência de uma base coesa de conhecimentos para que o aluno possa disputar a seleção do vestibular e ENEM. Da forma que está posta, as disciplinas obrigatórias no currículo são matemática, português e língua inglesa. As outras disciplinas que atualmente compõe o currículo (Física, Química, Biologia, Artes, Língua Espanhola, Educação Física, Sociologia, Geografia, Filosofia e História) devem ser incluídas no currículo, mas não por todo percurso além de estarem diluídas em áreas do conhecimento. Esses pontos quase que obrigam a procura de cursinhos preparatórios para disputar o ingresso nas universidades, de modo a privilegiar quem tem maior poder aquisitivo.

Nesse sentido, a lei nº 13.415 faz outra importante modificação, nesse caso afetando a LDB de 1996, esta põe fim a obrigatoriedade as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que de agora em diante passam a ser “estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017a). Salienta-se que o Documento não esclarece o que significa “estudos e práticas”, e como ficará a carga horária e conteúdos destas disciplinas. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017, p. 37), “a Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos Estados e/ou as escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio”.

Outra questão que se levanta é qual o impacto dessa nova medida para os cursos de licenciatura? Devido as novas regras (redução de carga horária) o currículo dos cursos de licenciatura provavelmente será modificado, conjuntamente há a possibilidade de serem reduzidos, seguindo a mesma lógica da redução do tempo de trabalho e conteúdo das disciplinas no ensino médio. E quanto aos profissionais já formados?

Ao que tudo indica o quadro de professores da rede pública que é insuficiente, tende a diminuir ainda mais. Faltam professores nas escolas, e o que é comum de acontecer professores lecionam disciplinas que não de sua área de formação, isso por falta de contratação de professores.

A reforma traz também, ainda mais precarização nas condições de trabalho para a classe docente, com a não obrigatoriedade das disciplinas citadas e redução de carga horária dessas disciplinas que estão diluídas nos currículos, reduz-se a necessidade de contratação de professores das áreas afins. E aí reside a perversidade da reforma, ela “resolve” o problema da falta de professores através desse dispositivo.

Nesse sentido, as mudanças promovidas pela reforma buscam resolver de maneira negativa o problema da carência de professores formados, ao passo que pode não oferecer as áreas de conhecimento que apresentam maior dificuldade para serem preenchidas. Em outros termos, na carência de oferta de professores licenciados em alguma área ou disciplina, acaba-se com a demanda, ou seja, o ensino dos componentes curriculares, ou se contrata professores com “notório saber” (BELTRAO, 2019, p. 175).

É importante evidenciar que o Documento normatiza a contratação de professores com “notório saber”, até o momento essa contratação é restrita para a área V - formação técnica profissional, porém não se sabe os precedentes que se criam com esse dispositivo. As possibilidades trazem grande incerteza, pois esta normativa vem em um contexto de perda de direitos, precarização das condições de trabalho, salarial e plano de carreira da classe docente.

Art. 61:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do **caput** do art. 36 (BRASIL, 2017a, p. 2).

A contratação de professores com “notório saber” é um dispositivo que conflita com a legislação atual, a qual regula a formação de professores em cursos de graduação em licenciatura. A criação de uma lei que legaliza a contratação e afirmar que aqueles profissionais que não cursaram o curso específico em licenciatura estão aptos a atuar nas escolas, permite que se questione o formato atual de formação de professores nos respectivos cursos. O fato é que já ocorrem críticas por ser um curso com duração de quatro anos, e existem pressões de frações da sociedade para que esse tempo de formação seja reduzido.

A proposta de alteração no tempo de formação deprecia a necessidade de um curso de licenciatura para a formação de professores. De acordo com Beltrão (2019, p. 175), “por trás da defesa de contratação de professores com do notório saber está a concepção que para ser professor basta ser um bom prático, alinhando-se com as críticas que afirmam que os currículos de formação

de professores são demasiadamente teóricos e pouco práticos”. Dessa maneira, fica exposto que não há necessidade do estudo de teorias pedagógicas, de uma formação específica para atuar em sala de aula, sendo apenas preciso possuir conhecimentos empíricos, é o imperativo da visão pragmática, que também permeia as novas DCNEM e lei n. 13.415/17.

Moura e Lima Filho (2017) sinalizam para o aprofundamento da precarização das condições de trabalho e classe do trabalhador docente.

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

Sem dúvida a contratação de professores com notório saber constitui um dos maiores retrocessos que a lei traz. Pois além de não oferecer perspectivas de melhora para a classe e o trabalho docente, a lei ainda agudiza a condição precária que os professores vivenciam atualmente. Depreciando a profissão docente, a formação nos cursos de licenciatura e não trazendo nenhum dispositivo para a valorização salarial dos professores, a qual é uma luta antiga da classe.

Levanta-se a dúvida, qual será a qualidade do ensino, no âmbito das escolas, que não tem como fundamento básico a formação de seus professores em um curso de licenciatura?

A lei 13.415/17 também define o currículo padrão nacional, traçando as diretrizes e alterando a BNCC (2018a) e as DCNEM (2018b).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

A restrição da formação básica para todos conflita com o interesse de uma formação ampla e complexa da classe trabalhadora. E ao que tudo indica de acordo com as leis atuais caminha para uma formação pragmática, restrita a cumprir uma função simples no mercado de trabalho. Acontece também que, em vista de os alunos serem jovens e não terem muita experiência, por

desconhecerem as possibilidades de ganhos e perdas sobre as escolhas dos percursos formativos (pois não existe nenhuma pesquisa sobre os êxitos dessa política), dependendo da escolha e devido a diminuição das horas da base comum curricular, os alunos podem restringir muito a formação e seu conhecimento. Fragilizando as capacidades que o aluno tem de compreensão do mundo e de inserção no mundo do trabalho¹⁸.

A escolha de um itinerário implica a exclusão de outro, de acordo com a legislação existem cinco itinerários formativos, sendo a escola obrigada a oferecer no mínimo dois, a questão que se coloca é: quais as possíveis perdas e ganhos para a formação intelectual e profissional do aluno estão inseridas na escolha dos itinerários formativos? A lei não esclarece isso, não traz nenhuma pesquisa ou dado relevante que indique que essa nova modalidade de escolha dos alunos sobre os percursos formativos, será uma formação de maior qualidade em relação ao antigo ensino médio.

A definição de itinerários/percursos por parte das escolas também é um ponto que traz uma incerteza quanto a sua aplicação. A oferta de itinerários é restrita as condições físicas e econômicas de cada escola, de forma que possivelmente não seja oferecido os cinco itinerários formativos dispostos na lei, pois é de conhecimento geral que as escolas públicas estaduais possuem uma infraestrutura precária e isso no contexto de corte de verbas para a educação. Pontua Kuenzer (2017).

[...] a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 336).

A perspectiva é de que as escolas particulares se sobressaiam na oferta de itinerários educacionais de qualidade, pois tem a possibilidade de investimento, algo que no contexto político

¹⁸ “Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades” (FIGARO, 2009, p. 92).

e econômico atual brasileiro é impossibilitado pelo governo de orientação neoliberal. Estes fatores concorrem para aumentar a desigualdade entre as frações da população brasileira, acirrando o confronto entre as classes que podem pagar pela escola particular e as que sem condições financeiras estão nas escolas públicas. Acontece um aprofundamento da luta de classes, a história parece estar a se repetir, a qual as escolas particulares continuam com o papel de formarem a elite e as escolas públicas o trabalhador comum – o proletariado.

A reforma traz também como novidade a ampliação das possibilidades da educação a distância (EAD) no ensino médio, através do artigo 35-A § 8º do artigo e artigo 36 § 11º. Estes dispositivos regulamentam a possibilidade de o ensino ser ministrado de maneira não presencial, ou por módulos.

Em conformidade com a lei n. 13.415/2017 as novas DCNEM regulamentam a educação à distância no ensino médio diurno, noturno e na modalidade de educação de jovens e adultos, no artigo 17, parágrafos 5º e 15.

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado (BRASIL, 2018b, p. 10).

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018b, p. 11).

A palavra de ordem no Documento é “flexibilização”, flexibiliza-se a oferta de ensino médio assim como os itinerários formativos, abrindo-os a iniciativa privada. A lei n. 13.415/2017 abre a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e as instituições de educação a distância (EAD), para que estas ofereçam as modalidades de percursos formativos no ensino médio. De maneira explícita este constitui mais um trecho da lei onde se abre uma brecha para a comercialização da educação, venda de espaços públicos para a iniciativa privada.

É patente o quadro deficiente de infraestrutura da educação básica no Brasil, no que diz respeito às escolas de ensino médio ainda contamos com 12,6% das unidades sem água filtrada, 39,1% das unidades sem rede de esgoto, 25,5% sem quadra de esportes, 45,3% dependências e vias adequadas a alunos com deficiência, e apenas 52,3% com biblioteca e 45,1% com laboratório de

ciências (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). Ainda assim, é importante salientar que mesmo com equipamentos e infraestrutura disponíveis nem sempre se encontram em estado adequado para utilização, e também muitas vezes não existe profissionais capacitados para tal manejo. Da mesma forma, ainda é grande a quantidade de professores que não têm formação adequada, 31,2% é a proporção de docentes sem formação superior compatível com as disciplinas que lecionam no ensino médio brasileiro (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018). De maneira oposta, ao invés da lei tentar suprir essas carências, ela abre possibilidades para que alguma empresa do ramo educacional faça esse trabalho. No contexto atual de terceirização massiva de trabalhadores, a lei caminha de encontro a esse contexto, terceirizando e privatizando as funções essenciais que antes eram de pleno domínio público, do Estado.

Art. 36

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017a, p. 2).

De maneira semelhante o Documento DCNEM (2018b) traz diversos pontos polêmicos, que apresentam de forma clara o descompasso entre a lei criada e a realidade vivenciada pelos brasileiros. Como é o caso do art. 12, parágrafo 9º, das novas DCNEM, aponta como alternativa, para garantir diferentes itinerários formativos, as parcerias com entes não estatais, os dois documentos seguindo a lógica comum de regulamentar as “parcerias” privadas. Visto que é patente que as escolas estaduais não possuem infraestrutura e nem investimentos para garantir os novos itinerários formativos propostos pelas novas DCNEM.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (BRASIL, 2018b, p. 8).

É preciso que se esclareça quais são os objetivos ocultos de propostas como esta, as quais não dialogam com a realidade brasileira. Trazer teorias/propostas pseudo-progressistas para a educação, mas sem contrapartida de investimentos para que essas propostas possam de fato serem realizadas, constitui somente um engodo, uma falácia. O que as pessoas que produziram tal proposta realmente objetivam?

