



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THIAGO CHAVES SABINO**

**O NOVO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017: CONTRIBUTO PARA A  
CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO**

**FORTALEZA**

**2023**

THIAGO CHAVES SABINO

O NOVO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017: CONTRIBUTO PARA A  
CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S121n Sabino, Thiago Chaves.

O Novo Ensino Médio – Lei Nº 13.415/2017 : contributo para a contrarreforma do Estado brasileiro /  
Thiago Chaves Sabino. – 2024.  
156 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Clarice Zientarski.

1. Contrarreforma do Estado. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Novo Ensino Médio. 4. Política  
Educativa. I. Título.

CDD 370

---

THIAGO CHAVES SABINO

O NOVO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/2017: CONTRIBUTO PARA A  
CONTRARREFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski

Aprovada em: 30/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Rozimar Machado e Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zuleide Fernandes de Queiroz  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucia Helena de Brito  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Dias Araújo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho a Ana Maria, que, com simplicidade, força e exemplo, me mostrou os caminhos corretos a percorrer.

E à minha filha Elena Maria, prestes a nascer, para que a ciência, o estudo e o amor sirvam de guia para seu crescimento pessoal e humano.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa e companheira Rielda Alves, pelo apoio e insistência para a dedicação ao estudo, pesquisa e conclusão da investigação.

À minha mãe Ana Maria, suporte indispensável em cada momento da minha vida.

À prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice, que acreditou no projeto apresentado e no potencial contido nele e insistiu para seu desenvolvimento, andamento e conclusão. Seu rigor teórico e metodológico marxista contribuiu para a elevação das elaborações aqui apresentadas.

Aos demais professores da linha de pesquisa Trabalho e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas excelentes exposições, pelas bibliografias apresentadas nas disciplinas, pela condução dos debates em sala de aula e pelos projetos desenvolvidos pela linha.

Ao prof. Dr. Fábio, que apontou alguns caminhos a seguir em momentos de baixa inspiração.

Às membras da banca, por aceitarem o convite ao escrutínio crítico a nosso trabalho.

“Carrego meus primórdios num andor / Minha voz tem um vício de fontes / Eu queria avançar para o começo / Chegar ao criancamento das palavras / Lá onde elas ainda urinam na perna / Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos / Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem / Pegar no estame do som / Ser a voz de um lagarto escurecido / Abrir um descortínio para o arcano” (Barros, 2015, p. 98).

“[...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 55).

## RESUMO

Em 2016, o Brasil foi marcado por um processo ilegítimo de impeachment que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), no intuito de avançar as medidas em favor da desregulação do Estado e retirada de direitos da classe trabalhadora. Como desdobramentos deste contexto, ocorreram profundas mudanças caracterizadas por retrocessos no Estado e na educação brasileira. No âmbito da educação básica, o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi aprovado de forma antidemocrática juntamente a diversas outras medidas que alteraram leis e a própria Constituição Federal de 1988. Esse cenário exige análise e acompanhamento em perspectiva, buscando identificar a direção para onde apontam as novas determinações pedagógicas, econômicas e ideológicas do projeto ora em vigor. O objetivo geral deste estudo concentra seus esforços em investigar os movimentos constitutivos do projeto do NEM a fim de compreender o fenômeno em sua totalidade e seu lugar na aplicação de contrarreformas no Estado brasileiro, sustentado no conceito de Behring (2008). No intuito de pesquisar o objeto em seu movimento, recorreremos ao uso do método do materialismo histórico e dialético, para desvelar o mundo fetichizado da aparência, relacionando a essência e o fenômeno, entendendo-os como parte da mesma realidade, uma vez que o fenômeno oculta a essência. O método adotado permite compreender a relação entre as singularidades do NEM e as particularidades do processo de contrarreforma do Estado brasileiro, no contexto do capitalismo contemporâneo mundial. Apoiamo-nos também na categoria de imperialismo, entendendo-o como uma fase superior do capitalismo, a partir de Lenin (2002), e de domínio do capital financeiro e de monopólios e oligopólios. Ao compreender e estudar a contrarreforma do ensino médio brasileiro, no contexto de aplicação das contrarreformas no Brasil, em especial, desde a década de 1990, levando em consideração a ruptura institucional do golpe jurídico-parlamentar de 2016, concluímos que aquela possui intrínseca relação com a contrarreforma do Estado brasileiro, imbricando uma nova proposta pedagógica-curricular fragmentada ao mercado de trabalho flexível e precarizado, cada vez mais sem direitos trabalhistas e previdenciários, e a uma ideologia para os trabalhadores que os blinde da consciência de classe, tentando efetivar um vínculo com a classe patronal e o empreendedorismo. O NEM, portanto, representa um forte pilar de sustentação da contrarreforma do Estado e do capitalismo contemporâneo brasileiro.

**Palavras-chave:** contrarreforma do estado; reforma do ensino médio; novo ensino médio; política educacional.

## RESUMEN

En 2016, Brasil estuvo marcado por un proceso de juicio político ilegítimo que destituyó a la expresidenta Dilma Rousseff (PT), con el fin de avanzar en medidas a favor de la desregulación estatal y la retirada de los derechos de la clase trabajadora. Como resultado de este contexto, hubo cambios profundos caracterizados por retrocesos en el Estado y en la educación brasileña. En el ámbito de la educación básica, la Nueva Escuela Secundaria (NEM), instituida por la Ley 13.415/2017 (Brasil, 2017), fue aprobada de manera antidemocrática junto con varias otras medidas que modificaron leyes y la Constitución Federal de 1988. Este escenario requiere análisis de perspectiva y seguimiento, buscando identificar la dirección en la que apuntan las nuevas determinaciones pedagógicas, económicas e ideológicas del proyecto actual. El objetivo general de este estudio centra sus esfuerzos en investigar los movimientos constitutivos del proyecto de la NEM para comprender el fenómeno en su totalidad y su lugar en la aplicación de las contrarreformas en el Estado brasileño, a partir del concepto de Behring (2008). Para investigar el objeto en su movimiento, recurrimos al uso del método del materialismo histórico y dialéctico, para develar el mundo fetichizado de la apariencia, relacionando la esencia y el fenómeno, entendiéndolos como parte de una misma realidad, ya que el fenómeno oculta la esencia. El método adoptado permite comprender la relación entre las singularidades de la NEM y las particularidades del proceso de contrarreforma del Estado brasileño, en el contexto del capitalismo mundial contemporáneo. También nos apoyamos en la categoría de imperialismo, entendiéndolo como una fase superior del capitalismo, de Lenin (2002), y el dominio del capital financiero y los monopolios y oligopolios. Al comprender y estudiar la contrarreforma de la escuela secundaria brasileña, en el contexto de la aplicación de las contrarreformas en Brasil, especialmente a partir de la década de 1990, teniendo en cuenta la ruptura institucional del golpe legal-parlamentario de 2016, concluimos que tiene una relación intrínseca con la contrarreforma del Estado brasileño, imbricando una nueva propuesta pedagógico-curricular fragmentada al mercado de trabajo flexible y precario, cada vez más sin derechos laborales y de seguridad social, y a una ideología para los trabajadores que los blinda de la conciencia de clase, tratando de efectuar un vínculo con la clase patronal y el espíritu empresarial. El NEM, por lo tanto, representa un fuerte pilar de apoyo para la contrarreforma del Estado y el capitalismo brasileño contemporáneo.

**Palabras llave:** contrarreforma del Estado; reforma de la escuela secundaria; nueva escuela secundaria; política educativa.

## ABSTRACT

In 2016, Brazil was marked by an illegitimate impeachment process that removed former President Dilma Rousseff (PT), in order to advance measures in favor of state deregulation and withdrawal of working class rights. As a result of this context, there were profound changes characterized by setbacks in the State and in Brazilian education. In the scope of basic education, the New High School (NEM), instituted by Law nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), was approved in an undemocratic way along with several other measures that changed laws and the Federal Constitution of 1988. This scenario requires analysis and follow-up in perspective, seeking to identify the direction in which the new pedagogical, economic and ideological determinations of the current project point. The general objective of this study concentrates its efforts on investigating the constitutive movements of the NEM implementation project in order to understand the phenomenon in its entirety and its place in the application of counter-reforms in the Brazilian State. For a more precise definition, we will use the category of counter-reform, based on the concept of Behring (2008). In order to research the object in its movement, we resorted to the use of the method of historical and dialectical materialism, to unveil the fetishized world of appearance, relating the essence and the phenomenon, understanding them as part of the same reality, since the phenomenon hides the essence. The adopted method allows understanding the relationship between the singularities of the NEM and the particularities of the counter-reform process of the Brazilian State, in the context of contemporary world capitalism. We also rely on the category of imperialism, understanding it as a superior phase of capitalism, from Lenin (2002), and the domain of financial capital and monopolies and oligopolies. By understanding and studying the counter-reform of Brazilian high school in the context of the application of counter-reforms in Brazil, especially since the 1990s, taking into account the institutional rupture of the legal-parliamentary coup of 2016, we conclude that it has an intrinsic relationship with the counter-reform of the Brazilian State, imbricating a new fragmented pedagogical-curricular proposal to the flexible and precarious labor market, increasingly without labor and social security rights, and to an ideology for the workers that shields them from class consciousness, trying to effect a bond with the employer class and entrepreneurship. The NEM, therefore, represents a strong pillar of support for the counter-reform of the State and contemporary Brazilian capitalism.

**Keywords:** state counter-reform; high school reform; new high school; educational politics.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Delimitação da área de atuação do Estado .....	46
Quadro 2 – Alterações na legislação educacional brasileira .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APH	Aparelhos privados de hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENAI	Encontro Nacional da Indústria
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação profissional técnica de nível médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PforR	Projeto de Apoio ao Crescimento Econômico com Redução das Desigualdades e Sustentabilidade Ambiental do Estado do Ceará – Programa para Resultados
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPDT	Programa Professor Diretor de Turma
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará

PPI	Preço de Paridade de Importação
PPP	Parceria Público-Privada
PROER	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Sistema de Ensino Brasileiro
SEDUC	Secretária de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPGG	Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão
STF	Supremo Tribunal Federal
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TTWI	<i>Toyota Training Within Industry</i>
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAPITAL FINANCEIRO E IMPERIALISMO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS .....</b>	<b>28</b>
2.1 As origens do imperialismo.....	29
2.2 As teorias do imperialismo e a sistematização de Lenin .....	32
2.3 O imperialismo do tempo presente: as teorias de Hardt e Negri .....	35
2.4 O imperialismo do tempo presente: as teorias de Mandel e Harvey .....	38
2.5 As contrarreformas neoliberais no contexto da dominação do capital financeiro .....	43
<b>3 CONTRARREFORMAS NO BRASIL – UM PERCURSO .....</b>	<b>51</b>
3.1 Collor: o começo do fim .....	53
3.2 FHC: a mão do capital financeiro e o Estado do mercado .....	56
3.3 Os governos de Frente Popular .....	59
3.3.1 A “Carta ao povo brasileiro” .....	60
3.3.2 Entre as demandas populares e as pressões das oligarquias financeiras .....	63
3.4 O golpe de 2016: o impacto do governo golpista na educação e a ascensão da extrema direita ao Governo Federal.....	72
3.5 A longa geração destrutiva: um balanço das contrarreformas.....	79
<b>4 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS: UMA CRÍTICA MARXISTA .....</b>	<b>85</b>
4.1 A abordagem marxista da educação à luz de Marx, Gramsci e Mészáros .....	85
4.2 A contrarreforma do Ensino Médio: uma crítica marxista.....	95
4.3 BNCC: legitimação das avaliações externa em larga escala e o retorno da pedagogia das competências .....	98
4.4 A flexibilização curricular do NEM: liberdade de escolha ou precarização? .....	107
4.5 Breve percurso histórico da contrarreforma do Ensino Médio .....	113
4.6 NEM: das críticas às concepções ao debate sobre sua implementação nos estados .	119
4.7 Educação e luta de classes.....	127

<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o intento de abordar a contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), sob o governo de Michel Temer (2016-2018), a partir da conversão da Medida Provisória nº 746, de 23 setembro de 2016 (Brasil, 2016a), editada pelo mesmo presidente, a fim de investigar os movimentos constitutivos do que se autointitulou de “Novo Ensino Médio” e compreender sua totalidade e lugar na política de contrarreformas do Estado brasileiro. Tal arcabouço legislativo promoveu, sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e acadêmica, uma mudança estrutural nessa etapa da educação básica, alterando suas bases curriculares, pedagógicas e organizativas, como a carga horária, a língua estrangeira e outras disciplinas anteriormente de oferta obrigatória, dentre outros aspectos.