A partir disso podemos pensar diversas outras medidas propostas nas novas DCNEM, pois elas não estão acompanhadas de medidas/propostas econômicas que dão sustentação a essas leis. Algo que já estamos acostumados a ver na história das políticas brasileiras, são políticas com discurso “progressista”, mas ficam somente no papel, na forma de leis, elas acabam não sendo aplicadas na prática. E isso tudo em um contexto de corte, devido a emenda constitucional 95 (2016b), que congela os gastos públicos (saúde, educação) por 20 anos. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017):

A vigência do teto para os gastos públicos implicará, como têm demonstrado várias análises, inclusive da Confop (Consultoria do Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados), na diminuição progressiva, no decorrer dos próximos 20 anos, dos recursos disponibilizados à educação e à saúde, atingindo todos os níveis do ensino público e escancarando a hoje já ampla abertura às ações da iniciativa privada na área educacional, seja por meio da criação de escolas *charter* (escolas públicas com gestão privada), seja, o que tem se ampliado bastante, por meio da oferta de consultorias ou pela participação em parcerias. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42).

A pergunta que se faz é: os problemas da educação pública no Brasil e os problemas da escola, são de ordem unicamente curricular? As novas mudanças no ensino médio através da lei n. 13.415/2017 e das novas DCNEM trazem como pauta principal a necessidade de modificações na estrutura curricular do ensino médio. E quanto a estrutura física das escolas, a melhoria salarial e das condições de trabalho dos professores? Esses pontos que são essenciais para a melhoria da educação no Brasil, não são levantados nos documentos, muito pelo contrário, são ignorados. Esse questionamento encontra possível resposta quando analisamos o contexto atual de ofensiva do neoliberalismo, o qual objetiva a privatização de setores públicos e abertura para o capital privado em conjunto a uma política de ajuste fiscal sobre o Estado, que reduz os gastos públicos e consequentemente o investimento na educação.

Como foi exposto no capítulo anterior, as políticas econômicas e educacionais produzidas no país fazem parte de uma agenda neoliberal, de conformação das economias subdesenvolvidas as necessidades do capital e dos países desenvolvidos. O FMI e BM constituem agentes que

produzem e implementam políticas econômicas nos países subdesenvolvidos, a fim de que esses países cada vez mais tornem-se dependentes dessa economia globalizada, porém, aos países subdesenvolvidos é relegada a posição subalterna, de consumidores dos produtos das metrópoles, importadores de tecnologias e exportadores de produtos agrícolas.

Dessa forma, os bancos ofertam empréstimos para a promoção de políticas de desenvolvimento econômico nos países de economias periféricas, nesse processo os países subdesenvolvidos contraem empréstimos dos bancos (FMI e BM), a juros altos e com diversas condicionalidades. Os países contratantes dos empréstimos são obrigados a seguirem diretrizes políticas e econômicas, as quais de maneira geral são: desregulamentação da economia, privatização de serviços públicos, abertura a capital estrangeiro. Estas políticas nada mais são que a agenda do Capital internacional e dos países desenvolvidos para subjugar política, economicamente e culturalmente os países na periferia do capitalismo.

É necessário que se reflita sobre a produção e implementação dessas políticas conectando com o contexto político e econômico. O país vive um momento de crise econômica, aumento das taxas de desemprego, aumento da pobreza e desigualdade social, também vem sofrendo um processo de desindustrialização¹⁹. Na visão das frações que compõem a classe burguesa no país, impulsionadas pela perspectiva neoliberal, há uma necessidade de ajustes na estrutura econômica, produtiva e educacional. Uma das medidas é a política de cortes de gastos públicos para diminuição do déficit e pagamento da dívida pública para com os rentistas. Para Moura e Lima Filho (2017):

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 111).

Dentro disso a política de privatizar espaços de controle do Estado para o capital diminui os gastos do Estado com serviços públicos e se abrem mais esferas para a especulação financeira e acumulação de capital. Com esta reestruturação produtiva e educacional, compreendemos que como o país vem se desindustrializando, a peça central da economia se tornou o agronegócio, e

¹⁹ Dados sobre o processo de desindustrialização da economia brasileira podem ser consultados em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/120913_radar21.pdf >. Acesso em 08 de abril de 2020.

tornando como principal fonte de exportação a produção agrícola, dessa maneira, reafirmando os preceitos da divisão internacional do trabalho. Portanto, a partir desse contexto a burguesia nacional conclui que, não há a necessidade de uma formação complexa da força de trabalho. A produtividade do país tem se centrado cada vez mais na exportação de produtos agrícolas e nos setores de serviços, então para isso não há a necessidade de formação universitária, constituindo o ensino médio etapa final da educação para a maioria dos brasileiros, que irão exercer um trabalho simples, precário (informal) e fragmentado no mercado de trabalho.

Em síntese, temos como principais modificações da Lei n. 13.415/2017 e das DCNEM 2018 os seguintes pontos: redução da formação geral comum de 2.400 horas para 1.800 horas; estreitamento curricular e o fim da obrigatoriedade de boa parte das disciplinas que compunham o currículo anterior; flexibilização curricular através dos itinerários formativos; flexibilização da oferta de ensino através da modalidade ensino a distância (EAD) e de parcerias público-privadas; contratação de professores com notório saber.

5.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO - O PALCO DE TENSÕES/CONTRADIÇÕES

Dando prosseguimento a discussão, nesse ponto será feita a análise da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a). Será debatido sobre o processo de construção e as concepções políticas e educacionais que fundamentam o Documento.

De maneira inicial iremos expor o caráter questionável sobre o contexto de tramitação e aprovação da nova BNCC, assim como a postura do MEC nesse processo.

É importante salientar que anterior ao processo de tramitação da proposta no Congresso Nacional, ocorreu um notório ataque à democracia, no qual foi alçado um novo presidente - Michel Temer (PMDB) - alterando toda a composição de cargos e a política de governo. Como consequência dessas modificações os trabalhos que vinham sendo feitos até então pelo MEC e CNE foram interrompidos. Dessa maneira, após o impeachment de 2016 que destituiu a presidente da república eleita constitucionalmente “se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros” (AGUIAR, 2018, p. 9). A partir desse momento, foi sendo modificada a composição do corpo que presidia os órgãos, primeiramente no MEC, e posteriormente no CNE, a fim de que, as novas pessoas que ali assumiam estavam

alinhadas a lógica privatista dos reformadores da educação. Ficou evidente a guinada de rumos na BNCC, expondo sua nova pauta alinhada com os grupos conservadores e do grande capital nacional e internacional.

A nova equipe no MEC, para dar conta da disputa entre conservadores e liberais em torno da discussão sobre a BNCC, decidiu elaborar uma terceira proposta. Expôs a versão final da BNCC dos níveis de ensino infantil e fundamental e postergou a apresentação da versão da BNCC do ensino médio para depois da aprovação da Lei n. 13.415/2017, com o propósito de adequar a BNCC ao novo fundamento legal. Assim sendo, a terceira versão foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018c), que instituiu a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a).

Sobre esse contexto é importante reproduzir um trecho que trata do processo de tramitação da BNCC, pautado pelo MEC. Destaca-se:

[...] alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 15).

No processo de tramitação, também consta nos documentos da ANPED (2018), que o MEC trabalhou em regime de urgência para a aprovação, dessa maneira “atropelando” os ritos processuais na tramitação da proposta da BNCC. Mesmo com pareceres desfavoráveis, sob críticas e manifestações contrárias de entidades educacionais, o MEC acabou por aprovar a nova BNCC.

Salienta-se, que esse contexto de aprovação da nova BNCC faz parte do contexto do Brasil pós impeachment da presidente Dilma Roussef (PT). Este impeachment, fruto de um golpe jurídico-midiático-parlamentar, ajudou a solapar as frágeis bases democráticas que se assentavam a jovem democracia brasileira. Desaguando no momento que vivemos atualmente, de ataque às instituições democráticas, desarmonia entre os instancias dos poderes estatais, um período de anomia no Estado brasileiro.

É importante deixar claro que o contexto de autoritarismo dos grupos políticos conservadores (em sua maioria partidos representantes da direita brasileira) traz à tona a luta de classes. Estes partidos políticos em sua maioria representam interesses ideológicos e econômicos da burguesia nacional, a qual está alinhada com o capital internacional, dessa forma valendo-se do

contexto de crise e da cultura histórica do Brasil de desapego as leis e preceitos democráticos, golpeiam a democracia.

Quanto ao processo de produção, tramitação e aprovação da BNCC é importante salientar que os grupos empresariais atuaram fortemente para a implementação de um texto que atendesse a seus interesses enquanto classe, como figura principal temos o Movimento pela Base Nacional Comum²⁰ (MBNC).

Segundo Avelar e Ball (2017) o MBNC promoveu reuniões nos Estados Unidos para debater com personalidades que participaram do processo de elaboração do Common Core (a base nacional curricular dos EUA) com o objetivo de elaborar e aprimorar o projeto da BNCC para o Brasil. O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) procura “influenciar os tomadores de decisões sobre a necessidade e importância de um padrão curricular nacional, e toma como emprestado o modelo Common Core dos Estados Unidos”, parte do trabalho ideológico repousa sobre a autoridade da universidade de Yale (AVELAR, BALL, 2017, p.4, tradução nossa).

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) se autointitula apartidário, é composto por gestores, pesquisadores e em grande parte por empresários. O grupo possui o apoio de muitas instituições, as quais representam o capital nacional, bancos e fundações empresariais, e também instituições da sociedade civil, são elas: Fundação Leman; Instituto Ayrton Senna; Fundação Roberto Marinho; Instituto Inspirare; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Todos Pela Educação; Consed; Undime. De acordo com o que consta no site, o movimento atua desde 2013 na construção e implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Curiosamente os apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum são os mesmos que também apoiam o grupo Todos Pela Educação, fato este que deixa evidente que o grupo MBNC e o TPE assim como as empresas que os apoiam, possuem um organismo robusto de produção de políticas públicas educacionais. A criação desses grupos organizados (MBNC e TPE) serve como um instrumento para articular, pressionar e influenciar a esfera pública, a esfera privada e a população para atenderem a seus projetos políticos.

Neste ponto questionamos, mas o que então as frações da burguesia nacional, e capital internacional desejam com a reforma? A partir da análise crítica sobre o contexto histórico e sobre

²⁰ As informações sobre o Movimento pela Base Nacional Comum podem ser acessadas em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>> Acesso em 15 de junho 2020.

as leis que fundamentam a reforma, evidencia-se um projeto político, econômico e social para o país. Projeto este que anseia o fim da escola pública e sua consequente privatização.