Nossa escolha pelo referido tema ocorreu através das preocupações sentidas por quem já esteve em sala de aula no Ensino Médio público como professor das disciplinas de Física e Matemática e vivenciou a precariedade das condições de trabalho das escolas brasileiras, nomeadamente: Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Antônio Dias Macedo, Escola de Ensino Médio Adauto Bezerra e EEFM Renato Braga (hoje, Escola de Ensino Médio e Técnico Integrado), no período de 2007 a 2011. As questões relacionadas ao ensino dos conteúdos e a sua assimilação crítica por parte dos estudantes sempre foi um desafio à prática docente e pedagógica. Assim, caberia ao poder público, garantir condições de ensino e aprendizagem a professores e estudantes, assegurando que a socialização dos saberes, historicamente constituídos, acontecesse a contento. Isso pressupõe condições básicas de habitação, moradia e emprego a mães, pais e responsáveis.

Porém, em vez disso, o Estado brasileiro, no contexto das transformações que analisamos ao longo deste trabalho, propõe outro caminho a ser percorrido pelos estudantes, futuro trabalhadores: a assimilação flexível de currículos fragmentados que objetivam a atuação no mercado de trabalho hostil, eufemisticamente desafiador. Assim, optamos pela linha de Pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC), pois seu referencial teórico marxista corresponde à nossa visão de análise e ao método almejado em nossa empreitada investigativa.

De um ponto de análise mais amplo, a reformulação do Estado brasileiro é desenvolvida no âmbito do Ministério da Economia, através do ministro Paulo Guedes, nomeado em 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, além das transformações pelas quais Estado

brasileiro passou desde o governo Fernando Collor de Mello (1992-1994). Combinada à “reforma” do Estado, várias determinações aconteceram, no caso específico, na educação, como parte da reformulação estatal.

Neste contexto, acompanhamos, nas últimas décadas, os projetos de militarização das escolas públicas, intervenções nas gestões das instituições educacionais, congelamento e corte de verbas e o avanço da privatização dos serviços educacionais em sintonia com as orientações ideológicas do governo de Jair Bolsonaro (PL) e as tendências do capitalismo contemporâneo.

Neste pacote de reformas do Estado brasileiro, o projeto que se apresenta é o que chamaremos de “contrarreformas”, pois tem o intuito de retroceder em todos os avanços da política educacional, instituída com muita luta, e fazer crescer um arcabouço político-jurídico para privatizar de vez com a educação brasileira. O caso em estudo aborda, também, a relação entre a Lei nº 13.415/17 e um conjunto de propostas paralelas, como leis e projetos que pretendem promover mudanças significativas na educação e no ensino, nas questões fiscais e de investimentos, bem como nos aspectos sociais, morais e ideológicos, uma vez que fazem parte da tendência geral que fez avançar a “Reforma do Ensino Médio” brasileiro.

É de amplo conhecimento que, no campo da produção capitalista de mercadorias, ocorre a divisão interna do trabalho. Paralelamente, algo semelhante ocorre na educação formal, ou seja, no âmbito escolar e acadêmico, há a cisão entre formação geral (propedêutica) e formação específica (profissional). Assim, mais do que manifestação no campo educacional, essa divisão na educação significa o portão de entrada às demais segmentações, que se prestam muito mais à regulamentação da diferença do que a objetivos puramente educacionais, atendendo a interesses de mercado.

A educação, sob o domínio do capitalismo, constitui peça chave à garantia da produção, tanto por questões de ordem técnica, quanto por questões de ordem política. Sendo assim, sua diferenciação interna (propedêutica x profissional), sob o capitalismo, não se apresenta como uma deformação a ser melhorada gradativamente rumo à superação, mas a necessidade premente do capital frente ao trabalho, dado que lhe possibilita manobrar os requisitos e exigências no sentido do lucro e do controle social.

Os últimos acontecimentos no Brasil mostram que caminhamos para o desmonte de importantes conquistas sociais, ainda garantidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 1943), pela Constituição Federal de 1988 (CF) (Brasil, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996)<sup>1</sup>. Como expressou o professor e historiador Marcelo Badaró Mattos (2022): “O projeto do grande capital, assumido pelo governo Temer, era aprofundar e acelerar as ‘reformas estruturais’ de sentido regressivo [...] de maneira a conter a queda na taxa de lucro através da elevação da taxa de exploração da força de trabalho”. Assim, identificamos, preliminarmente, a nova contrarreforma do Ensino Médio como mais um avanço do tecnicismo, mais precisamente, no Ensino Médio público. Nesse sentido, pautados em nossa perspectiva crítica de análise do objeto de estudo aqui posto, atribuímos o termo contrarreforma como categoria de análise uma vez que aquele melhor define a então designada Reforma do Ensino Médio, também referida como “Novo Ensino Médio”.

Ressaltamos, ainda, que a tal lei reformadora da segunda etapa da Educação Básica foi precedida de gradativas mudanças na legislação de sentido semelhante, a exemplo do Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004) e da Lei nº 11.741/08 (Brasil, 2008), ambos publicados ainda nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, referentes à educação profissional cursada no mesmo período do Ensino Médio.

Acreditamos, assim, que o estudo da contrarreforma do Ensino Médio encontra sua relevância por contribuir para o entendimento do papel que essa mudança cumpre na legislação brasileira, tendo em vista o atual momento pelo qual atravessa o país, e quais as propostas apresentadas para sair desta crise, em especial no âmbito educacional, resgatando as contribuições que Marx e Engels e outros autores críticos e marxistas deram neste campo e na compreensão geral de sociedade.

Para a realização de nossa investigação, precisamos expressar o movimento da contrarreforma do Ensino Médio, pois o objeto estudado tem historicidade, materialidade e fatos que nos possibilitam a compreensão do mesmo. Desta forma, exercitamos a leitura, interpretação e reconstrução analítica das obras de autores fundamentados - rigorosamente - no legado marxista, com a intenção de apreender e explicitar sua lógica interna.

Para tanto, a pesquisa se apoia em estudos que versam sobre a mercantilização da educação, amplamente difundida e trabalhada por diversos autores, inclusive críticos não marxistas. Para citar apenas um dado quantitativo recente, ilustramos que na Educação Básica,

---

<sup>1</sup> Desde que Michel Temer assumiu a presidência da República em meados de 2016, sua gestão (e o Congresso Nacional com seu apoio) aprovou medidas que desfiguraram o Estado brasileiro a serviço do capital internacional. Como exemplos, citamos a limitação dos gastos sociais ao teto da inflação por 20 anos, que alterou a Constituição Federal (Emenda Constitucional nº 95/2016) (Brasil, 2016), a proposta de reforma da previdência (PEC nº 287/2016) (Brasil, 2016c), a lei das terceirizações irrestritas (Lei nº 13.429/2017) (Brasil, 2017b) e a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) (Brasil, 2017c). Por dificuldades políticas, a reforma da Previdência foi aprovada, posteriormente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, através da EC nº 103/2019 (Brasil, 2019). Todas essas alterações têm sofrido enorme rejeição entre os trabalhadores e diversos outros segmentos da sociedade desde então.

entre 2017 e 2019, as matrículas na rede pública diminuíram 2,47% enquanto na rede privada, no mesmo período, aumentaram 2,79%, de acordo com o censo educacional do INEP/MEC/2021<sup>2</sup>, reforçando uma tendência a longo prazo. Esses dados reforçam a crítica à ofensiva do imperialismo aos países periféricos sob a roupagem do neoliberalismo.

Na onda da proposta neoliberal, a educação tem deixado de ser parte do campo sócio-político para ingressar o mercado e funcionar à sua semelhança. Vale ressaltar três objetivos relacionados à retórica neoliberal atribuídos ao papel estratégico da educação: i) Atrelar a educação escolar e acadêmica à preparação para o trabalho ao imperativo do mercado; ii) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários; iii) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, através da venda de produtos elaborados por empresas privadas de educação (Marrach, 1996).

A Organização Mundial do Comércio (OMC) incluiu a educação no setor de serviços, ou seja

O acesso à educação não será mais tratado como um direito social da educação e sim como um serviço a ser comprado, negociado [...]. Enquanto serviço tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir as ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim ao que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada (Fernandes Neto, 2009, p. 30).

Dessa forma, garante um alto nível de lucratividade para o setor educacional. A nível mundial, de acordo com a Holon IQ, empresa do ramo de inteligência de mercado, o setor de educação deve transacionar mais de US\$ 10 trilhões em investimentos de governos, empresas e consumidores até 2030. Segundo um estudo setorial realizado pela RGS Partners<sup>4</sup>, atualmente o Brasil possui quase nove milhões de alunos e R\$ 80 bilhões movimentados por ano no segmento do Ensino Básico da rede privada, representando, assim, do ponto de vista do capital, um segmento bastante atrativo para investimentos no país<sup>5</sup>. O mercado de fornecimento de material didático também é bastante lucrativo, devido especialmente ao impacto dos exames

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 8 nov. 2022. Acrescentamos que os dados referentes aos anos de 2020 e 2021 já refletem as restrições impostas pela pandemia de Covid-19, mudando o perfil de matrículas no Brasil. Houve queda de um milhão de matrículas no ensino básico privado entre 2019 e 2021, ao passo de uma pequena recuperação no número matrículas em estabelecimentos públicos entre 2020 e 2021, de apenas 27.948.

<sup>3</sup> <https://3capitalpartners.com.br/por-que-o-setor-de-educacao-tem-crescido-no-mercado-de-fusoes-e-aquisicoes/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

<sup>4</sup> A RGS Partners é um banco de investimento que presta serviços de assessoria estratégica e financeira em fusões e aquisições (M&A, na sigla em inglês - Mergers & Acquisitions).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/04/21/educacao-basica-fusoes/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

de avaliação em larga escala de estudantes e escolas, destaque especial para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dito isto, verificamos que as ideias neoliberais, fortalecidas pelo Consenso de Washington, tiveram relativo sucesso na educação. Se, de maneira geral, seus objetivos eram promover principalmente a “disciplina fiscal, [...] liberalização financeira, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação [...]” (Sousa, 2014, p. 100), na educação seus objetivos podem ser resumidos em “[...] descentralização administrativa e financeira, prioridade para o Ensino Fundamental, municipalização, parceria com a comunidade e empresa [...]” (Fernandes Neto, 2009, p. 18), sempre no sentido de desobrigar o Estado com o financiamento da educação ou voltar seu financiamento aos interesses do mercado.

Cabe sublinhar que essa realidade atual de desmonte da educação, vista de maneira panorâmica na história, se dá após a fase relativamente longa de crescimento da economia capitalista que foi capaz de gerar, em parte da Europa Ocidental, o que ficou conhecido como Welfare State. Esse Estado de Bem-Estar Social só foi possível

Devido ao temor dos capitalistas em relação à expansão do socialismo, mesmo na sua forma distorcida e degenerada, autoritária e burocrática [...]. O fato de o capitalismo mundial viver um período de crescimento econômico, com pequenos ciclos recessivos, até o início da década de 1970 do século passado também contribuiu para a ‘política social’ de universalizar a educação pública e estatal (Souza, 2009, p. 106).