Anseia também que o ensino médio seja a etapa final na educação para a grande maioria dos brasileiros, e sabemos qual é a clientela que em grande parte frequenta a escola pública. Esse projeto se destina aos filhos da classe trabalhadora, aos pobres. Um dos principais objetivos da reforma visa o adestramento dos filhos da classe trabalhadora, com uma formação para o desemprego, trabalho precário, informal e “flexível”, pois esse é o modelo de sociedade criado e propagado pelo capital. É patente que a utopia do pleno emprego não existe há muito tempo, e o que vivemos atualmente é algo inverso a isso, tem-se a certeza de que não há emprego para todos. E muito pior, que a cada dia que passa diminuem os postos de trabalho na economia capitalista. O que existe é a total incerteza, se quem está empregado irá continuar trabalhando e, quem não possui emprego se um dia conseguirá trabalhar. Esta é a sociedade “globalizada” que vivemos, e há quem pense que este é o único modelo de sociedade existente para a humanidade. Não temos dúvida que a burguesia nacional/internacional, os bancos e organismos internacionais creem nisso.

Compreendemos que a reforma do ensino médio não constitui um movimento isolado da elite burguesa, dentro do projeto político que a mesma idealizou para o Brasil também são necessárias reformas estruturais do Estado brasileiro, reformas que atingem o emprego e a aposentadoria da população. Seguindo a cartilha neoliberal e do capital internacional, a elite brasileira mobilizou-se e exerceu pressão junto aos parlamentares para a aprovação da reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017²¹) e para a reforma da previdência (emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019²²). Reformas essas que atingem majoritariamente os pobres, desresponsabilizando e desonerando a burguesia pela crise econômica, a mensagem é simples: quem deve pagar a conta são os trabalhadores. Com base nos fatos históricos, o que observamos é a ofensiva do capital, que através da ideologia neoliberal não mede esforços para implementar suas pautas, seja por pela formação de consenso (via democrática) ou de forma autoritária (golpe de 2016).

O discurso do governo para a reforma do ensino médio, é de negação do trabalho do professor, das escolas públicas e do currículo anterior a reforma. Põe a culpa dos problemas da sociedade capitalista (desigualdade social, desemprego, baixa produtividade econômica) sobre a

²¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm

²² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm

educação, escola e professor. O governo apontou como justificativa para a reforma o fato de os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o Ensino Médio serem insuficientes, em que mais de 75% dos alunos estão abaixo do desempenho esperado e o IDEB está estagnado. Também destacam como fatores a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado e a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, devido aos índices de abandono e de reprovação que se apresentam no país. Depreende-se de acordo com as justificativas apresentadas, que os problemas da educação brasileira são oriundos de modelos educacionais ultrapassados (leia-se currículo), e de professores que não trabalham adequadamente. Nesse sentido, Lopes (2018) pondera os seguintes questionamentos.

Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. (LOPES, 2018, p. 24)

O Documento não menciona que é necessário investimento econômico para ter uma educação de qualidade. É preciso que se invista na infraestrutura das escolas públicas, que são precárias, desde as salas de aula à materiais didáticos para os estudantes. É necessário investimento nos professores, melhorando seus salários, criando um plano de carreira atraente para os profissionais, incentivando e financiando a formação continuada dos professores. Essas são medidas (iniciais) obrigatórias para uma melhora nos índices educacionais, qualquer lei que não tenha como pauta essas propostas, não passa de demagogia. Em qualquer área do trabalho humano, somente se produz com qualidade se há investimento adequado. Pautar que a melhora da educação brasileira virá apenas com a modificação do currículo das escolas, na nossa visão é somente mascarar, e não resolve o problema.

Analisando o Documento da BNCC do ensino médio, encontramos evidências que demonstram interesses ocultos sob a linha argumentativa do Documento. No início do Documento, no tópico “apresentação” relata: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um Documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018a, p.5). A análise desse curto trecho nos permite comprovar alguns “equivocos” das autoridades que redigiram e aprovaram o Documento.

No que concerne à BNCC do ensino médio, ela não foi elaborada somente por especialistas de todas as áreas do conhecimento, foi em grande medida elaborada por frações da burguesia nacional (o Movimento pela Base Nacional Comum, o Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, grupo Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho e etc.), que adentraram na esfera da educação com interesses próprios (em grande parte econômicos), o Documento também seguiu referências do Banco Mundial, dos sistemas de avaliação em larga escala e do Common Core norte americano. Esse fragmento também explicita algo que ocorrerá ao longo de todo o Documento BNCC, a produção de argumentos contraditórios para justificar a reforma, assim como um forte teor ideológico e economicista.

É interessante notar a lógica argumentativa nas linhas da BNCC, no subtítulo “Base nacional comum curricular: igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018a, p.15). O texto dá a entender que serão promovidos esses valores, porém ao aprofundarmos a análise, notamos que há o predomínio de uma lógica mercadológica permeando o Documento. Esta promove outros valores que entram em contradição com os que o texto supostamente defende. Valores como, individualismo, meritocracia, empreendedorismo, flexibilidade e produtividade. Segundo a BNCC, é com base no desenvolvimento de competências e habilidades que os jovens serão capacitados a se encaixar “em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação [...]” (BRASIL, 2018a p. 465-466). Essas políticas são voltadas para dar respostas às transformações do mundo globalizado, mundo este que não leva em consideração as necessidades dos seres humanos, e sim as necessidades da economia. Portanto o Documento se assenta em bases que visam dar sustentação ao modo de produção capitalista.

Através da Lei 13.415/2017 foram introduzidas modificações na BNCC e nas DCNEM, no que concerne ao currículo. Esta mesma Lei também altera o Art. 26 da LDB (1996) e determina que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”.

A nova composição curricular da BNCC do ensino médio está organizada por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018a).

Em seu currículo básico a nova BNCC possui como disciplinas obrigatórias Matemática, Português e Língua Inglesa, e ignora as outras disciplinas que compunham o currículo antigo:

Física, Química, Biologia, Artes, Língua Espanhola, Educação Física, Sociologia, Geografia, Filosofia e História; estas disciplinas ainda fazem parte do currículo, porém agora não são mais obrigatórias. Neste ponto questionamos a referida Lei quando ela se compromete a “garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a p. 464), aqui a Lei entra em contradição, pois como é possível garantir tal feito se em suas diretrizes coloca como obrigatória somente três disciplinas do currículo, e quanto ao restante das disciplinas? Como é possível “garantir o aprofundamento” dos conhecimentos de: Física, Química, Biologia, Artes, Língua Espanhola, Educação Física, Sociologia, Geografia, Filosofia e História, se estas disciplinas se tornaram optativas, têm carga horária reduzida e estão diluídas em áreas do conhecimento?

Conjuntamente ao currículo base os itinerários formativos complementam a formação do estudante, salienta-se que na BNCC os itinerários formativos constituem peça chave nessa reforma do ensino médio, pois possibilitam opção de escolha para os estudantes. Eles podem ser organizados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, dessa forma compondo itinerários flexíveis e integrados.

Segundo o Documento da BNCC (2018a p. 478-479) os itinerários formativos são divididos nos seguintes eixos estruturantes:

I – **investigação científica**: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – **processos criativos**: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – **mediação e intervenção sociocultural**: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – **empreendedorismo**: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

Dentro da crítica que temos feito ao longo deste estudo, de que a reforma do ensino médio carrega consigo um forte teor vindo da iniciativa privada, a qual tem atuado na produção de

políticas e para a implementação destas, o item “IV empreendedorismo” sem dúvida chama a atenção. A BNCC fazendo parte desse movimento do empresariado em conjunto com o Estado, traz em sua essência uma proposta educacional que visa dar conta dos anseios e objetivos da elite burguesa, este alinhado a preceitos de mercado, entende a educação como uma “ferramenta” para aumentar a produtividade do país e uma forma de controle da população em tempos de crises do capital. A introdução de termos e conceitos no currículo, que são de uso corrente na perspectiva neoliberal, tem por objetivo de colonizar o pensamento dos alunos para aceitação do imaginário capitalista/neoliberal, dessa forma naturalizando todos os processos e consequências advindas desse modelo.

O termo “empreendedorismo” tem um forte apelo no senso comum, e de fato já se encontra em grande parte naturalizado, apropriado por grande parte da população. O termo possui diversas conotações, porém há uma que se destaca, compreende que: todos podem ser empreendedores de seu próprio negócio, e que caso a sua empresa não prospere, a responsabilidade é unicamente da pessoa que empreendeu. Com base nessa lógica, desresponsabilizamos o Estado e a sociedade, pois estes não possuem nenhuma relação e nada poderiam ter feito para que este indivíduo prosperasse. Desresponsabilizamos a concorrência desigual entre empresas, estas protegidas pelo próprio Estado, que não combate as práticas ilegais de grandes empresas, os carteis, trustes e monopólios. Desresponsabilizamos os bancos que cobram juros exorbitantes para empréstimos, uma instituição que sobrevive da especulação e movimentação financeira, vive do suor dos trabalhadores. Ao assumir-se como empreendedor, o indivíduo toma para si toda a responsabilidade sobre o êxito ou fracasso de seu empreendimento, se houver êxito todos ganham, o dono do negócio, seus futuros empregados, e o Estado na forma de imposto sobre a empresa e sobre os salários dos empregados. Se a empresa fracassar, falir, somente o indivíduo perde, restando a esse a exclusão social, mendicância.

Sobre a compreensão da palavra empreendedorismo Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 130) entendem que:

[...] trata-se da livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmos, tornando-se autônomos num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregados, cada vez mais crescente.

O conceito “empreendedorismo” carrega consigo uma gama de significações e consequências, o discurso do empresariado e neoliberais é de abrandar as consequências negativas do termo, tentando deixá-lo revestido somente de positividade. A negatividade do termo expressa a existência de um sistema perverso, excludente e desigual, que compreende a totalidade das relações humanas inseridas em um darwinismo social, onde o indivíduo que consegue prosperar economicamente está apto a viver, e quem fracassa merece ser eliminado da sociedade.

No que concerne aos itinerários integrados, de acordo com a BNCC são compostos por:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018a p. 477-488).

O item “V – formação técnica e profissional”, constitui mais uma das inovações da BNCC e da reforma do ensino médio. Este item é uma das peças centrais na nova proposta pois visa instrumentalizar grande parte dos jovens que cursam o ensino médio os direcionando para o

mercado de trabalho, estabelecendo o ensino médio como etapa final da educação para muitos, dessa forma transformando o ensino médio em uma porta/ via direta para o mercado de trabalho.