Atualmente, falamos de um processo de “latinoamericanização” da Europa<sup>6</sup> a partir do desmonte desse Estado de Bem-Estar e, seguindo essa mesma linha de raciocínio, de uma “chinesização” do Brasil<sup>7</sup>.

Do ponto de vista das relações de trabalho, os direitos trabalhistas, ou seja, a segurança jurídica do trabalhador brasileiro, é vista como insegurança jurídica por parte de órgãos patronais, como aponta o documento nº 6 do Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022<sup>8</sup>, relativo ao que classificaram de fator-chave relações de trabalho. O Mapa é elaboração da

<sup>6</sup> Termo utilizado na entrevista concedida pela Prof.<sup>a</sup> Sara Granemann ao site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, indicando uma regressão de importantes direitos sociais ao nível brasileiro. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/no-estagio-atual-e-guerra-um-estado-de-bem-estar-social-nao-e-possivel-mais-em>. Acesso em: 30 abr. 2017.

<sup>7</sup> Termo utilizado por Marcos Margarido em <http://limiaretransformacao.blogspot.com.br/2011/04/dilma-na-china-e-chinesizacao-do-brasil.html>, indicando uma intenção ao rebaixamento das condições salariais e de trabalho no Brasil ao nível da China.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2014/11/propostas-da-industria-para-as-eleicoes-2014/#propostas-da-industria-para-as-eleicoes-2014-caderno-6-custo-do-trabalho-e-produtividade-comparacoes-internacionais-e-recomendacoes%20>. Acesso em: 02 mai. 2017.

Confederação Nacional da Indústria (CNI) e foi divulgado como propostas do setor patronal industrial para as eleições presidenciais de 2014 (CNI, 2014).

Tal confederação reclama de diversas questões, em suas intencionadas sugestões aos presidentiáveis de então. Primeiro, que os “custos do trabalho” na indústria de transformação no Brasil superam os da maioria dos países em desenvolvimento, mesmo sendo menores que os custos dos países desenvolvidos. Segundo, que a produtividade do trabalho no Brasil seria inferior à dos países desenvolvidos, e de diversos países em desenvolvimento. Em seguida, sugere que a carga fiscal sobre o trabalho no Brasil seria excessivamente elevada e que as políticas de reajuste salarial adotadas no país não buscam associar a evolução dos custos do trabalho aos ganhos de produtividade.

Posteriormente, versa sobre o processo de terceirização no Brasil, avaliando tratar-se como um “processo irreversível e crescente”. A depender do atual plano recolonizador do país, a Confederação patronal vem acertando sua previsão, pois em 31 de março deste ano, Temer sancionou o projeto de lei 4.302/1998 da Câmara dos Deputados que libera a terceirização para todas as atividades empresariais.

Os últimos clamores do texto referem-se às restrições à “remuneração diferenciada e premiação por mérito”, à implementação de “jornadas de trabalho diferenciadas” e à realização de “múltiplas funções” pelo trabalhador.

Desta feita, o documento nº 6 conclui e faz “recomendações” no sentido de vencer a “rigidez, a burocracia e a insegurança jurídica”. A burguesia brasileira estava disposta a cumprir essa agenda custe o que custar. A presidenta Dilma Rousseff, após a eleição presidencial em questão, não logrou êxito em avançar o desmonte na velocidade desejada pela classe dominante. Por isso, a burguesia promoveu um golpe jurídico-parlamentar para destituir a primeira presidenta mulher do país, fazendo uma transição do posto governamental para que o vice Michel Temer avançasse no cumprimento dessa agenda.

Em 30 de junho de 2022, aconteceu o Encontro Nacional da Indústria (ENAI), promovido pela CNI, no intuito de elaborar o novo Mapa Estratégico da Indústria (2023-2033). O balanço da Confederação foi de que a reformulação do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram vitórias da CNI, uma vez que foram sugeridos no Mapa Estratégico da Indústria que ora encerra seu ciclo. Junto a isso, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foram instrumentos (privados) ativos na implantação da formação técnica e profissional e se tornaram as principais

parceiras do Ministério da Educação (MEC) na operacionalização desse itinerário de ensino, nos marcos da Lei nº 13.415/17<sup>9</sup>.

Tanto esse processo, quanto a profissionalização da educação, tem contribuído para a precarização do trabalho, confirmando as palavras do sociólogo do trabalho Ricardo Antunes, escritas ainda no fim do século XX

Mais *fetichizada* do que em épocas anteriores, a sociabilidade contemporânea, portanto, reafirma e intensifica a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias e consequente vigência do trabalho *estranhado* (Antunes, 1999, p. 78).

A lógica destrutiva do capital avança a passos largos no campo educacional e, também, no interior das empresas brasileiras, com mais institutos educacionais privados, materializando o conceito gramsciano de aparelhos privados de hegemonia – APH (Hoeveler, 2019), interferindo nos planos de educação nacional e nos projetos de pesquisa das universidades públicas<sup>10</sup>. Além desses institutos, a educação brasileira também é brindada pela atuação dos sistemas privados de ensino (SPE), que são vendidos por empresas às secretarias municipais de educação país afora (Adrião *et al.*, 2016), a exemplo dos grupos Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo<sup>11</sup>.

Tais institutos defendem teoria da empregabilidade, afirmando a necessidade de qualificação do trabalhador para a polivalência, flexibilidade e competência. Essa exigência ideológica-educacional parte de uma premissa sempre atual do campo da produção, como já ocorria na época de Marx

Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela<sup>12</sup> revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho<sup>13</sup>. [...] A natureza da grande indústria

<sup>9</sup> As organizações do campo educacional industrial do Sistema S foram parceiras do Ministério na implantação do itinerário da Formação Técnica e Profissional, evidentemente, não sem interesse pedagógico em tal ação. Disponível em: <https://www.fiern.org.br/industria-daqui-10-anos-aponta-o-mapa-estrategico-setor-elaborado-pela-cni/>. Acesso em: 07 nov. 2022.

<sup>10</sup> São incontáveis os institutos e fundações .de iniciativa privada ligados à empresas ou grandes corporações que atuam em diversas esferas do campo educacional, desde o MEC aos conselhos municipais de educação. Citaremos algumas: Todos pela Educação, organização da sociedade civil financiada por recursos privados; Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann; Rede Educa, mantido pela BIT SOCIAL; Instituto Embratel Claro; Instituto Votorantim; Porvir, do Instituto Inspirare; Educar para Crescer, do Grupo Abril.

<sup>11</sup> Blandy e Dowbor (2022) chamam a atenção para a expansão privada no ensino básico e a centralidade dos SPE comercializados por grandes grupos educacionais, identificando os principais: Bahema Educação, Cognia Educação, Eleva Educação e Sistema de Ensino Brasileiro (SEB).

<sup>12</sup> O pronome “ela” refere-se à indústria moderna, expressão citada por Marx anteriormente em seu próprio texto.

<sup>13</sup> Isso nos remete a outra passagem do próprio Marx, em parceria com Engels, no Manifesto Comunista: “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes” (Marx; Engels, 2010, p. 43).

condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador (Marx, 2013, p. 556).

O capital exige que a escola acompanhe o movimento da esfera produtiva. Contudo, as mudanças na legislação e na prática escolar nem sempre acompanham aquele ritmo, visto que ficou presa às formas anteriores de trabalho. Nos últimos anos, em especial com a intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais em todo o mundo, principalmente nos países dependentes, o capital exige que a escola se adeque às novas demandas em que são importantes o “trabalho em equipe”, a “capacidade de tomar iniciativa”, a “capacidade de resolver problemas” etc. (Sousa Junior, 2014).

Esse processo de educação - no que diz respeito ao aumento do controle do processo produtivo e da própria produtividade do trabalho - é acompanhado do alargamento do controle da economia nacional por empresas estrangeiras. Segundo técnicos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), entre 2004 e 2012, 1.296 empresas foram transferidas para controle de empresas estrangeiras. Por sua vez, as remessas de lucro para as matrizes de transnacionais (muitas delas estatais) chegaram a US\$ 410 bilhões entre 2003 e 2012<sup>14</sup>. Já no primeiro semestre de 2021, ainda com o país sentindo o impacto da pandemia de Covid-19, as remessas para o exterior de lucros e dividendos das multinacionais instaladas no Brasil alcançaram o montante de 9,3 bilhões de dólares, representando um aumento de 69% em relação ao mesmo período do ano anterior, conforme registrou o Dieese. Somente a indústria, por sua vez, foi responsável por quase metade deste montante: 49%<sup>15</sup>.

Se, por um lado, é verdade que necessitamos repensar a educação que, atualmente, damos aos trabalhadores e jovens brasileiros, por outro, precisamos analisar criticamente os modelos propostos (e já aprovados, no caso do nosso objeto de pesquisa), visto que “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política” (Manacorda, 2006, p. 360).

Assim, compartilhamos da compreensão de Mészáros quando afirma que “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (Mészáros, 2008, p. 27) e de Marx ao defender, no Conselho Geral da Associação

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis em: <http://desacato.info/investimento-externo-direto-e-desnacionalizacao-da-economia-brasileira>.

<sup>15</sup> A indústria enviou para o exterior US\$ 4,5 bilhões (quase cinco vezes mais em relação ao primeiro semestre de 2020). O setor metalúrgico participou com US\$ 2,3 bilhões, com destaque para o segmento de equipamentos de informática, produtos eletrônicos e ópticos: cerca de US\$ 1,1 bilhão (10 vezes mais em relação ao mesmo período de 2020). Dados disponíveis em: <https://ctb.org.br/noticias/economia/remessas-de-lucros-ao-externo-crescem-69-no-primeiro-semester-subtraindo-us-93-bilhoes-dos-investimentos/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Internacional dos Trabalhadores (AIT), em agosto de 1869, que “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino” (Marx; Engels, 2004, p. 107).

Assim, diante dos referenciais que tem sustentado essa pesquisa, partimos do pressuposto de que é necessário compreender a totalidade dos movimentos constitutivos da política do Novo Ensino Médio, a fim de compreender o lugar que ocupa na política de contrarreformas do Estado brasileiro, sendo essa premissa - basilar - para elucidar, efetivamente, esta tese.

Dada a circunstância apresentada, o problema da pesquisa consiste em questionar o papel destinado à contrarreforma do Ensino Médio no contexto do capitalismo contemporâneo brasileiro: conjunto de políticas e programas para melhorar seus indicadores de qualidade ou reestruturação educacional de perspectiva neoliberal, empresarial e gerencialista, pressionada pela “urgência das reformas” e pelo avanço de conglomerados educacionais em áreas da educação.

No que diz respeito aos objetivos, pretendemos, como objetivo geral, investigar os movimentos constitutivos do NEM (sintetizada na Lei nº 13.415/17 e na BNCC) para compreender sua totalidade e seu lugar na política de contrarreformas do Estado brasileiro. Como objetivos específicos propomos:

- a) analisar as configurações da época histórica do capitalismo, imperialista, dominada por monopólios e oligopólios financeiros, as formulações teóricas como objeto histórico à luz das particularidades de seu desenvolvimento;
- b) investigar o percurso das contrarreformas neoliberais do Estado brasileiro desde meados da década de 1990 até o governo de Jair Bolsonaro, e sua relação com as contrarreformas do terreno educacional;
- c) identificar e categorizar os traços fundamentais da lei do Novo Ensino Médio (assim como a BNCC) e suas implicações na formação do estudante à luz da abordagem marxista da educação.

Utilizamos como método de trabalho o materialismo histórico-dialético no sentido de desvelar o mundo fetichizado da aparência e alcançar nosso objeto de pesquisa, assim como outros elementos da realidade necessários nessa busca. A dialética trata da “coisa em si”, uma vez que esta não se apresenta diretamente ao homem, sendo preciso, assim, realizar um certo esforço e um desvio para alcançá-la. Na prática que envolve o cotidiano e em seu lidar prático, os homens se relacionam com a natureza para obtenção imediata de fins e interesses próprios, dentre determinadas relações sociais, uma vez que a realidade não se apresenta a eles como um objeto a ser analisado e compreendido do ponto de vista teórico, mas tão somente como o campo

de atuação da atividade prático-sensível e, com isso, fundando a imediata intuição prática da realidade.

Vemos, pois, dois polos complementares na atividade humana: a atuação do sujeito abstrato cognoscente e o sujeito da interação prático-sensível com a realidade. Esse último, em relação ao trato de situações problemas, desenvolve as próprias representações e elabora um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto dos fenômenos.

No entanto, as formas fenomênicas da realidade e sua “existência real” são diferentes, e até absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com seu núcleo interno essencial e seu conceito correlato. Marx (2013), em *O Capital*, por um lado, tratou de desvelar a estrutura e a história da mercadoria, iniciando sua análise por elementos os mais elementares até a dinâmica do funcionamento da sociedade imperada pelo capital, assim como a dinâmica interna, seus períodos de crise, etc.

Por outro lado, os homens fabricam, vendem, compram e negociam mercadorias diariamente, sem ter consciência de seu papel na estruturação da sociedade e o poder de seu fetiche. Assim, “a práxis utilitária imediata e o sendo comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (Kosik, 1976, p. 14), tendo essa práxis um caráter fragmentário dos indivíduos, assentada na divisão do trabalho e da sociedade em classes, assim como na hierarquia de posições sociais que se ergue sobre ela.

Apoiado nessa compreensão, Kosik (1976) nos apresenta o mundo da pseudoconcreticidade, entendido como o mundo dos fenômenos externos (desenvolvidos à superfície dos processos essenciais); das representações comuns (projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada); dos objetos fixados (captada pela práxis fetichizada como condições naturais e não produtos da atividade social humana). O mundo da pseudoconcreticidade apresenta o fenômeno e esconde a essência. Ao mesmo tempo, o próprio fenômeno já indica a essência, porém de modo inadequado e parcial, quando visto sob certos aspectos e ângulos.

Ao propormos a análise da mais recente “reforma” do ensino médio no Brasil, entendemos que essa está envolta daquela compreensão, onde se apresenta enquanto fenômeno que, ao mesmo tempo que nos revela sua essência, não salta aos olhos de maneira imediata, senão de forma mediata ao fenômeno. Kosik compreende que “o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno” (1976, p. 16). Se assim fosse, seria inócua a nossa presente pesquisa, assim como toda e qualquer ciência.

Nossa ambição investigativa assenta-se no entendimento prévio de que há algo passível de ser compreendido como a estrutura (ou essência) da coisa, a “coisa em si”, e de que existe uma verdade escondida da coisa, distinta dos fenômenos manifestados imediatamente.

Compreender a coisa, conceituá-la (eis o nosso intuito inicial), significa conhecer sua estrutura. Para alcançar esse conhecimento é preciso decompor o todo. Nas palavras de Kosik (1976), “o conceito e a abstração, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa” (p. 18).

As discussões, legislações e formulações discursivas em torno da contrarreforma do Ensino Médio do ponto de vista do capital servem para a sustentação de uma determinada ordem. O trabalho teórico utilizando o método dialético deve nos apoiar no sentido de desvelar o fenômeno da aprovação e aplicação da contrarreforma em sua essência de classe, uma vez que

A teoria marxiana é científica e, justamente por sê-lo, serve ao proletariado. Este serviço não é casual, já que a teoria existe em função de uma prática – a do proletariado – e como parte dela. Assim, portanto, na própria teoria encontram-se, indissolivelmente unidos, o caráter científico e a natureza prática, revolucionária (Vázquez, 2007, p. 215).

Dessa forma, a teoria marxiana, apoiada no método materialista histórico-dialético, deve nos servir de ferramenta para superar o impulso espontâneo da percepção do todo, uma vez que o aspecto fenomênico da coisa é produto da práxis cotidiana. O trato prático-utilitário das coisas, a práxis utilitária, gera o pensamento comum como forma de movimento e de existência. Assim, o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano cotidiano. Nas condições históricas determinadas, a representação da coisa e da realidade é projetada na consciência do sujeito, como produto dessas mesmas condições.

A cisão entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana e a práxis revolucionária é a maneira pela qual o pensamento capta a “coisa em si”. A pseudoconcreticidade com que se apresentam os fenômenos quer fazer-se independente. Assim, a tarefa do pensamento dialético assenta-se em destruir a concreticidade aparente, não negando sua existência ou objetividade, mas demonstrando seu caráter mediato e apresentado (prova de seu caráter derivado) e realizando a separação de fenômeno e essência para, tão logo, mostrar sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa.

Baseando-nos na compreensão de Kosik de que “a dialética não considera os produtos fixados [...] como algo originário e independente” (Kosik, 1976, p. 21), pretendemos, em torno de nosso objeto de pesquisa, submetê-lo a um escrutínio no qual as formas reificadas

do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez e naturalidade, para mostrá-los como derivados e mediatos, como produtos da práxis social da humanidade.

Corroborando o pensamento de Vázquez, convém afirmar que “a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico [...] é apenas o outro lado da dialética, como *método revolucionário de transformação da realidade*” (2007, p. 22). À guisa de conclusão, a destruição da pseudoconcreticidade efetua-se na forma de “1) crítica revolucionária da práxis da humanidade [...]; 2) pensamento dialético [...]; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana” (2007, p. 23-24).

Por fim, se possível fosse, nos arriscaríamos a definir, nas poucas palavras de Kosik, a categoria dialética da seguinte maneira: “*não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (1976, p. 39).

Nosso intuito investigativo propõe-se a observar o objeto de estudo como parte de um todo (não percebido imediata e explicitamente), sendo a luz que guia e revela o objeto singular, observado em sua especificidade e particularidade. Fazemos isso com nosso objeto, à luz da teoria marxista, por compreender que as teorias do conhecimento se apoiam, assumidamente ou não, em uma determinada teoria da realidade, pressupondo, também, uma determinada concepção da própria realidade.

A análise do todo articulada com a análise do particular, como parte da dialética, diferencia muitas pesquisas acadêmicas que, por visarem se aprofundar muito no tema em questão, limitam-se a isso, isolando por completo a parte do todo. Para não perder o nexo entre nosso objeto e a realidade em que está inserido (sem deixar de analisá-lo em conexão com suas partes constituintes) recorreremos a diversos autores e a documentos legais que tratam dos temas relevantes. Tal concepção, a qual nos opomos, responde mais à metafísica do que ao materialismo dialético, uma vez que “Para o metafísico, as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos de investigação isolados, fixos, rígidos, focalizados um após o outro, por si, como algo dado e perene” (Engels, 2008, p. 78).

Partimos nossa análise da contrarreforma do Ensino Médio a partir dos marcos da ofensiva do capital em sua fase imperialista<sup>16</sup> e do, conseqüente, “empresariamento” da educação, identificando as principais mudanças e conseqüências para a formação da juventude da classe trabalhadora.

---

<sup>16</sup> Abordaremos de maneira mais aprofundada a categoria imperialismo no capítulo 2.

A Lei nº 13.415/17 entrou em vigor formalmente em 2018. Desde então, o país atravessou as restrições impostas pelas medidas sanitárias de combate à pandemia de Covid-19, que atrasaram fortemente os passos de implantação da Lei nas redes estaduais de ensino. Ademais, muitas medidas legais ainda estão em vias de implantação. Dessa forma, a pesquisa realizada foi de natureza teórico-bibliográfica lugar no qual estabelece diálogo com os autores que discutem o Ensino Médio, sua relação com a educação em geral e o mundo do trabalho. Adotamos categorias centrais de análise, a saber: imperialismo, capitalismo contemporâneo e contrarreforma do Ensino Médio.

Essa tese também contou com pesquisa documental mediante a análise e o estudo de aspectos centrais contidos na Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/1996), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio (instituída pela Resolução nº 4 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação CNE, de 17 de dezembro de 2018) (Brasil, 2018), além de outras leis, decretos e medidas governamentais.

Para tanto, a investigação parte da análise sobre os conceitos de capital financeiro e imperialismo que influenciam as contrarreformas de Estado e as da educação, levando a mudanças na reestruturação do mundo do trabalho e das exigências para a formação do trabalhador.

Nossa pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos.

Além deste primeiro – introdutório - no qual apresentamos o objeto e o método de pesquisa adotado, o segundo capítulo, intitulado “Capital financeiro e imperialismo: o contexto das ‘reformas’ neoliberais” discute a época atual do capitalismo (imperialista) e os diversos conceitos envolvidos à categoria, assim como sua relação com as contrarreformas educacionais aplicadas no Brasil. Recorremos às contribuições de autores clássicos e contemporâneos para compreender a realidade, tais como, Lenin (2002), Mandel (1985), Hilferding (1985), Luxemburgo (1985), Hardt e Negri (2001), Harvey (2004), Alves (2011), dentre outros.

No terceiro capítulo, traçamos um breve percurso das contrarreformas no Brasil, desde o governo de Fernando Collor de Mello até o governo de Jair Messias Bolsonaro, utilizando-nos dos autores Boron (2003), Lacerda *et al.* (2010), Antunes (2004), Jacomeli (2011), Hartog (2011), Oliveira (2009), Souza (2016), Martins (2005), Oliveira e Zientarski (2018), dentre outros. Denominado “Capital financeiro e imperialismo: o contexto das contrarreformas neoliberais”, o capítulo examina o espinhoso caminho contrarreformista neoliberal no Brasil, dos governos Collor a Bolsonaro. Na esteira da década de 1990, o neoliberalismo avança a passos largos, tanto em privatizações quanto em relação a legislação,

com a abertura do mercado para o exterior, destaque para os países imperialistas. Após esse período, o país vivencia um período de relativo freio nos retrocessos, com a ascensão do Governo de Luís Inácio Lula da Silva até as gestões da ex-presidenta Dilma Rousseff. Porém, como não poderia deixar de ser, a burguesia brasileira não suportou o segundo mandato da primeira mulher eleita presidenta no Brasil e respondeu sua insatisfação arquitetando um *impeachment*, na verdade, um golpe jurídico-parlamentar. As consequências desse golpe foram logo sentidas pela classe trabalhadora, em especial pelos educadores, que sofreram com campanhas ideológicas reacionárias contra a liberdade de cátedra.

No quarto capítulo, tratamos, por fim, da contrarreforma do Ensino Médio no contexto das contrarreformas neoliberais, no qual discorremos sobre a abordagem marxista da educação para pavimentar o terreno da crítica à contrarreforma do segundo nível da Educação Básica, examinando o texto da lei, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e outros.

A seguir, apresentamos o segundo capítulo “Capital financeiro e imperialismo: o contexto das contrarreformas neoliberais”, decorrente do esforço inicial para analisar o todo articulando-o com a parte (objeto de nossa pesquisa), apoiando-nos, assim como nos demais capítulos, no método marxista da investigação (que distingue-se do método da exposição), que abarca três graus, quais sejam: “1) minuciosa apropriação da matéria [...]; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” (Kosik, 1976, p. 37).

Esse, portanto, é o teor dessa tese, que se apresenta a seguir.

## **2 CAPITAL FINANCEIRO E IMPERIALISMO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS**

As contrarreformas neoliberais constituem uma marca do nosso tempo, permeado de astúcia, no qual o capital, em nome de uma suposta modernização do Estado, avança sobre direitos históricos da classe trabalhadora e de conquistas sociais que, dentre outras searas, abarcam a educação pública.

Expressões como globalização, neoliberalismo e “reformas” adquiriram carta de cidadania no último quartel do século XX, alcançando o XXI, tornando-se quase jargões. Esses elementos, contudo, são partes de um movimento mais amplo, que para ser compreendido nos impõe examinar a época atual do capitalismo que, grosso modo, por meio de múltiplas adequações e mudanças, corresponde a, pelo menos, os últimos 130 anos da história contemporânea.