Aqui cabe a compreensão sobre como o empresariado brasileiro vislumbra o futuro do país. Há décadas se solidificou a ideia de que o Brasil aceitou o posto de economia periférica, como prova disso é o fato de o país não possuir um projeto de nação que busque uma saída para o desenvolvimento, conjuntamente a isso destaca-se a posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, que confere ao país uma orientação política e econômica centrada na exportação de produtos agrícolas. Também inserida nesse processo é a compreensão de que devido à posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, não há necessidade (econômica) da formação de grande contingente populacional como força de trabalho especializada, dessa maneira o ensino superior se torna algo supérfluo, sendo relegado somente as elites, aos eleitos que irão exercer postos de comando nos diversos setores do país. De acordo com o projeto de país da burguesia nacional, não há necessidade de ensino superior, de universidades para grande maioria da população (leia-se classe trabalhadora), pois estes irão exercer funções simples nos postos de trabalho da economia brasileira, dessa maneira o ensino médio constitui etapa final da educação, e a formação técnica etapa final dos estudos dos filhos da classe trabalhadora.

Sobre a teoria pedagógica que fundamenta o Documento da BNCC, estes são balizados pelo foco no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018a, p.13). O texto traz como argumento que [...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2018a, p.13); e fecha o parágrafo afirmando que as competências também são adotadas pelas avaliações internacionais organizadas pela OCDE, que coordena o PISA, e também pela UNESCO (BRASIL, 2018a, p. 13). Aqui notamos claramente a influência que exercem os organismos internacionais e que a pedagogia de competências faz parte do seu ideário.

Dessa maneira, são elencadas dez competências gerais para a educação básica. Estas competências se inter-relacionam e se desdobram no processo de ensino das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2018a, p. 9).

No Documento competências é definido pelo conceito de saber fazer, o que envolve a assimilação das tarefas do cotidiano da sociedade e do mundo do trabalho.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

Continua:

“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, apud BRASIL, 2018a, p. 8).

É interessante notar a partir desse fragmento de texto, que a linha argumentativa do Documento vai no sentido de exaltar o conceito de “competências”. Há duas situações interessantes e contraditórias aqui. Primeiro, o papel central e “salvacionista” que o Documento destina a pedagogia das competências, e segundo, fato que é recorrente na leitura do Documento, uma argumentação acrítica e visão simplificadora sobre os processos que envolvem a realidade social.

Neste sentido observarmos o Documento da Anped (2018), o qual faz uma crítica a pedagogia das competências. O enfoque nas competências adotado na BNCC visa retirar a possibilidade de acesso dos conhecimentos científicos, culturais na educação básica. Voltando a perspectiva de ensino para um ensino imediatista, pragmático, ao saber fazer. Dessa forma, subordinando a educação à lógica de mercado.

Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. Queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade (ANPED, 2018, p. 3).

Compreendemos que pedagogia das competências pautadas no lema “aprender a aprender”, pregam uma adaptabilidade ao sistema capitalista, criando métodos e formas de ensinar as pessoas para que estas criem seus próprios saberes, estes possuem como único objetivo a resolução dos problemas da sociedade, porém, não com um olhar crítico sobre estes problemas sociais, mas sim

com um olhar passivo, de aceitação e adaptação as consequências de uma economia em constante crise (DUARTE, 2001; BRANCO et al., 2019).

O Documento também determina que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018a, p. 11), dessa forma a pedagogia das competências é destacada pela BNCC como o principal referencial para a escola. O conceito de competência possui como concepção condicionante a empregabilidade, logo, as competências possuem como objetivo principal qualificar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Em relação à BNCC, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidades, mas, no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, preterindo, para não dizer “excluindo”, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão (BRANCO et al., 2019, p. 6-7).

A pedagogia das competências foca na compreensão de que o conhecimento serve unicamente como um meio (uma ferramenta) para atingir determinado fim (necessidades do sujeito). Dessa forma limitando e desvalorizando o significado da construção do conhecimento científico na sociedade (FERREIRA, SANTOS, 2018).

Em contraposição ao conceito de competências, exposto na BNCC, concordamos com Ramos (2002) referente a como deve ser a construção do conhecimento na sociedade, este compreende que:

[...] a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas (RAMOS, 2002, p. 419).

A construção e produção do conhecimento na escola não pode estar submetida a uma lógica econômica, tendo como objetivo principal dar sustentação ao modo de produção capitalista, e no atual contexto formando e preparando o indivíduo para um mundo do trabalho em constante crise, em uma sociedade a qual o desemprego atingiu o nível estrutural. A educação e a escola quando são pensados nestes moldes possuem como horizonte a preparação do indivíduo para atuar em postos de trabalho flexíveis no mercado, em um emprego precário e sem direitos.

Constitui também um dos tópicos centrais desta nova BNCC as avaliações em larga escala, através de testes padronizados, avaliações nacionais e internacionais com o objetivo de aferir a qualidade da educação (das escolas, da formação do aluno e do trabalho do professor), esta política tende a dominar o cenário educacional. A padronização curricular (BNCC) e os testes em larga escala são fatores essenciais para uma política de accountability, de responsabilização pelos êxitos ou fracassos da educação, estes recaindo sobre todos os sujeitos que vivenciam o cenário educacional (gestores, professores, alunos). Portanto, a BNCC constitui um dos pilares fundamentais para políticas de responsabilização, e estas políticas possuem como consequências um aumento de controle sobre o trabalho dos professores e sobre os conteúdos e a formação que receberão os alunos.

É uma pedra angular destas proposições a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Paulatinamente, com ajuda pesada da mídia, a elevação de médias de desempenho dos estudantes passou a ser aceita como *referência do que consideramos hoje uma boa educação* (RAVITCH, 2010), sem que uma reflexão crítica sobre as formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola tenha força para retornar ao debate (FREITAS, 2014, p. 1088).

Apontamos também como consequência de um sistema fortemente fundamentado em avaliações em larga escala o estreitamento curricular, a diminuição do tempo de estudo das disciplinas que não fazem parte dos testes, e o consequente impacto dessa medida para a formação dos jovens.

[...] a ênfase excessiva em matemática básica e leitura pode levar ao estreitamento e reduzir o currículo apenas aos temas e formatos que são testados, tirando a atenção da história da ciência, das artes, cidadania e língua estrangeira, bem como da escrita, da investigação, e de tarefas mais complexas de solução de problemas (BAKER, 2010, p.4 apud FREITAS, 2011, p. 22).

A concepção que fundamenta a construção de uma base curricular fundada a partir das avaliações em larga escala compreende uma fundamentação de que o básico, o mínimo é o suficiente para a formação dos jovens. Este currículo não considera diversas outras áreas do conhecimento que são extremamente importantes para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, apontando para uma formação fragmentada e mínima do jovem (classe trabalhadora) que frequenta a escola pública.

Quanto à questão curricular, outro ponto importante é o fato que a BNCC não constitui um padrão mínimo de conceitos e conteúdos a serem estudados, muito pelo contrário, o que se conceitua como a “base” no Documento na verdade se constitui em um currículo extenso, pois tamanha é a quantidade de “competências específicas e habilidades” exigidas em cada etapa de ensino. Tal fato deixa dúvidas se sobrará espaço e tempo para a adequação curricular de acordo com as necessidades de cada Estado e município da federação.

Neste sentido Pacheco critica:

[...] as inúmeras habilidades elencadas ao longo do documento e a longa lista de objetivos de aprendizagem, evidenciam o quanto “a BNCC está precisando de um ‘enxugamento’, que contemple apenas o essencial, um exercício de ‘homeopatia curricular’” (PACHECO, 2018, p. 37 apud MERLI, 2019, p. 180).

Assim sendo, compreendemos que esse “excesso” de competências e habilidades dispostas na BNCC vão na direção oposta ao que deveria ser, um currículo simples e enxuto, e na verdade a caracterizam em um formato de currículo completo. Como a BNCC é uma obrigação prevista em Lei e este constitui um currículo integral, restringe-se a possibilidade para rearranjo e construção de propostas curriculares de acordo com a demanda de cada região do país, dessa forma provavelmente a BNCC constituirá a única opção curricular das escolas.

O Documento da BNCC define o conceito de competências como arcabouço teórico e estratégia pedagógica, o qual por meio deste será possível uma educação de qualidade, que transforme a sociedade. Para quem estuda a ciência da educação, sabemos que a educação por si só não tem poder de transformar a sociedade, quem dirá então que, somente uma teoria pedagógica conseguirá esse feito. A transformação da realidade social, de problemas complexos como igualdade social, justiça e preservação da natureza, exige um esforço conjunto de várias áreas da sociedade. Isso revela novamente a concepção acrítica do Documento. Em nenhum momento é problematizado o quão preponderante é o sistema capitalista na produção de uma cultura desumanizadora, de injustiça social, de destruição da natureza e do consumo irracional de recursos naturais.

Portanto, colocar nos ombros da educação, da escola e dos professores o trabalho de “solucionar” problemas extremamente complexos, compreende aquele velho discurso surrado de culpabilização da escola, professores e educação de todos os problemas que compreendem a sociedade. Na verdade, problemas extremamente graves, como por exemplo, desigualdade social, racismo e corrupção, são questões que estão presentes tanto em países desenvolvidos como

subdesenvolvidos, e as causas são as mais variadas, mas todas remetem a questões históricas desses países. No caso brasileiro, problemas econômicos, políticos e sociais remetem a fatores históricos que vem desde a época de surgimento do Brasil colônia. Então, esse discurso faz parte de uma lógica de controle de narrativa, tendo como consequência a deterioração e desestruturação da instituição escolar, do trabalho do professor e da educação como um todo.

O trabalho que é a categoria fundante do ser humano, que o diferencia dos outros animais, está sob jugo do modo de produção capitalista. É alienado, fragmentado e expropriado pelo capitalista. O Trabalho que deveria ser feito por seres humanos e para seres humanos, é feito por seres humanos e para o capital, para acumulação de capital. O trabalho na ótica capitalista tem como objetivo principal a extração da mais-valia, perspectivas como esta não são cogitadas no Documento, e muito pelo contrário, a BNCC não faz nenhuma menção a capitalismo e neoliberalismo, o que evidencia uma desconexão com a realidade. Deduz-se a partir da leitura do Documento, que existem somente duas forças opostas na realidade social, a educação e os problemas do mundo. A educação com o papel messiânico e salvacionista, e na outra ponta, os males da sociedade, que existem sem motivo aparente, mas existem, e devem ser solucionados de maneira simples.

Dessa maneira propomos a seguinte reflexão: é possível produzir um Documento que verdadeiramente promova formação humana integral, construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, dentro dos limites da sociedade capitalista?

É realmente difícil de acreditar na promoção de valores humanistas em uma lógica essencialmente desumanizadora, como a existente na sociedade capitalista. Não é de hoje que ouvimos diversos discursos contraditórios na sociedade, ao que parece visam confundir as pessoas, fragmenta-las e desorganiza-las, pois assim é mais fácil exercer a dominação do capital. As diversas consequências econômicas, políticas e sociais que presenciamos no mundo contemporâneo, nos dão evidências do que realmente representa o sistema capitalista. Desemprego crescente, precarização das condições de trabalho, aumento da desigualdade social, pauperização da população, fome, guerras. Temos que buscar o que representam esses fatos, e quais são os motivos causadores, para então pensarmos nas possibilidades de superação de tais problemas. Na perspectiva marxista reside umas das funções do conhecimento e, seu principal objetivo. Parafraseando Marx nas teses sobre Feuerbach, “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 2009, p. 126).

Em síntese, a BNCC do ensino médio traz em suas linhas a linguagem e a pedagogia que atualiza e conecta a educação básica as demandas do mundo globalizado no século XXI, um mundo pautado pela meritocracia, individualismo e privatização de espaços públicos, que visa formar de maneira rápida mão de obra barata para o mercado, e o fundamento pedagógico para tal objetivo se materializa no desenvolvimento de competências para a empregabilidade. O Documento BNCC (assim como a pedagogia das competências) possui uma fundamentação acrítica, de adaptação às contradições de um capitalismo decadente, compreende a educação unicamente como uma ferramenta para auxílio do mercado. Em suas diretrizes a BNCC traz a padronização da formação, essa padronização afeta a formação dos jovens e concorre para o controle do trabalho docente. A composição curricular é pautada pela política de avaliações em larga escala, a qual possui como consequências o estreitamento e empobrecimento curricular e na esteira desse processo se insere uma política de accountability, de controle e responsabilização da escola, professores e alunos pelos resultados das políticas educacionais. Esta política desresponsabiliza o Estado e a sociedade pelos efeitos deletérios inerentes ao modo de produção capitalista.

6 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo constitui uma reflexão sobre o conflito entre a classe docente e as políticas educacionais no território brasileiro, para a partir daí pensarmos sobre os possíveis impactos e consequências da reforma do ensino médio. A análise pauta-se no sentido de contemplar os processos já existentes dentro da escola: de intensificação do trabalho do professor (aumento de carga horária, tarefas dentro e fora de sala de aula), políticas de avaliação em larga escala que dentro do contexto neoliberal também servem ao propósito de gerar competição e controle sobre o trabalhador docente, a precarização do trabalho e salarial da classe docente.

É possível observar que a partir da década de 1990 intensificam-se esforços por mudanças nas políticas educacionais, assumindo por parte do Estado brasileiro diversos compromissos tendo como foco a expansão da educação básica. Estas políticas em grande medida são fruto das conferências mundiais de educação, destacando como marco a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. A expansão da educação básica, nos moldes estabelecidos em Jomtien, foram pensadas em estratégias para elevar o nível de atendimento da educação, mas sem aumentar o investimento de recursos necessários. Há redefinições na função da educação, escola e professor no país. Exigindo-se cada vez mais, papéis são redefinidos e mais tarefas são impostas a estes sujeitos. Coloca-se a figura do professor, escola, e a educação de maneira geral, como os protagonistas para o desenvolvimento social, mas principalmente para a diminuição da pobreza e desigualdade. Da mesma maneira, a escola possui o papel de formar os trabalhadores do país, o que torna a escola um dos elementos centrais na reprodução do modo de produção capitalista.

Em contrapartida, não houve esforços para investimentos econômicos na área da educação, nas escolas e professores. Isso resultou em diversas consequências negativas sobre a classe docente, como: responsabilização pelos resultados das reformas, políticas de controle sobre o trabalho docente, precarização do trabalho e salarial da classe. Portanto, essa redefinição dos papéis da escola, do professor, da educação, teve como característica um aumento de tarefas e responsabilidades desses sujeitos, que em boa parte constituem deveres do Estado e da sociedade. Essa transferência de obrigações tem como consequência principal o aumento de trabalho, aumento da exploração do professor, que representa uma das figuras principais no contexto educacional e escolar. Estas reformas são determinantes para a reestruturação do trabalho docente.

Dalila Oliveira (2004, 2011), traz como mote de análise a flexibilização e precarização do trabalho docente, apontando para as possíveis causas desse processo, que são as políticas educacionais no país. É patente nas leituras a percepção de que as políticas educacionais têm um peso considerável nas mudanças que tem ocorrido no trabalho docente. Desde a maneira como esse trabalho é feito, ao aumento de carga horária do professor frente a este trabalho.

Oliveira (2002) trabalha o conceito de auto-intensificação do trabalho docente como uma consequência das políticas educacionais. A partir da modificação de leis, novas demandas do sistema, aumenta-se a quantidade de tarefas exigidas sobre o professor. Esta auto-intensificação nada mais é que um efeito das novas exigências das políticas educativas, que visam regular e controlar o trabalho do professor. A intensificação da exploração sobre o professor também ocorre através do aumento da carga horária e de trabalho, seja dentro da escola ou fora dela.

[...] podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 6).

Costa e Oliveira (2011) em seu artigo traçam uma análise sobre a reforma/expansão do ensino médio no Brasil, à medida que se expandiu a oferta educacional para comportar maior parcela da população brasileira, não se expandiu de maneira conjunta os investimentos financeiros na educação. A infraestrutura, as condições de trabalho e salariais dos professores não receberam atenção. Percebe-se que o que ocorreu foi o aumento de trabalho, a criação de novas tarefas para o professor e, em contrapartida não houve investimento econômico do poder público no salário, plano de carreira e também na contratação de novos professores.

A análise dos autores vai no sentido de evidenciar os elementos que agem sobre a precarização dos professores da educação básica no Brasil. Destacando-se três fatores: infraestrutura inadequada, remuneração incompatível e jornada de trabalho intensificada. Ao longo do texto Costa e Oliveira (2011) expõe dados sobre a infraestrutura das escolas, a remuneração dos professores, a jornada de trabalho, o número de professores que atuam na educação básica e etc. Dessa maneira, fundamentando em bases sólidas, o argumento de que o professor da educação básica possui um conflito histórico de precarização de seu trabalho, por parte do Estado brasileiro.

Desses fatores, incidem diversas consequências, seja na educação de maneira geral, assim como na vida dos professores. Atingindo os jovens que fazem parte da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Afetam, os índices educacionais, pois sem o devido investimento na infraestrutura das escolas e no profissional que é responsável pelo ensino no país, torna-se difícil a tarefa de uma educação de qualidade. Na vida dos professores da educação básica, os quais sofrem com baixos salários, péssimo plano de carreira, intensificação do trabalho, más condições de trabalho, fatores que aprofundam a precarização e o mal-estar na classe docente, os quais também geram problemas de saúde, físicos e psíquicos nos professores.

Em Oliveira (2004, 2008, 2010) também se encontra o debate sobre os conceitos de profissionalização e proletarização docente. Em que, a busca da profissionalização seria uma forma de proteção dos professores enquanto classe, contra as imposições, regulações, precarizações sobre o trabalho dos professores. A proletarização seria o fato de que, além da precarização que vem sofrendo os professores, no seu salário, condições de trabalho, cada vez mais seu trabalho vem sendo regulado externamente, o que causa a perda de controle dos professores sobre o processo e produto do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira em seu artigo, “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para Trabalhadores docentes”, situando o debate na década de 1990, expõe sobre as políticas de reformulação e, o pensamento que predominam nos governos dos países da América latina. Destacando que, as políticas educacionais exercem papel importante como instrumento de regulação social, exercendo gestão do trabalho e da pobreza (OLIVEIRA, 2005).

Buscando o melhor entendimento das políticas de controle e gestão sobre o trabalho docente, e nos valendo de outros autores que são referência no assunto, encontramos em Álvaro Hypolito importantes reflexões sobre a temática. Dentro disso temos como ponto de partida a pesquisa sobre o Gerencialismo. De acordo com o autor, o gerencialismo é uma expressão política do neoliberalismo e, está associado com as práticas gerenciais advindas dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012).

O conceito de gerencialismo, propõe a ideia de que as pessoas não são apenas governadas, mas auto-governadas, aliado com a teoria da performatividade (performance, excelência), sugestionam e determinam a permanente (auto)intensificação do trabalho. Afim de dar conta das demandas que determinada tarefa exige do trabalhador (que sobrecarregam o trabalhador pois há um acúmulo de trabalho afim de que uma pessoa de conta de diversas tarefas), faz com que os

trabalhadores internalizem essas demandas que vem de fora, internalizando a intensificação do trabalho, e transformando-a em auto-intensificação do trabalho.

A crítica de Hypolito (2011) vai no sentido de caracterizar que as novas políticas educacionais constituem em um esforço do Estado neoliberal de gerenciar, controlar e aumentar a carga de trabalho do professor. Em suas análises, essas seriam as causas dos “problemas” que envolvem o trabalho docente na atualidade.

Por meio de novas políticas educacionais, produz-se uma nova cultura de trabalho, novos objetivos, que envolvem o professor e os alunos, e em âmbito geral a sociedade como um todo também está envolvida. Esses fatores conjugados, produzem a ideia de uma nova cultura, que de conta das necessidades sempre em transformação do mundo global, ou melhor, do capitalismo/neoliberalismo. A educação básica e a escola, se tornam um lócus de transformação da sociedade, para uma lógica voltada a exploração do trabalho, ao consumo desenfreado e a aceitação cega aos valores da cultura capitalista.

A abrangência do neoliberalismo, na forma do gerencialismo que assolou a administração pública e o Estado, é tamanha que se pode comparar com o que Gramsci (2010) mostrou sobre o americanismo e fordismo. Gramsci demonstrou que o fordismo não era tão somente um modelo de organização da produção industrial, mas um modo de vida ocidental-capitalista, um modo de vida americano, pois trata-se de uma organização da vida para além dos locais de produção, uma forma abrangente de organização da vida política, econômica e cultural. Acho que se pode parodiar Gramsci e afirmar que se vive um novo período, um novo modo de vida, gerencial, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no *ocidentalismo* e no *gerencialismo* (HYPOLITO, 2011, p. 4).