É uma época de guerras e revoluções, oscilando entre conquistas e reação em toda linha, época essa tratada por diversos autores, nomeadamente Lenin (2002), como a época do domínio do capital financeiro ou fase superior do capitalismo.

O movimento da história, figurado no imperialismo, aponta esse momento em que as contrarreformas - que suprimem direitos - mexem no âmago do Estado e liberam as forças de mercado, flexibilizando as relações trabalhistas, influenciando nos rumos da educação. As contrarreformas não podem ser compreendidas exceto como instrumentos operados pelo capital financeiro na sua busca incessante de glorificação do capital monetário, do capital fictício, do capital das bolsas e de outras modalidades de especulação a serviço de um capitalismo movido a letras de câmbio.

O poder dos bancos, rentistas e oligarquias financeiras, em geral, determinam o curso das políticas econômicas adotadas por governos de distintas colorações políticas e, efetivamente, evidenciam os poderes reais que, em última análise, condicionam e/ou influenciam o universo das decisões político-administrativas. Trata-se de um poder global que baliza uma “estranha forma de governar o mundo” (Fiori, 2007, p.103).

Nesse capítulo, portanto, em lugar de se avançar diretamente para a discussão das contrarreformas que, conforme no transcorrer da tese, cresce em direção ao campo da educação pública, reconstitui-se as configurações da época histórica do capitalismo dominada por monopólios e oligopólios financeiros, retomando a sua origem, bem como às formulações teóricas que buscaram dar conta dele como objeto histórico, à luz das particularidades de seu desenvolvimento.

Com base na análise das características da fase imperialista, almeja-se, mais adiante, oferecer um exame criterioso e sistemático das contrarreformas nas condições indicadas por uma das porta-vozes do capitalismo no último quartel do XX – Margareth Thatcher - para quem o mundo deveria se submeter diante da suposta “verdade” neoliberal: *there is no alternative*. Por enquanto, fica-se com o trabalho de reconstituição histórica da fase marcada pela hegemonia do campo monetário-financeiro capitalista, isto é, adota-se como ponto de largada do percurso expositivo a dissecação do fenômeno do imperialismo.

Assim, ao se examinar o domínio do capital financeiro, contextualiza-se, de modo mais robusto, o ambiente histórico em que se inserem a crise e os impasses que devoram a escola pública, minando as suas reais potencialidades como espaço de disputa, ainda que com limitações, onde também se trava o bom combate pela emancipação humana.

## **2.1 As origens do imperialismo**

Tornou-se um lugar comum desprezar a categoria de imperialismo e, nesse horizonte, virou prática corriqueira subestimar a prevalência do capital financeiro no contexto do capitalismo contemporâneo. De plano, dir-se-ia que esse não é o eixo nevrálgico desse trabalho, mas, como há de se entender depois, é um de seus pontos de partida.

A pergunta crucial é: como entender a crise das formas econômicas dominantes sem que se reconstitua a fase pela qual perpassa o modo de produção hegemônico? Dela decorrem duas outras questões-chave: como entender as contrarreformas aplicadas por governos neoliberais em diversas partes do mundo sem compreender a serviço de que lógica elas são compatíveis? Por fim, como situar a ofensiva contra a educação pública, a moldura que tentam lhe impor, sem vincular essa especificidade às características que vicejam e determinam a época vigente do capitalismo internacional?

Partindo dessas questões-chave, não custa recordar que o domínio do capital financeiro remonta o trâmite entre os séculos XIX e XX e a sua ascensão como forma dominante do capital marcou uma passagem de época na sociedade burguesa, na qual a fusão do capital industrial e do capital dos bancos se mostrou como um dos traços essenciais e decisivos desses novos tempos: os tempos do imperialismo contemporâneo.

Falar de imperialismo contemporâneo é quase um pleonismo, é quase uma redundância, pois o imperialismo é a época histórica contemporânea do capitalismo. Não se confunde com os velhos imperialismos antigos e modernos. É uma característica da

contemporaneidade capitalista. Em outros termos, é o que o Lenin (2002) denominou de fase superior do capitalismo.

Para que se possa adentrar serenamente nesse debate é bom lembrar que o funcionamento do modo de produção capitalista, como ressaltou Mandel (1982), não permanece idêntico desde as suas origens. Até os anos 80 do século XIX, o capitalismo distinguiu-se pelo predomínio da livre concorrência. A partir de então sobreveio a fase imperialista que se estende dos anos de 1880 até os nossos dias.

Essa modificação deve-se aos processos de concentração e de centralização capitalistas que marcaram o último quartel do século XIX. Nesse contexto, há um fortalecimento dos carteis, dos trustes, das *holdings* permeado por movimentos efetivos de fusão de empresas (Mandel, 1982). Esse capítulo da história do capitalismo tem como fator mais determinante a supremacia do capital financeiro, que, conforme já indicado, consiste na penetração do capital bancário na indústria tomando naquele uma posição predominante. Desse modo, um pequeno número de bancos domina toda a vida financeira dos países capitalistas, conforme nos descreve Mandel (1982). É impossível entender as contrarreformas, que liberam as finanças e, muitas vezes, sufocam os investimentos produtivos e públicos, sem estarmos atentos a essa realidade em que a lógica financeira é soberana.

A questão é que os monopólios e oligopólios, comandados por grupos familiares e oligarquias financeiras, constituem o signo desse período de afirmação, não simplesmente de uma nova política do capitalismo, como quer nos fazer crer Karl Kautsky (1914), mas de um novo momento de manifestação do modo de produção capitalista, para o qual as contrarreformas atuam no sentido de fortalecer os seus interesses de fração hegemônica do capital e dos monopólios a ela conectados.

Seguramente, “o surto dos monopólios não significa o desaparecimento da concorrência capitalista” (Mandel, 1982, p. 45). Ao lado dela, obtendo uma taxa de lucro superior à das empresas não monopolizadas, os grandes conglomerados econômicos definem, em última análise, a lógica fundamental de funcionamento da ordem capitalista.

Exportando capitais para o mundo inteiro, as grandes empresas monopolistas e oligopólicas dominam essa era de desenvolvimento capitalista. Junto a isso, as potências imperialistas, matrizes dessas grandes empresas, dividem o mundo em zonas de influência.

Em suma, as grandes potências e os seus conglomerados empresariais, dominados pelo capital financeiro, tendem a uma partilha furiosa do mundo que, em última instância, explica a explosão de guerras que se repetem.

Mandel (1985) divide a era imperialista em duas fases: imperialismo “clássico”, que perdura até a Segunda Grande Guerra, e capitalismo tardio, que começa com a Segunda Guerra Mundial e, em tese, se estende até os dias atuais.

No chamado capitalismo tardio, a centralização do capital se estende cada vez mais à escala internacional, caracterizando-se por uma aceleração da inovação tecnológica, pelo encurtamento dos períodos de amortização do capital investido nas máquinas, pelo trabalho de planificação das grandes firmas quanto aos seus custos e investimentos e uma maior programação econômica do Estado (Mandel, 1985) que, de fato, se torna mínimo apenas no que tange aos investimentos sociais.

No mencionado capitalismo tardio, os velhos impérios coloniais sofrem um processo de desintegração, como vimos na Ásia e na África, nos anos 1950 a 1970. O final da Segunda Guerra é acompanhado por uma época de revoluções e contrarrevoluções pouco vista na história moderna e contemporânea.

Apesar disso, no plano mais geral, o excedente de capitais leva a um quadro em que as potências imperialistas passam a dominar a economia dos países dependentes, agora formalmente livres, sem que, necessariamente, reproduzam-se os antigos modelos de colonização, tão reverenciados por escritores consagrados, como o francês Júlio Verne.

Quando termina a Segunda Guerra, em 1945, os EUA detinham uma produção industrial três vezes superior à da URSS e cinco vezes a do Reino Unido e controlavam metade do ouro acumulado no mundo (Anderson, 2015). Partindo dessas condições excepcionais, eles irão exportar capitais para todos os continentes, junto com a sua tecnologia, símbolos e todo seu projeto de rapinagem. Era o triunfo do modo de vida americano. A Europa Ocidental e o Japão serão reconstituídos segundo essa lógica poderosa. É seguindo também a mesma lógica que se dará a exploração dos países coloniais e semicoloniais pelo capital imperialista, majoritariamente estadunidense.

Os movimentos de libertação nacional, principalmente na Ásia e na África, reduziram os danos desse furação imperialista, mas a longo prazo prevaleceu a lógica da espoliação capitalista-imperialista. As contrarreformas neoliberais, que vão varrer Ásia, África e, sobretudo, a América Latina, efetivamente, testemunham a lógica da espoliação.

Evidentemente, o imperialismo não pode tudo. A China realiza a primeira revolução socialista vitoriosa na Ásia, em 1949. O Vietnã derrota, em 1975, os EUA na guerra mais simbólica da fase do capitalismo tardio mandelista. As colônias portuguesas, também na década de 1970, rompem, sob a bandeira do socialismo, o domínio lusitano, ainda que esse movimento tenha sido freado no meio do caminho, em uma espécie de semi-socialismo. O imperialismo

sentiu-se na obrigação de modificar as suas formas de domínio nos países da África, da Ásia e da América Latina. Historiadores, como o falecido professor universitário e historiador francês Marc Ferro (1996), definem esse processo como neocolonialismo. Mandel (1985) irá destacar as diferenças de nível de bem-estar que se acentuam entre a parte Norte e Sul do globo.

Em grandes linhas, as novas formas de domínio têm marcado o mundo nos últimos 50 anos. Dir-se-ia tratar de uma espécie de suma do imperialismo. As contrarreformas constituem mais um episódio nessa trajetória de expansão do capital financeiro.

## **2.2 As teorias do imperialismo e a sistematização de Lenin**

A categoria de imperialismo, no sentido contemporâneo do termo, surgiu em 1902, e deve-se a um intelectual liberal britânico: John Hobson. Hobson (1981) relaciona imperialismo às lutas dos principais domínios capitalistas pelo controle do mercado mundial na dobra do século XIX para o XX, chamando a atenção para o tema do capital financeiro.

Como acontece frequentemente na história, Hobson lança a semente do debate, mas não o desenvolve. Coube aos autores marxistas, apoiando-se no ponto de partida sugerido por Hobson, o desenvolvimento da teoria acerca do imperialismo. Karl Kautsky (1914), Nikolai Bukharin (1988), Rudolf Hilferding (1985), Rosa Luxemburgo (1985) e Lenin (2002), cada um ao seu modo, vão aportar fortemente para o marco categorial de imperialismo.

No livro *O capital financeiro*, Hilferding (1985) nos oferece a primeira interpretação de imperialismo sob ótica marxista. O próprio título do trabalho demonstra, de maneira definitiva, o nexos entre imperialismo e capital financeiro. Para Hilferding (1985), as tendências dessa fase do capitalismo realçam o peso de grupos gigantes e poderosos e empurram o mundo, não para um cenário de paz e reformas duradouras, mas de guerras e revoluções. O livro foi publicado em 1910, quatro anos antes de estourar a Primeira Guerra Mundial, com seus 10 milhões de mortos em campos de batalha.

No período que precede a guerra, e também durante seu transcurso, os intelectuais e militantes marxistas irão desenvolver as teorias do imperialismo. Fala-se de teorias porque a teoria de Bukharin (1988) não é exatamente semelhante à de Rosa Luxemburgo (1985), que não é precisamente idêntica à de Lenin, que, por seu turno, é a contraface das conclusões teóricas de Karl Kautsky.

No caso da teoria de Luxemburgo (1985), é imprescindível a leitura do livro *A acumulação do capital*, que tem como subtítulo “Contribuição ao estudo econômico do

imperialismo”. Não se tem como desenvolvê-la nesse momento, apenas destacar que ela não considera o imperialismo como uma fase do capitalismo. Para ela, a base econômica do imperialismo acompanha o capitalismo desde a origem. Não é que ela negue o imperialismo. Ela apenas entende que a sua base acompanha o capitalismo já em gênese. Essa é a hipótese de seu trabalho.

Por que não desenvolver as teorias de Rosa Luxemburgo nem as de Bukharin? Precisamente, porque, de todas essas teorias produzidas no começo do século passado, duas ganharam maior notoriedade, justamente por serem absolutamente incompatíveis: a de Lenin e a de Kautsky.

Por questões práticas e eletivas, alude-se a Lenin, prioritariamente. Depois, passa-se rapidamente pelo ponto de vista de Kautsky. Essa trajetória justifica-se, pois é em torno da teoria de Lenin que se articularam um conjunto de interpretações marxistas do imperialismo que marcaram os últimos trinta anos do século passado e as primeiras décadas do século XXI.

Lenin (2002) dá enorme destaque aos bancos e seu novo papel em uma sociedade dominada por monopólios muito poderosos. Para ele, os bancos tornam-se monopolistas onipotentes. Portanto, a concentração bancária torna-se um dos traços notáveis, senão o mais notável, do que ele chama de capitalismo imperialista. Nesse contexto, “Desenvolve-se [...] a união pessoal dos bancos com as maiores empresas industriais e comerciais” (Lenin, 2002, p. 32). Nessas condições, “o velho capitalismo caducou” (p. 35).

Nas palavras de Lenin: “o século XX assinala [...] o ponto de viragem do velho capitalismo para o novo, da dominação do capital em geral para a dominação do capital financeiro” (2002, p. 36). Consolidam-se aí a dominação da oligarquia financeira e de seus lucros excepcionais. É o capital financeiro que cria a época dos monopólios e essa época recebe a denominação de imperialista.

Quando não se entende essa particularidade do desenvolvimento histórico, insiste-se que o imperialismo não é uma fase do capitalismo enquanto uma etapa no seu desenvolvimento como modo de produção específico, mas é algo que esteve presente desde o começo. Põe-se aí praticamente um sinal de igual entre imperialismo e expansão capitalista. Não se nota que, partindo de fins do século XIX, em lugar da exportação pura e simples de mercadorias, o que caracteriza essa fase do capitalismo é, sobretudo, a exportação de capitais. Daí as remessas de lucro, a incansável roleta da dívida externa, o neoliberalismo e as contrarreformas a serviço da valorização dos interesses dos bancos e das oligarquias financeiras.

Nesse processo, os grandes monopólios dividem entre si o domínio do mercado mundial. Às vezes, isso se faz de forma pacífica; outras vezes de modo não pacífico, como se viu nas duas grandes guerras mundiais. Independentemente, observa-se estar diante de “um novo grau de concentração mundial do capital e da produção, um grau incomparavelmente mais elevado que os anteriores” (Lenin, 2002, p. 51). Logo, “a particularidade fundamental do capitalismo moderno consiste na dominação exercida pelas associações monopolistas dos grandes patrões” (p. 63). Não é que não houve monopólio antes, mas se observa uma forma peculiar de monopólio.

Feitas essas considerações, Lenin (2002) conclui que o imperialismo, fase capitalista marcada pelo domínio do capital financeiro e dos monopólios, não é uma simples política do capitalismo, como entendia Kautsky (1914) ou algo que vem desde a origem desse sistema, como compreendia Luxemburgo (1985). Para o revolucionário russo, o imperialismo é uma fase particular do capitalismo. Ao escrever sobre os noventa anos do “Manifesto Comunista”, em 1937, Trotsky destacou: “Foi apenas mais tarde, em *O Capital*, que Marx constatou a tendência para a transformação da livre concorrência em monopólio. A caracterização científica do capitalismo monopolista foi dada por Lenin em seu livro *Imperialismo, Estágio Superior do Capitalismo*” (Trotsky, 2010, p. 164).

Aqui, cabe indagar: quais são os traços fundamentais do imperialismo contemporâneo? Lenin (2002) define os cinco traços mais importantes: 1. a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios; 2. a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse capital financeiro, da oligarquia financeira; 3. a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4. a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5. o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

Compreende-se que esses traços resumem tudo o que foi mencionado até agora sobre a concepção leninista de imperialismo, inclusive o definem como uma fase particular de desenvolvimento do capitalismo. Ao contrário de Lenin, Kautsky dirá que o imperialismo é uma tendência para as anexações, o que para o Lenin é justo, mas incompleto. Kautsky dirá inclusive que o imperialismo consiste na tendência de toda a nação capitalista industrial para submeter ou anexar cada vez mais regiões agrárias.

Essa leitura de Kautsky é incompleta e imprecisa porque omite a tendência do imperialismo de submeter, não apenas às nações agrárias, mas até mesmo as industriais. À época, na década de 1910, Lenin apontava o desejo alemão pela Bélgica. O erro mais crasso de

Kautsky, no entanto, talvez esteja em considerar o imperialismo simplesmente como a política preferida do capitalismo contemporâneo. Ou seja: não seria uma etapa do capitalismo, mas uma mera política.

Em uma perspectiva pacifista do desenvolvimento do capitalismo imperialista, Karl Kautsky vai mais longe e levanta a hipótese preferencial uma nova fase (uma nova política) capitalista, que será marcada pela união dos imperialismos de todo o mundo. É a teoria do ultra-imperialismo. Ele levantava até a hipótese da cessação das guerras sob o capitalismo, já que o capital financeiro estaria unido internacionalmente.

Importante recordar que, após esse prognóstico quase pacifista apresentado por Kautsky, explodiu a Segunda Guerra Mundial, muito mais catastrófica e letal do que a primeira, com seus 54 milhões de mortos, além de inúmeras outras guerras que se sucederam desde então. A ideia de ultra imperialismo pacífico não se confirmou. Nunca ocorreu tanta guerra como no período dos últimos cem anos. As contradições, sob o domínio do capitalismo, não são resolvidas de forma pacífica, mas pelo uso da força.

As forças destrutivas avançam poderosamente. Fábricas, campos de cultivo, hospitais e cidades inteiras vão abaixo, às vezes até mesmo sem precisar de guerra. As crises cíclicas do capitalismo seguem aniquilando as forças vivas da economia. Os capitalistas, reiteradamente, preferem investir na especulação financeira a fazer o mesmo na produção, principalmente quando a taxa de juros de determinado país está em elevado patamar, e as contrarreformas, ao privilegiarem às demandas dos bancos, reforçam a ciranda especulativa. Assim, os empregos são liquidados e as forças produtivas recuam. É o que o Lenin classifica como parasitismo e decomposição do capitalismo, o que não significa o fim inevitável do capitalismo.

Muitos sonham fazer girar para trás a roda da história em direção ao capitalismo de livre mercado e, também, com uma utópica democracia pacífica. Lenin (2002), em sua obra, já considerava esse ideal como reacionário. Aliás, em lugar de uma democracia pacífica, o imperialismo norte-americano, por exemplo, intensifica a opressão nacional. Esse é o debate do leninismo. Esse é o imperialismo clássico. Como esse debate se expressa agora? O que há de novo? Aqui se avança em uma das últimas pontas dessa discussão.

### **2.3 O imperialismo do tempo presente: as teorias de Hardt e Negri**

Hardt e Negri (2001), a partir do conceito de império, negam a existência de um centro territorial de poder. O livro deles chama-se *Império*, publicado em 2000. Ora, ao

contrário do que postularam os autores acerca da não existência de um centro territorial de poder, vê-se que, nas guerras contemporâneas em curso na Europa, as principais decisões relativas ao Sistema Financeiro e ao comércio no mundo são produzidas nos EUA. Portanto, pode-se afirmar que há, sim, um centro territorial de poder.

O fim da URSS, em 1991, e a extinção da ordem bipolar, decorrente do cenário pós-Segunda Guerra Mundial, ensejaram uma nova etapa nas relações internacionais, marcada pelo domínio de uma potência global, que tutela a paz mundial, acima até mesmo da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, os EUA constituem um poder político global, uma potência unipolar dentro de uma nova ordem mundial. Não por acaso, os EUA realizaram 48 intervenções militares na década de 1990. Em pouco tempo, no século XXI, os EUA já fizeram 24 intervenções militares e 100 mil bombardeiros aéreos. Só em 2016, durante o governo do Barack Obama, eles lançaram 26.171 bombas sobre sete países<sup>17</sup>. Assim, questiona-se: como não há um centro territorial de poder?

Não é a capacidade militar que define o caráter do imperialismo. Se isso fosse verdade, só haveria duas superpotências imperialistas no mundo: EUA e Rússia. Em alguns campos do arsenal militar, a Rússia chega a superar os EUA. Mas de que vale o poder militar da Rússia no campo das finanças internacionais? A Rússia foi sancionada com a sua exclusão do sistema financeiro Swift<sup>18</sup> (sistema de pagamento internacional) por causa da guerra contra a Ucrânia. Não por acaso, também, a partir do Consenso de Washigton (1989), o imperialismo, sob a égide do capital financeiro, dissemina as contrarreformas – que favorecem o financeirismo - pelos quatro cantos do planeta.

Hoje, há quase 20 países excluídos do Swift. Todos esses países, em algum momento, entraram em rota de colisão com os EUA. O Irã, por exemplo, foi excluído em 2012 devido a seu programa nuclear, retornando somente 2016, após sofrerem enormes prejuízos econômicos. Imperialismo não é igual a poderio militar, embora inclua o poderio militar. As características de que falava Lenin (2002) em relação ao imperialismo permanecem atuais. A hierarquia das relações partindo do mercado mundial não é um fato novo. Ela já existia em fins dos anos 1990, ou seja, antes da formulação de Hardt e Negri (2001).

As contradições entre o imperialismo francês e norte-americano e entre o alemão e o norte-americano vinham numa crescente. A corrente guerra da Europa tem sido usada pelos

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://sputniknewsbrasil.com.br/20170107/bombas-obama-siria-afeganistao-2016-ataques-aereos-7368019.html>.

<sup>18</sup> A sigla significa “Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication” (Sociedade para as Telecomunicações Financeiras Interbancárias Mundiais).

Estados Unidos para lembrar aos imperialistas europeus que eles ainda precisam do concurso do imperialismo mais poderoso do planeta. Não há, portanto, uma soberania imperial indeterminada.

Por fim, duas questões. A ideia de Hardt e Negri (2001) de que a exploração na época do império não se resume à fábrica é desprovida de sentido, uma vez que em nenhum momento a exploração se resumiu à estrutura fabril. A exploração não se dá em um lugar indefinido, mas em todos os lugares e todos eles têm uma nítida definição. Isso inclui, notadamente, a exploração sobre as trabalhadoras e trabalhadores de aplicativo. Essa exploração é tão definida, como qualquer outra, que esses trabalhadores e essas trabalhadoras precisam ter os seus sindicatos para terem direito a ter direito em um mundo em que os direitos sociais e trabalhistas estão sendo dizimados. Já as linhas geográficas e raciais de opressão e exploração não constituem qualquer novidade. Como esquecer da divisão do continente africano no Congresso de Berlim, em meados de 1878, na luta pela conquista dos territórios africanos para servirem à avidez europeia?

As novas forças produtivas não têm um lugar definido, é verdade, mas os centros de comandos permanecem nos mesmos lugares: EUA, Reino Unido, França, Alemanha etc. As exceções só confirmam a regra. Ao crescimento da China, os EUA respondem com uma guerra de provocações e ameaças de uma guerra santa em nome da civilização ocidental. Se encontra cada vez mais longe do sonho kantiano de uma paz perpétua. Ao contrário, como escreveu Luis Fiori, “toda paz está sempre ‘grávida’ de uma nova guerra”<sup>19</sup>.

Chegaram a falar que essa guerra em curso é a primeira na Europa desde a Segunda Guerra Mundial. No entanto, como nos esquecer dos 78 dias de bombardeios da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) sobre a Ex-Iugoslávia<sup>20</sup>? Hardt e Negri (2001) fracassaram em suas profecias. Diziam eles que a história das guerras imperialistas, interimperialistas e anti-imperialistas havia acabado e que isso introduziria um reino de paz. Porém, toda guerra imperial é uma guerra civil, uma ação policial.