As políticas curriculares centralizadas atuam na forma de construir uma identidade docente. De maneira que essa nova identidade dê conta das demandas do mundo globalizado neoliberal, de aumento da carga horária de trabalho, precarização do trabalho e aceitação (naturalização) de todas transformações culturais do mundo contemporâneo, que em grande medida, objetivando ou não, acabam sendo adequadas a lógica neoliberal (HYPOLITO, 2008, 2012).

Hypolito, Vieira e Leite (2012) salientam que existem programas de apostilamento que padronizam e ditam todas as diretrizes para o trabalho do professor em sala de aula. “Tais programas elaboram guias prescritivos que recomendam até mesmo o que deve ser dito antes disso e depois daquilo, como deve ser apresentado tal exercício, fichas, relatórios e formulários que antes não existiam e passam a serem exigidos” (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p. 10). Fica evidente um processo de intensificação e auto-intensificação do trabalho docente, pois há um

aumento de atividades, com prazos de cumprimento, relatórios sobre o trabalho realizado. Dessa maneira, o objetivo fica explícito, o controle sobre o trabalho dos professores e das diretrizes curriculares, as quais se restringem aos manuais.

Os autores argumentam que é a partir da concepção gerencialista que são apresentadas diversas soluções para os problemas da educação pública, tendo como princípios a eficiência de resultados, da avaliação e da competência. Dessa maneira, ocorre a introdução dos sistemas de avaliação da educação e citam como exemplo: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provão, Provinha, *Program for International Student Assessment (PISA)*, complementados por um sistema específico de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), baseados em índices de desempenho educacional, tipo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes sistemas de avaliação compõem a lógica dos modelos gerenciais e fazem parte de uma política nacional (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012).

Os discursos prevalentes dessa perspectiva política estão baseados em noções de qualidade, eficiência, avaliação e *accountability*, visando à crescente regulação da educação; regulação que ergue as demandas do mercado como balizas cruciais para a constituição da identidade do professorado, das políticas curriculares e das práticas de gestão. Um modo de estar, um modo de ser e um modo de gestão que tentam determinar, respectivamente, qual o docente está adequado às exigências da contemporaneidade, qual conhecimento é mais importante para o mercado e qual é a forma de administração mais eficiente para cumprir tais desideratos (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p. 11).

Compreendendo os processos de intensificação, gestão e precarização do trabalho docente, de maneira totalizante inserem-se os movimentos do Capital, afim de controlar, sujeitar e alienar a força de trabalho dos professores as demandas (em constante modificação) da economia capitalista. Tratando-se dos professores de escolas públicas, a lógica de controle e regulação de seu trabalho, chega por meio do Estado e suas políticas públicas para a educação. Segundo Hypolito (2008), Sampaio e Marin (2004), através de organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO) os quais promovem uma agenda internacional de políticas educacionais em comum para os países subdesenvolvidos, reestruturando as diretrizes educacionais em favor da economia capitalista e dos países desenvolvidos. Estas políticas fazem parte de uma estratégia global atingindo todos os países (desenvolvidos e subdesenvolvidos), porém, tem seus efeitos mais perversos na periferia do capitalismo

A partir desta perspectiva de reformas políticas e educacionais na América Latina, no artigo de Barreto e Leher (2003) é possível visualizar algo que vem sendo debatido ao longo do projeto,

a influência dos organismos internacionais na produção de políticas educacionais no Brasil, sendo o Banco Mundial um dos principais sujeitos. A problemática gira entorno de descobrir ou entender qual é o projeto político que está nas entrelinhas das políticas produzidas pelo Banco Mundial e organismos internacionais. Ao que tudo indica, parece ser de sujeição a globalização/capitalismo, de adequação cultural e econômica dos países subdesenvolvidos as demandas dos países desenvolvidos, os quais são beneficiários da lógica capitalista. O contexto a que nos atemos nesse momento é referente a educação pública e professores. No fragmento a seguir apresenta-se a estratégia política do Banco Mundial contra os professores da rede pública de educação. Afirmam os autores:

Nos documentos do Banco, os professores aparecem como obstáculos a serem removidos para viabilizar as reformas “requeridas” pelo país, em consonância com as recomendações desse organismo. É possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc (BARRETO, LEHER, In: OLIVEIRA (Orgs), 2003, p. 48).

Para exemplificar essa afirmação os autores citam 3 fragmentos de diferentes relatórios do banco, os quais expõe a estratégia de difamação dos professores. Por se tratarem de citações longas, iremos reproduzir somente duas destas citações. A primeira se refere aos professores das universidades e, a segunda aos professores da educação básica. No Documento “Brazil Higher Education Reform” (Report n. 12366-BR, 1993 apud BARRETO, LEHER, 2003, p. 48).

(Sobre os professores das universidades federais) “[...] Legalmente uma vez contratado, um professor só pode ser demitido no caso extremo de ‘justa causa’ [...] o que raramente ocorre. [...] Ausência de prêmios e/ou punições para os professores encoraja o que é descrito como ‘pacto corrupto’ entre professores e estudantes, no qual o professor despende pouco tempo preparando lições e corrigindo exames e o estudante não necessita despende muito tempo assistindo aula e estudando. Dado este sistema, é quase uma surpresa que em muitos casos os professores são dedicados e a qualidade é razoável. [...] desde o fim do governo militar, muitas universidades tem escolhido os seus reitores com base numa eleição popular na qual todos os estudantes, professores e corpo administrativo votam. Isto tem resultado num processo altamente politizado. [...] (É recomendável) substituir o método de eleição de reitores por um que de o peso mais apropriado aos membros mais produtivos da comunidade acadêmica, como representantes da sociedade como um todo.

O segundo fragmento é referente ao Documento “Reforma da educação na América Latina e no Caribe: plano de ação” (SCHIEFELBEIN, 1995, p. 13 apud BARRETO, LEHER, 2003, p. 48-49)

Poucos professores selecionam o magistério devido ao seu interesse intrínseco, a maior parte dos professores acaba ensinando porque não são aceitos em carreiras mais prestigiosas. [...] Exigências salariais também são afetadas pelo sexo e pelos horários porque mais de dois terços são mulheres e todas as professoras tem um horário de meio expediente, embora exijam um nível salarial de um professor de tempo integral. [...]. Existe uma constante pressão no setor público por melhores salários. A pressão envolve greves anuais, porque os professores de escolas públicas são uma grande parcela de funcionários públicos, organizados em sindicatos poderosos e apoiados por congressistas e líderes políticos.

É necessário refletir sobre o poder de influência e intervenção dos organismos internacionais nas políticas dos países subdesenvolvidos, em nosso caso em específico o Brasil. No contexto atual e em décadas recentes, ao que parece, estes organismos constituem um papel hegemônico na produção, exportação e implementação de políticas nos países subdesenvolvidos. É extremamente preocupante o fato de não existir organizações que se contrapunham a estes organismos, de propagação da lógica do capital. Ao que parece, de acordo com os estudos feitos até aqui, é que os países não conseguem “resistir” a influência dessas políticas. Ocorre um misto de aceitação e negação das políticas no seio da comunidade, esse processo evidencia a luta de interesses entre as classes que compõe a sociedade. O que se vê é que o Banco Mundial e organismos internacionais atuando livremente entre os países, adequando, adestrando e controlando as economias ao sociometabolismo do capital.

É um tanto surpreendente a linguagem dos relatórios, sem dúvida um claro ataque a educação pública e aos professores. Uma tentativa de difamar, dividir, desconstruir a figura do professor da educação pública. É fundamental o debate acerca da influência e políticas do BM, do projeto político e das consequências deixadas por tais políticas na educação e cultura brasileira. Não se constitui um consenso entre a literatura educacional, o fato de que o Banco Mundial e organismos internacionais são agentes que promovem políticas que tendem a enfraquecer, controlar e submeter os Estados dos países subdesenvolvidos a lógica capitalista dos países desenvolvidos.

Dessa forma, é importante que reflitamos sobre a conexão existente entre Estado e capital, e as políticas produzidas nesse contexto. Assim, seguindo preceitos dialéticos, entendemos que o movimento entre Estado e capital agem em sintonia, porém não sem contradições nesse processo, de maneira que o Estado constitui um terreno em disputa, hora cooptado por forças progressistas (esquerda), em outros momentos por forças conservadoras (direita). Ainda assim, persiste a contradição entre o caráter ontológico do Estado o qual o define como algo público, e de maneira

oposta, a perspectiva de que o Estado serve a interesses burgueses, dessa forma, servindo também aos interesses do capital.

Embora o Estado seja um terreno em disputa de diversos grupos e interesses, se aglutinando, hora sob hegemonia das forças do campo da esquerda (progressistas, socialistas, sociais democratas), e em outro momento sob domínio do campo da direita (conservadores, reacionários, liberais). Pensamos que estes grupos que disputam o controle do Estado, acabam seguindo a lógica do sistema capitalista, em maior ou menor medida. Apesar de todas as diferenças entre as concepções ideológicas, econômicas e sociais que os opõe. As forças hegemônicas do sistema capitalista, nos referimos em escala global, parecem influenciar, intervir e controlar para que todos os países e suas respectivas economias, estejam em maior ou menor medida alinhadas a lógica capitalista. O modo de produção capitalista se mostra quase onipresente, dessa forma, subjugando, cooptando, alienando todos os âmbitos da vida humana a seu sociometabolismo.

Dessa maneira, buscamos compreender as modificações que se processam na educação escolar e no trabalho docente, as quais são consequências dos movimentos econômico, político e cultural da sociedade. O que em nosso contexto se caracteriza por movimentos de expansão do capital, materializado no modelo econômico e ideológico neoliberal, o qual fundamenta em grande medida as novas políticas educacionais produzidas na contemporaneidade.

É importante salientar os efeitos que produzem os movimentos de reestruturação político e econômicos do capital no tecido social, aqui em específico, no trabalho dos professores. Entendendo que efeitos como o aumento da carga horária de trabalho, a precarização do salário e das condições de trabalho são fatores ligados a esses movimentos de expansão e retração do capital, pois o capital possui crises cíclicas, hora um período de expansão hora um período de depressão econômica. Nesses momentos as pessoas que vivem do trabalho, estão sujeitas as consequências das leis que regem o sistema econômico. A classe docente faz parte dessa imensa parcela da população. Porém, no caso brasileiro é possível identificar de longa data, perpassando por vários contextos econômicos, seja de crise ou expansão, que a classe docente vem sofrendo um arrocho salarial, intensificação de trabalho, precarização das condições de trabalho, e esse panorama tem se aprofundado com o passar do tempo.

No Brasil e na América Latina, essa reestruturação tem seguido o modelo da reforma educacional conservadora iniciada nos 80 em países como EUA e Inglaterra, cujo modelo está disseminado em outros países do planeta. Este processo de reestruturação educativa, parte constitutiva dos processos de reestruturação da sociedade, atinge diretamente a lógica

de organização da educação e da escola. A passagem do controle público da educação e da escola, regido pela sociedade (esfera do político), para o controle privado (esfera do econômico), diretamente regido pelo mercado, segundo os preceitos do neoliberalismo, provoca uma redução da autonomia relativa da educação em relação à economia. A escola passa a ser mais diretamente regulada pelas regras do mercado e da economia e sua organização cada vez mais é regida e avaliada por critérios *técnicos* de eficiência e produtividade (SILVA, 1997 apud HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009, p. 8).

Estas reflexões nos dão indícios para pensar sobre o histórico das políticas que têm como objetivo a privatização, precarização da educação, da escola e do trabalho do professor. A reforma do ensino médio materializada na Lei n. 13.415/17, DCNEM 2018 e BNCC, trazem fortes indícios que apontam para perdas de direitos e retrocessos diante das lutas históricas dos professores, luta esta que compreende a valorização do trabalho e salarial, da educação, da escola e da formação dos jovens.

Feitas estas considerações, pensamos que a reforma do ensino médio traz questões importantes que aprofundam os problemas vivenciados pela classe docente. As principais questões são:

1- Contratação de professores com notório saber, este dispositivo abre a possibilidade para contratação de professores que não possuem curso de licenciatura, o que é uma afronta e deslegitima o trabalho, a formação e o histórico de luta dos professores por uma formação e educação de qualidade.

2- Reestruturação dos cursos de licenciatura para atender ao novo currículo do ensino médio.

3- As disciplinas Física, Química, Biologia, Artes, Língua Espanhola, Educação Física, Sociologia, Geografia, Filosofia e História não são mais obrigatórias e conseqüentemente seu tempo será reduzido, e também estão diluídas em áreas do conhecimento. Nesse sentido há a tendência de diminuição do quadro de professores e a não necessidade de contratação, visto que haverá uma diminuição da demanda nestas áreas.

4- Não foi aprovado nenhum dispositivo que se propõe a melhorar as condições de trabalho e salariais do professor, e muito menos investimentos na escola, esse fator indica que a tendência é manter o atual quadro de precarização que atinge a classe docente.

5- A padronização e estreitamento curricular aprovado na BNCC indica que esse Documento será pautado em uma política de accountability e avaliações em larga escala, estas concorrendo para a responsabilização e controle sobre o trabalho dos professores.

Há diversos questionamentos sobre os motivos da desvalorização e precarização da classe docente. Talvez isso ocorra, porque o professor atue em uma área sensível como a da educação básica, que tem sido cada vez mais fruto da especulação do capital, por ser um segmento da economia que representa um mercado lucrativo para as empresas privadas e que ainda não foi totalmente privatizada no Brasil. Também, pela figura do professor, ser um elemento importante nas engrenagens do sistema, pois atua no desenvolvimento da mercadoria mais importante do sistema capitalista, a formação da força de trabalho. Estes indícios trazem reflexões importantes para se pensar o histórico de luta dos professores por valorização de sua classe.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o Capital, materializado na doutrina neoliberal constitui um movimento político, econômico e social que está em permanente expansão, absorvendo e cooptando todas as esferas das relações e produções humanas a seu metabolismo.

Neste sentido, observamos que há um projeto neoliberal de sociedade e educacional, este projeto não objetiva somente a transformação do público em privado (por meio da privatização), mas a construção de todo um imaginário que coloca o neoliberalismo, leia-se o capital, como a utopia materializada da sociabilidade humana. E esta construção se dá pela inculcação, naturalização dos preceitos dessa sociedade capitalista, cujos valores estão expressos e propagandeados diariamente, seja pelas mídias, seja pelo Estado, o empreendedorismo, individualismo, a concepção de que a gestão privada é mais eficiente que a pública, esses preceitos já fazem parte da nossa vida e de certa maneira são consenso para boa parte da população. Portanto, seja por via da imposição ou do consenso, o que observamos é que o projeto de sociedade neoliberal (globalização) tem avançado e se encontra enraizado na sociedade.

A sociedade “globalizada” a que os veículos propagadores da lógica capitalista procuram defender, inculcar e naturalizar nada mais é que a globalização da economia, uma sociedade com a economia internacionalizada onde a esfera econômica opera ininterruptamente e sem restrições. Os aparelhos ideológicos do capital têm como estratégia a exaltação dos êxitos e a naturalização das contradições e efeitos negativos do modo de produção capitalista, o discurso e a construção da narrativa na maioria das vezes possui tons humanizados, porém o fundamento que está na essência do fenômeno é a lógica de mercado.

As mudanças, transformações sociais e políticas são em grande medida motivadas por questões econômicas, os rumos da economia ditam como serão as políticas de saúde, moradia, segurança, cultura, educação e etc na sociedade. É necessário que se entenda essa premissa para compreender o quão dominador e totalizante é o modo de produção capitalista na vida humana. A partir dessa compreensão é possível visualizar com mais clareza os processos e transformações por que passam a sociedade.

Em nosso trabalho nos propomos a pesquisar sobre a reforma do ensino médio, evidenciando os seguintes pontos: quais foram os atores que participaram da produção, tramitação e aprovação da reforma; analisar o viés da proposta pedagógica da reforma e seus objetivos; e

também as possíveis implicações da reforma para a educação, a etapa do ensino médio, professores e alunos.

Isto posto, temos como ponto de partida o contexto nacional, mais precisamente na década de 1990, tem início a ofensiva de políticas neoliberais por parte do empresariado brasileiro. Aproveitando-se do discurso de ineficiência dos serviços do Estado, os reformadores empresariais iniciam um projeto que perdura até os dias atuais, o de modificar os preceitos básicos que compõem o Estado e a coisa pública, com vistas a implantar um novo modelo de gestão da máquina estatal, com a corresponsabilidade entre mercado, Estado e setores da sociedade civil (leia-se empresas privadas).

Valendo-se de períodos de crises econômicas e políticas estas ideias ganham espaço no jogo de poder e interesses que movem a esfera pública e privada. A lógica da gestão público-privada - da divisão de poder e corresponsabilidade, do que antes estava unicamente sob tutela estatal - ganha força e se materializa nas pautas de grupos empresariais sobre as políticas públicas.

No que concerne ao processo de tramitação e aprovação da BNCC do ensino médio se evidencia um embate entre os setores contra e a favor da reforma, expondo a luta de classes entre os interesses do empresariado e dos trabalhadores. Os reformadores empresariais atuaram fortemente para a implementação de suas propostas, e dispo de poder econômico e conexões políticas com setores do poder público - MEC, CONSED, UNDIME, parlamentares - tiveram seus interesses atendidos. Os grupos empresariais possuem uma estratégia que se divide em três pontos: primeiro, a influência econômica e política de membros empresariais com contatos dentro da esfera pública; segundo, a pressão para que se aprovem as propostas (por meio das mídias televisivas, rádio, internet, meio político); e por fim, se estabelece consenso entre os setores empresariais, a população e o poder público para a aprovação das propostas.

É nesse contexto que ocorre o processo de aprovação e instituição da reforma do ensino médio, materializado na Lei n. 13.415/2017, na BNCC e DCNEM 2018. Estas são as responsáveis pela mudança do ensino médio, trazendo como principais eixos: redução do tempo de formação comum; flexibilização e estreitamento curricular; flexibilização da oferta de ensino, criando a modalidade ensino a distância (EAD) e abrindo a possibilidade para parcerias com instituições privadas; contratação de professores com notório saber e formação precária e pragmática dos jovens.

Quanto a BNCC do ensino médio, evidencia-se um Documento que tem como objetivo dar respostas aos anseios da burguesia nacional, o Documento elenca como valores sociais a meritocracia, empreendedorismo, individualismo e privatização de espaços públicos, possui como fundamento pedagógico a teoria das competências, a qual pauta-se por uma educação pragmática e fragmentada com vistas a formar um cidadão produtivo para o mercado de trabalho. As diretrizes da BNCC orientam-se por uma padronização curricular e pela política de avaliações em larga escala, estas possuem como consequências: estreitamento e empobrecimento curricular; padronização da formação dos jovens; a partir das avaliações em larga escala se insere uma política de accountability, de controle e responsabilização da escola, professores e alunos pelos resultados das políticas. Dessa maneira o Estado retira sua responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das políticas, depois de ter formulado as regras do jogo baseadas em um sistema que avalia os êxitos das políticas educativas com base em testes. Incumbe somente à escola, aos professores e aos alunos se adequarem e alcancarem uma boa nota para validar o sistema, pois o problema não está no investimento financeiro e na produção e implementação de políticas educacionais adequadas, mas sim que professores e alunos não trabalham e estudam de maneira correta.

As reformas nas políticas educacionais também recebem o respaldo e orientação de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, estas se pautam nos seguintes eixos: gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. Compreendemos que estes organismos internacionais possuem um projeto político e econômico que está alinhado com os interesses do capital e dos países desenvolvidos, a produção de políticas educacionais segue uma ótica que visa transformar e naturalizar o imaginário das pessoas para a aceitação dos valores e da sociabilidade neoliberal, assim como educar/formar indivíduos para as demandas da economia capitalista.

A leitura que se faz é que estas políticas públicas representam um projeto político classista burguês, pois estão diretamente ligadas a interesses dos grupos políticos empresariais que tem atuado na educação, com expressão máxima desses grupos culminando no grupo empresarial Todos pela Educação (TPE).

A reforma do ensino médio traz diversos pontos importantes para se refletir sobre a formação dos alunos, o trabalho do professor, sobre como o Estado e a sociedade pensam a educação do país e dentro disso qual é o projeto de sociedade que se propõe com esta reforma.

Como exposto ao longo do trabalho, a reforma não tem levado em conta os interesses da classe trabalhadora, este fato fica patente pela forma abrupta e autoritária com que a reforma foi aprovada, professores e alunos foram deixados de lado, enquanto que a classe empresarial participou desde o princípio no processo de produção, tramitação e aprovação, tendo grande parte de suas pautas atendidas. Com isso, pode-se entender os reais objetivos da reforma do ensino médio, atender a uma concepção de educação restrita ao imaginário empresarial, a classe burguesa, esta proposta educacional está inserida em uma concepção de educação que visa atender as demandas de mercado, as demandas econômicas de um país subdesenvolvido e economicamente dependente. Um país em que a classe burguesa, as forças políticas e o Estado não possuem um projeto político de desenvolvimento nacional, ou talvez, pior que isso, o projeto político seja permanecer na periferia do capitalismo e na dependência tecnológica e econômica estrangeira.