A História tratou de dar razão a Lenin (2002), que definiu o imperialismo não somente como o domínio do capital financeiro, mas uma época de guerras e revoluções. É a sua fisionomia política. Assim, considera-se um equívoco o pensamento de Hardt e Negri (2001) ao tentar se apoiar em Lenin (2002) para sustentar sua tese. Nada mais distante do que os

<sup>19</sup> Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/615229-sobre-a-leveza-da-paz-hipoteses-fatos-e-refutacoes-artigo-de-jose-luis-fiori>. Acesso em: 7 ago. 2022

<sup>20</sup> Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/73622/servia-afirma-nao-aderir-a-otan-devido-a-agressoes-contra-iugoslavia-em-1999-nao-podemos-esquecer>. Acesso em:

métodos, as análises e as conclusões a que chegaram Lenin (2002), de um lado, e Hardt e Negri (2001), de outro. Todavia, é uma das tentativas de compreender o imperialismo pós-Lenin e, particularmente, pós-Segunda Grande Guerra.

#### **2.4 O imperialismo do tempo presente: as teorias de Mandel e Harvey**

Mandel (1985) e seu conceito de capitalismo tardio, a todo ver, parece mais instigante quando concerne uma análise mais detalhada das mudanças que se processaram no capitalismo imperialista no pós-grande guerra. O economista marxista belga não declara a morte do imperialismo e a sua substituição por uma ideia genérica de império quase invertebrada. Ele sugere apenas - no livro *O capitalismo tardio* - que este em si é, ao mesmo tempo, uma continuidade e uma ruptura em comparação ao imperialismo clássico, estudado por Lenin (2002), em especial. Compreende-se, porém, que ele adiciona elementos mais quantitativos do que propriamente qualitativos ao debate, embora o seu livro, concluído em 1972, tenha uma preocupação menor em redefinir o imperialismo do que levantar a tese acerca do que chamou de “tônica estagnante” do capitalismo em seu aspecto tardio.

Esse capitalismo, marcado pela tônica estagnante, buscou no neoliberalismo, a partir dos anos 1970, com Augusto Pinochet, no Chile, e Margareth Thatcher, na Inglaterra, alcançando os Estados Unidos na dobra da década, com Ronald Reagan, uma solução para crise do capital; solução que reforçou as políticas de liberação do mercado, as privatizações e a destruição das políticas sociais, alcançando a educação pública, que, desde então, passou a definir *pari passu* com a ampliação do ensino privado. Conforme Christian Laval

Ronald Reagan, em seu programa eleitoral de 1980, prometia desregular a educação pública, extinguir o Departamento Federal da Educação e acabar com o *busing* (miscigenação escolar). As escolas se transformariam em empresas com fins lucrativos, na medida em que a eficiência do mercado melhoraria o acesso à educação e à qualidade do ensino, livrando-as do peso das regulações burocráticas e dos sindicatos. [...] Em 1983, Regan propôs uma legislação que estabelecia um sistema de vales (vouchers) que permitiria aos alunos desfavorecidos inscrever-se na escola de sua escolha – um sistema que se inspirava nas propostas do economista liberal Milton Friedman. [...] Pinochet, que era adepto das receitas dos Chicago Boys implantou em grande escala no Chile esse mesmo sistema a partir de 1980, e Bush pai e Bush filho tentaram implantá-lo depois nos Estados Unidos como um todo (Laval, 2019, p. 111).

Num sentido mais amplo, o que é esse rearranjo dentro do capitalismo-imperialista que leva Mandel (1985) a bosquejar a categoria de capitalismo tardio? O que define o capitalismo tardio como decorrência e ruptura com a fase clássica do imperialismo e os seus traços fundamentais?

Verifica-se alguns dos traços do capitalismo tardio:

- a) mudança repentina no padrão de exportação do capital a longo prazo, que se transfere de um país imperialista a outro mais do que de um deles para os países de economia dependente;
- b) industrialização sistemática do que então era chamado de terceiro mundo;
- c) nesse contexto, o padrão das indústrias exportadoras imperialistas deslocou-se cada vez mais para máquinas, veículos e bens de capital;
- d) agravamento das trocas desiguais, com o advento do neocolonialismo;
- e) redução do tempo de rotação do capital fixo (de cinco em cinco anos e não mais de dez em dez) e pressão no sentido do planejamento da empresa e da programação econômica;
- f) como decorrência e causa disso, ao mesmo tempo, uma busca sistemática e contínua de inovações tecnológicas. Ou seja, aceleração da inovação tecnológica. Nesse processo, a invenção se torna um negócio capitalista sistematicamente organizado, confirmando uma previsão que o Marx fizera no século XIX, ao olhar para o florescimento capitalista na Inglaterra;
- g) produção automatizada, terceira revolução tecnológica;
- h) predomínio de uma ideologia tecnocrata. É o que o Mandel chama de “intelligentsia tecnocrata do capitalismo tardio” (MANDEL, 1985, p. 367);
- i) na lógica do capitalismo tardio, articula-se o poder e a capacidade de decisão dos monopólios e da regulamentação governamental. O sujeito indeterminado de poder de um império abstrato não cabe nas formulações mandelistas.

Mas Mandel (1985) sabe que só a exploração da força de trabalho é capaz de gerar riqueza, que são apropriadas pelos senhores do capital. Decorre daí a sua tese de que “O capitalismo tardio caracteriza-se por dificuldades crescentes de valorização do capital” (p. 340). As crises recentes atualizam e consolidam essa tese mandelista. Não há capitalismo sem crise e não há valorização do capital sem a exploração da classe trabalhadora. Diz ele: “a lei do valor prevalece no capitalismo tardio como um todo” (p. 340). Quer dizer: as bases da luta de classes, no sentido moderno dessa equação, estão reafirmadas e atualizadas.

Todavia, insistimos que os acréscimos de Mandel ao marxismo e a sua teoria do imperialismo são mais de natureza quantitativa do que qualitativa. É uma reafirmação da teoria do imperialismo, de impositação marxista, com novos dados e elementos que, em última hipótese, permitem uma renovação e atualização dessa categoria, e não a sua negação ou mesmo substituição por modelos conceituais aparentemente novos, como o de império.

No Brasil, intelectuais liberais de direita, notadamente Demétrio Magnoli, decretaram, há algum tempo, a morte da categoria de imperialismo. Num artigo intitulado “As origens da guerra fria”, publicado no livro *Segunda guerra mundial: um balanço histórico*, Magnoli (1995) declara que “o conceito de imperialismo – uma formulação de origem liberal, assimilada ao marxismo no curso de sua subordinação ao pensamento nacionalista – completou a sua evolução singular, transformando-se em lugar comum ideológico destituído de qualquer interesse analítico” (Magnoli, 1995, p. 426).

Na realidade, ao completar o giro de 180 graus em direção ao liberalismo burguês, Demétrio Magnoli havia de denegar qualquer elemento que o identificasse com a tradição marxista. Ao negar a opressão nacional, era necessário renunciar ao conceito de imperialismo, destituindo-o de qualquer interesse analítico.

Na perspectiva abraçada por Magnoli, esquece-se deliberadamente de uma análise certa de Osvaldo Coggiola (2002), quando este afirma que o imperialismo adquire necessariamente um caráter agressivo e racista, conduzindo-o à guerra contra as nacionalidades oprimidas.

Vê-se aqui, pois, que o imperialismo não é apenas um domínio econômico, político e militar, ele também se traduz em um domínio cultural. Não é acidente de percurso que a mídia ocidental ressalte a dor das perdas humanas na Ucrânia e siga conscientemente míope quanto às atrocidades cometidas contra os povos do Iêmen, da Somália e da Palestina.

Feitas essas observações, é preciso recordar que o uso da categoria “globalização” é respaldado pelos mesmos autores que negam a teoria do imperialismo. E por quê? Porque a partir dela, eles sustentam que a exploração das nações atrasadas pelas potências imperialistas teria cessado, até porque as multinacionais teriam perdido, nos últimos anos, toda base nacional.

É possível afirmar que, em diversos aspectos, as categoriais imperialismo e globalização podem ser consideradas opostas, pois refletem específicos pontos de vista políticos: o primeiro, marxista; o segundo, liberal. Se não há mais exploração das nações dependentes, o que explica os super ganhos das grandes potências? Tudo se resumiria a uma palavra mágica: produtividade.

O capital não tem certidão de nascimento para entrar nesse ou naquele país, mas a tem para tomar decisões e fazer as suas monumentais remessas de lucro<sup>21</sup>. Agora mesmo a

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://ctb.org.br/noticias/economia/remessas-de-lucros-crecem-32-e-subtraem-r-141-bilhoes-dos-investimentos-internos/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

Toyota decidiu fechar uma fábrica na região do ABC paulista<sup>22</sup>. Em que lugar isso foi decidido? Quem são os grandes beneficiados?

O entrelaçamento entre o capital e o Estado é um fenômeno poderoso da contemporaneidade. Isso pode ser visto no interior de cada país, mas para ser compreendido de uma maneira mais ampla, é necessário mirar essas conexões no plano internacional. Aqui, é preciso entender que há uma divisão internacional hierárquica do trabalho, na qual alguns países foram colocados em uma posição subordinada.

O regime internacional, ao qual as nações do mundo estão ligadas, é liderado pelo dólar de Wall Street-Tesouro estadunidense (Coggiola, 2002, p. 312). O presidente Vladimir Putin e a Rússia estão sentindo na pele o que é não ter o domínio desse regime internacional. Os bens russos entesourados nesse regime internacional têm sido sequestrados pela coligação de países imperialistas encabeçada pelos Estados Unidos.

O domínio do regime internacional pelo imperialismo, nomeadamente o norte-americano, permite a eles seguirem as suas intervenções militares “humanitárias”, como na Somália, sem qualquer risco de ver os seus bens sequestrados. A certeza da impunidade é uma prerrogativa do imperialismo norte-americano. Decorre disso o seu “humanitarismo militar”. Nesse sistema, os não-integráveis são marginalizados, a exemplo de Irã, Coreia do Norte, Cuba, Venezuela e, agora, a Rússia.

As narrativas alternativas do imperialismo, como as de Hardt e Negri (2001), dão pouca importância a esses aspectos do problema, o que os conduzem a uma noção de ser social invertebrado.

A categoria de imperialismo precisa ser enriquecida pelo desenvolvimento econômico, político, militar e cultural dos últimos 70, 80 anos. Muitas coisas ocorreram desde que a teoria clássica do imperialismo ganhou direito de cidadania. Mas isso não significa abandonar os alicerces fundamentais em que se ampara essa teoria.

Mesmo tendo captado a centralidade do problema, é necessário recordar que essa discussão não se restringe aos quadros do século XX. David Harvey (2004) abriu o século XXI escrevendo o seu livro *O novo imperialismo*, no qual ele se dedica a estudar as compulsões de poder imersos nos postulados e práticas do imperialismo norte-americano. Profundo e fecundo conhecedor do velho imperialismo britânico, Harvey (2004) ressalta as diferenças entre o novo e o velho imperialismo.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://autoesporte.globo.com/industria/noticia/2022/04/toyota-vai-fechar-a-fabrica-de-sao-bernardo-do-campo-sp-sua-primeira-fora-do-japao.ghtml>

Nesse movimento, a sua análise destaca (1) a opressão via capital, cujos exemplos temos enumerado ao logo desta exposição; (2) o que ele denomina de “a acumulação via espoliação” e, por fim, (3) a coerção consentida. Esses três itens estão na base da expansão do poder estadunidense e de seus poderes de polícia. Os EUA falam de regras contratuais, porém, ao mesmo tempo, rasgam essas regras unilateralmente.

Como geógrafo, David Harvey está atento ao que ele denomina de “produção de uma economia de espaço”. Estuda a exportação de capital, característica do imperialismo, mas tendo a questão espacial como referência. Partindo daí, destaca o que ele chama de o retorno do Estado, embora seja preferível falar do retorno do que nunca esteve ausente.