Inserida nesse contexto, a reforma visa atender as demandas econômicas do país nestes moldes, por isso há um empobrecimento da formação do ensino médio, e a “nova concepção” sobre essa etapa é que ela seja a etapa final da escolarização para a classe trabalhadora. Assim sendo, depreende-se que não há necessidade que o cidadão de um país periférico tenha um grau de instrução elevado para atuar em uma economia que tem como base fundamental postos de trabalhos simples, dessa maneira a formação apropriada para estes cidadãos é na melhor das hipóteses uma formação técnica. A reforma do ensino médio também objetiva precarizar, subjugar, retirar direitos e exercer dominação sobre a classe trabalhadora. Professores e alunos serão os mais afetados em um primeiro momento, e em seguida a classe trabalhadora de uma maneira geral, pois os alunos do ensino médio da educação pública em sua grande maioria representam os filhos da classe trabalhadora, portanto são o futuro da classe trabalhadora.

Conjuntamente, a reforma visa dar continuação ao rol de reformas neoliberais de privatização e abertura de setores que ainda não estão sobre influência direta do mercado, prova disso são os dispositivos na Lei que abrem prerrogativa para as parcerias público privadas, e também a ampla participação dos setores privados na reforma.

A reforma do ensino médio constitui um processo de adestramento da classe trabalhadora as novas demandas do capital, a educação passa a ter como objetivo a reprodução e legitimação de uma cultura superficial e pragmática, próprias do cotidiano alienado da sociedade capitalista. Esta se configura como uma contrarreforma da educação básica, implementada de forma autoritária e antidemocrática pelo próprio Estado em conjunto com setores da esfera privada. A reforma

representa o desmonte de conquistas democráticas e populares, que vinham se efetivando ao longo das últimas décadas, estas objetivavam o direito à educação em uma perspectiva democrática e plural.

Por fim, compreendemos que a reforma do ensino médio representa uma concepção educacional fragmentada, hierarquizada, utilitária e mercadológica, essa lógica que em grande medida é fundamentada por um imaginário social neoliberal. A partir do nosso objeto de pesquisa abre-se a possibilidade para se pensar como a educação é compreendida no modo de produção capitalista. Aqui podemos compreender esse momento como a possibilidade de estabelecer um contraponto ao que é posto pelas forças que compõe os interesses do capital (burguesia nacional, empresas, partidos políticos, frações do Estado) e dessa forma pensar criticamente o que está sendo proposto na reforma do ensino médio, e articular uma contraproposta a esta educação que atualmente é voltada aos interesses do capital.

Contrariando estes princípios pensamos que a educação deva ser para a formação integral do homem/mulher, para o desenvolvimento de suas potencialidades, este pautado por valores humanistas, que tem como foco o próprio ser humano, e não o modo de produção capitalista. É importante explicitar que entendemos que a relação entre educação e capital é contraditória, como pontua Mészáros (2008) educação e capital são irreconciliáveis, uma perspectiva de educação tem de ser a priori emancipadora, uma educação que está intimamente ligada a transformação radical do modelo político e econômico hegemônico, como o autor mesmo coloca “uma educação para além do capital”.

Em Mészáros compreendemos o conceito de Contra-internalização²³, o qual nos dá substância para a reflexão acerca de uma pedagogia crítica à sociedade capitalista. Em seu entendimento a educação tem que assumir uma forma de contra-internalização, extrapolar os limites postos até então de conformidade com a ideologia do capital. Esta contra-internalização não pode ser uma ideia que seja somente a negação das relações vigentes, ela tem que ir além, de maneira que crie novas formas de relações sociais.

²³ [...] os princípios orientadores da educação formal devem ser destacados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção a perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Dessa maneira, poderemos refletir sobre a educação em uma perspectiva de superação, como uma alternativa contra hegemônica, como um conceito de contra-internalização, de enfrentamento a lógica do capital. A educação formal, dentro dos muros da escola, possui uma racionalidade alienada, fetichizada, dessa forma sendo cooptada pela lógica do capital, romper com essa lógica dentro do espaço formal da escola é um ato revolucionário, este constitui o principal objetivo da educação, dos professores e dos alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 17/06/2020.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada no conteúdo**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 15/06/2020.

_____. _____. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Nota ANPEd. 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 15/06/2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2018. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: < https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite >. Acesso em: 08/03/2018.

AVELAR, M.; BALL, S. J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. International Journal Of Educational Development, [s.l.], v. 64, p.65-73, jan. 2019. Elsevier BV. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>. Acesso em: 08/03/2021.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento** – Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial (Resumo executivo). Banco Mundial, 2011. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>>. Acesso em: 26/01/2021.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BELTRAO, J. A. **Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 2019. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, H. **Conheça os bilionários convidados para reformar a educação brasileira de acordo com a sua ideologia**. 2016. Disponível em:
<<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira/>> Acesso em: 16/05/2018.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **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, Brasília, DF, 15 dez. 2016b. Disponível em: . Acesso em: 01/01/2017.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017a, pp. 1-3. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24. Disponível em:
<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018c. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, p. 120-122.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BURBULES, N. C; TORRES, C. A. Globalización y educación. **Revista de educación**, nº extraordinário, año 2001, p. 13 - 29.

CANAN, S, R. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?** Buenos Aires: CLACSO, 2017.

CARDOSO, Z. **Políticas e reformas educacionais no contexto neoliberal**. Colloquium Humanarium, Presidente Prudente/SP, p. 11-24, 24 jun. 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ceEgZDzS7pMJ:revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/viewFile/333/571+&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 10 abr. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, A. D. **Trabalho docente no ensino médio no Brasil**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23435>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DOURADO, L. F. **A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990**. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (org.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, A. **(Des)caminhos da democracia no Brasil**, nov. de 2016. [Online] Disponível em: <<http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/990-des-caminhos-da-democracia-no-brasil>>. Acesso em: 02 out. 2020.

Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

EVANGELISTA, O. e SHIROMA, E. O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, junho 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/viewFile/220/203>> Acesso em: 25 abr. 2018.

FEIJÓ, C.A; CARVALHO, P.G; ALMEIDA, J.S.G. **“Ocorreu uma desindustrialização no Brasil?”**. São Paulo: IEDI, Novembro, mimeo, (2005).

FERREIRA, C. **Comissão especial aprova Lei de Responsabilidade Educacional**. 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/517577-COMISSAO-ESPECIAL-APROVA-LEI-DE-RESPONSABILIDADE-EDUCACIONAL>> Acesso em: 16/05/2020.

FERREIRA, C. F. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016**. 2019. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FERREIRA, C. **Comissão especial aprova Lei de Responsabilidade Educacional**. 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/517577-COMISSAO-ESPECIAL-APROVA-LEI-DE-RESPONSABILIDADE-EDUCACIONAL>> Acesso em: 01 mar. 2021.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. **Reflexões sobre a pedagogia das competências**. In: III Congresso de Educação do CPAN e II Semana Integrada da Graduação e Pós-Graduação, 2018, Corumbá. Anais Congresso 2018. Campo Grande: UFMS, 2018. v. 2.

FIGARO, R. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. *Organicom (USP)*, v. 9, p. 90-100, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986>> Acesso em: 05 jul. 2021.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULACÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 2011. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/5svvve>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUISBOND, L.; NELL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: Que lições tirar desse fracasso político? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, 2012.

HYPOLITO, Á. M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HYPOLITO, Á. M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente.** Educação (Rio Claro. Online), v. 21, n.38, p. 1-18, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/reestruturacao-curricular-e-auto-intensificacao-do-trabalho-docente>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, Jarbas S.; LEITE M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10989>> Acesso em: 20/07/2020.

KARP, S. **Desafiar a reforma escolar empresarial e dez sinais esperançosos de resistência.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 431-454, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da reforma. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEHER, R. **Reforma da educação, ditada pela área econômica, levará a uma formação regressiva e deficiente.** Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2016/12/10/leher-reforma-da-educacao-ditada-pela-area-economica-levara-a-uma-formacao-regressiva-e-deficiente/>> Acesso em: 16 mai. 2018.

VIEIRA, S. L. **Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção?**. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (org.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MARTINS, A. S. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: GT 9 – Trabalho e Educação – durante a 31ª Reunião Anual da ANPEDd, 2008. Anais... Caxambu-MG: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008.

MARTINS, D. **Do neoliberalismo ao pós-neoliberalismo: uma análise crítica da mudança do discurso do FMI face à crise financeira internacional dos anos 1990 e à emergência das propostas altermundialistas da ATTAC**. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26092>> Acesso em 10 abr. 2021.

MARTINS, É. M. “**Movimento Todos Pela Educação**”: um projeto de nação para a **educação brasileira**. 2013. 193 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção do capital**. 32ª ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In.: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MESKO, A. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. In: **Políticas Educacionais**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

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

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
OLIVEIRA, C. M. **As influências do Banco Mundial na Política Educacional: o foco na educação e na regulação social**. Anais da Reunião Científica da ANPED. Curitiba/PR: UFPR, 2016. Disponível em:<<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp->

content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29- 39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/122>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.** [online]. v. 26, n. 92, p.753-775, Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302005000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores.** Trabalho & Educação. Belo Horizonte: 11, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, S. R. **Mercado de Trabalho: múltiplos (des)entendimentos.** In: XXXIX EnANPAD, 2007, Rio de Janeiro. XXXIX EnANPAD, 2007. v. V. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/33/GPR-B3051.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PASSOS, S. S.; LUPATINI, M. **A contrarreforma trabalhista e a precarização das relações de trabalho no Brasil.** R. Katálysis, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 132-142, jan./abr. 2020.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.

ROMMINGER, A. E. **O grupo banco mundial: origem, funcionamento e a influência do desenvolvimento sustentável em suas políticas.** Universitas - Relações Int., Brasília, v. 2, n.1,

p. 269-288, jan./jun. 2004. Disponível em:
<<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/download/242/257>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas. SP: Autores Associados, 2012. 184 p. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
SILVA, L. A. G. Políticas e programas de informação e documentação da UNESCO e fontes para seu estudo. **Inf. & Soc.:Est**, João Pessoa, v.4, n.1, p.68-84, jan./dez. 1994.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-263, 2005. Disponível em:
<<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251/2937>>. Acesso em 10 abr. 2021.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em 13 mai. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2007**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2019/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2010**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2019/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2013**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2019/>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Educação Já!: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Estatuto social**. 2020. Disponível em:
<<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/#estatuto>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por>. Acesso em: 12 nov. 2020.