A referência de Harvey, talvez, seja mais o conceito de imperialismo de Rosa Luxemburgo do que o conceito de Lenin. Daí a sua ênfase no conceito de acumulação via espoliação, o que, por si só, não nega o conceito leninista de imperialismo, mas, em uma certa medida, serve para reforçá-lo. Um dos maiores exemplos de acumulação via espoliação é o que temos observado, nos últimos anos, no caso da Petrobrás, uma empresa estatal que o imperialismo norte-americano colocou como prioridade com o objetivo de efetuar o seu desmonte como tal. É o que se está testemunhando nesse momento no Brasil<sup>23</sup>.

A privatização das empresas é uma forma de espoliação. A privatização do gás, também, assim como a liberação dos mercados. A escalada da destruição dos recursos ambientais (terra, água, ar, etc.), apesar da retórica de proteção ao meio ambiente, é parte desse processo brutal de espoliação. As formas de trabalho não regulamentadas e a destruição da seguridade social constituem outras modalidades de espoliação. O desmonte da educação pública não deixa de ser parte dessa avalanche espoliadora. O agronegócio, substituindo a agricultura familiar, é outra modalidade de acumulação por espoliação. A forte onda de financeirização é, talvez, a expressão mais candente dessa forma de acumular. Na época de domínio do capital financeiro, seguramente, esse fato não representa algo de surpreendente.

Em suma, a acumulação por espoliação representa as tendências mais brutais do imperialismo em sua contemporaneidade. É a sua reprodução expandida. Expandida via terapia de choque, sob a racionalidade dos interesses das oligarquias financeiras. Isso não se faz sem resistência. Na Bolívia, no começo do século XXI, ocorreram sublevações populares na defesa

---

<sup>23</sup> Para sustentar nossa argumentação, segue algumas breves referências: <https://sindipetrosp.org.br/como-desmonte-da-petrobras-torna-brasil-vulneravel-a-guerra-na-ucrania/> e <https://ineep.org.br/ineep-faz-balanco-de-prejuizos-com-desmonte-da-petrobras-no-encerramento-do-conperj-ii/>.

do acesso da população à água e ao gás, criando embaraços fortíssimos às pretensões imperialistas<sup>24</sup>.

Os sequestros de bens russos em bancos europeus e norte-americanos podem conduzir a uma situação na qual os países busquem alternativas que passam ao largo desses bancos, bem como do tesouro estadunidense, o que pode trazer novas contradições à hegemonia do capital financeiro. Em outras palavras: o imperialismo tende a experimentar não uma acomodação, mas um incremento de suas contradições.

No caso dos EUA, deve-se lembrar que “o povo que subjuga um outro povo forja as suas próprias cadeias”, como escreveu Marx<sup>25</sup>. Isso quer dizer que se vai, necessariamente, ao encontro de uma sociedade igualitária, conforme o marxismo delineou? Não. Absolutamente. Pode-se ir a uma barbárie muito pior do que a já vivida.

Em *Marx, o intempestivo*, Bensaid (2013) afirmava que a história não promete nada. Mas não se deve ceder às tentações cétricas. A luta política segue sendo o caminho para mudar o curso atual da história. Se “tudo o que existe merece perecer”, como escreveu Goethe (*apud* Marx, 2011, p. 31), o imperialismo, como fase superior do capitalismo, tem sofrido alterações ao longo do tempo e não há qualquer garantia de que terá o prazo de um novo século enquanto data-limite. Para isso, a classe trabalhadora precisa superar as transições falhas, aproveitar as fraturas no regime internacional e o resto, como diria Lenin (2002), é negócio de política, no sentido mais preciso do termo. Não se deve esquecer que o imperialismo é a era não somente das guerras, mas também das revoluções.

## 2.5 As contrarreformas neoliberais no contexto da dominação do capital financeiro

Provavelmente, a causa mais importante dessa pesquisa remete ao lugar das contrarreformas neoliberais, particularmente em relação à educação, no contexto de prevalência do capital financeiro e, por conseguinte, de desenvolvimento da fase imperialista do capitalismo.

A emergência da lógica privatizadora e liberalizante, iniciada nos anos 1970-1980, sob a base da crise do modelo do *Welfare State*, implicou na criação de um espaço mais rotundo de atuação e desenvolvimento do capital financeiro, traduzido em contrarreformas que

<sup>24</sup> Ver Crespo (2000) e Harvey (2004).

<sup>25</sup> Afirmação feita em março de 1870 como crítica à relação de opressão que a Inglaterra submetia à Irlanda, em polêmica com Mikhail Bakunin, no âmbito da Associação Internacional do Trabalhadores (AIT). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1870/03/28.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

descerraram as portas para a circulação inaudita de capitais, nomeadamente daqueles capitais de fundo especulativo.

O laboratório chileno, decorrente do triunfo do sangrento golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, do qual frutificou a macieira venenosa do pinochetismo, localizou a América Latina na vanguarda do atraso, com o dismantelamento do sistema de segurança social, que servia de colchão aos setores socialmente mais desvalidos frente às intempéries do capital organizado em sistema econômico e político. Esse fato implicou uma liberação inédita das forças de mercado, hegemônicas pela oligarquia financeira, composta de banqueiros, rentistas, acionistas e especuladores de distintas configurações.

Quando essa experiência, iniciada na periferia do capitalismo e comandada desde o centro do capital financeiro, notadamente pelo papel desempenhado pelos Chicago's Boys, alcançou o coração do sistema, primeiro na Inglaterra e, depois, nos Estados Unidos, estavam reunidas as condições para que o neoliberalismo pudesse espalhar os seus tentáculos ao nível dos diferentes planos das relações econômicas internacionais. O chamado Consenso de Washington (1989) representou o momento de sistematização das políticas neoliberais que, a partir de então, mobilizou um exército internacional de economistas, ideólogos de diversas nacionalidades a favor do capital, chefes de Estado e frações radicalizadas do empresariado no sentido de implantar governos e receitas econômicas que demandariam mudanças nas práticas que, até então, vinham sendo experimentadas no âmbito de cada país. O furacão neoliberal, finalmente, varreu o planeta, ainda que não se deva generalizar a intensidade e amplitude desse movimento destrutivo, como se em todos os lugares os seus usos e efeitos fossem simétricos ou em mesma escala.

O fato é que o salto na mundialização dos mercados se fez sob a regência do capital financeiro, derivando daí o que Gowan (2003, p. 351) denominou de “a roleta global”, em que “as cores do chamado neoliberalismo”, de que fala o mesmo autor, disseminaram-se, em nome da libertação dos indivíduos; leia-se: em nome de um capitalismo voraz que se nutria das privatizações, das desregulamentações, do crescimento da inempregabilidade e das desigualdades mais flagrantes.

As mudanças na Europa Oriental, notadamente nos anos 1990, traduziram-se em um retrocesso social brutal, levando a que o capital financeiro cruzasse fronteiras livremente e imprimisse seu selo de crueldade aos lugares em que até então o Estado representara uma espécie de freio relativo às suas ações mais repugnantes.

A ideia de um “Estado voraz” estava no centro dos debates. Era preciso deter a voracidade estatal, retirando-lhe poderes e desregulamentando a economia. As procelas

neoliberais não respeitaram mares e oceanos e as forças de mercado passaram a expropriar a sociedade de direitos sociais básicos. No entanto, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como nos países periféricos, a voracidade encontra-se no fato de que “a dívida pública alimenta continuamente a acumulação financeira por intermédio das finanças públicas”. Ou seja, o Estado mostra-se mais voraz em relação ao social do que com o capital. Nesse cenário, a educação pública figura entre os direitos dilacerados pela contrarrevolução neoliberal, que, dantesicamente, produz um “quadro catastrófico de pobreza e destruição” (Gowan, 2003, p. 361), partindo da aplicação de uma “terapia de choque”.

Aborda-se, nesse estudo, a categoria contrarreforma baseada na perspectiva de Elaine Behring (2008), ao discutir as elaborações sobre a reforma do Estado apresentadas, em especial, por Bresser Pereira (1997), Ministro da Administração e da Reforma do Estado de FHC e materializado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. A proposta preconizada pelo ex-ministro argumenta a necessidade imperiosa de reforma do Estado, pois o problema e a crise do Estado se encontrariam nele próprio, isolando e ignorando “que as mudanças em curso passam por uma reação do capital ao ciclo depressivo aberto no início dos anos 1970, que pressiona por uma refuncionalização do Estado, a qual corresponde a transformações no mundo do trabalho e da produção, da circulação e da regulação” (Behring, 2008, p. 197).

A reforma do Estado defendida por Bresser Pereira, a bem da verdade, justifica-se pelo objetivo de tentar retomar as taxas de lucro nos níveis dos “anos de ouro” do capital (no período pós-guerra). Para isso, o capital se organiza em três eixos articulados entre si: a reestruturação produtiva; a mundialização do mercado e do capital financeiro; e o neoliberalismo. Assim, as mudanças que se observaram em sua gestão inseriram passivamente e a qualquer custo o Estado brasileiro na dinâmica internacional, causando graves prejuízos ao sentido de nacionalidade e apresentando um componente destrutivo, até então não vistos.

Mesmo partindo “da premissa de que o Estado é fundamental para promover o desenvolvimento [...] bem como uma maior justiça social, como deseja a esquerda” (Bresser-Pereira, 1997, p. 8), o que se observou é que o centro da “reforma do Estado” foi o ajuste fiscal e os “desejos da esquerda” não passaram disso, meros desejos, ao passo que o governo mobilizou um grande esforço para adequar o país às demandas da nova ordem internacional.

A implementação das propostas contradisse seus próprios escritos ao versar sobre a necessidade de “superação da crise fiscal” (Bresser-Pereira, 1997, p. 17), uma vez que

[...] a política econômica corrói aceleradamente os meios de financiamento do Estado brasileiro por intermédio de uma inserção na ordem internacional que deixa o país à mercê dos especuladores do mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoo pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa (Behring, 2008, p. 199).

Para limitar alguns exemplos do desmonte do Estado no Brasil, na perspectiva da adaptação do país à dinâmica do capitalismo contemporâneo, cita-se a flexibilização nas relações de trabalho, as privatizações e a fragilidade do Brasil em relação ao capital estrangeiro, após abertura do mercado, resultando em perda de soberania nacional e a piora nas condições da seguridade social pública. Assim, a “reforma do Estado” “tratou de uma verdadeira contrarreforma, dada sua natureza destrutiva e regressiva” (Behring, 2008, p. 212).

A contrarreforma do Estado teorizada, propagada e aplicada por Bresser Pereira inseriu a educação “no campo das atividades não Exclusivas do Estado, propondo a sua transferência para o setor público não estatal, por meio das parcerias público-privadas, ocasionando um distanciamento do ideário democrático” (Rossi; Lumertz; Pires, 2017, p. 562).

Bresser-Pereira (1997) sistematiza sua proposta de delimitação da área de atuação do Estado no seguinte quadro:

Quadro 1 – Delimitação da área de atuação do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	↓ publicização	↓ privatização
Atividades Auxiliares	←	tercerização	→

Fonte: Bresser-Pereira (1997)

Sobre a proposta de “reconstrução do Estado”, que mais se assemelha com destruição do Estado, ele afirma que significa recuperar a poupança pública e superar a crise fiscal; redefinir as formas de intervenção no econômico e no social, contratando organizações públicas não-estatais para executar os “serviços” de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial (Bresser-Pereira, 1997).

O economista defende que as atividades exclusivas do Estado devem permanecer dentro do Estado, a exemplo da garantia da estabilidade da moeda e do sistema financeiro, através, principalmente, do Banco Central. Por outro lado, em sua visão:

Os investimentos na infra-estrutura e nos serviços públicos não são, a rigor, uma atividade exclusiva de Estado, na medida em que podem ser objeto de concessão. Não há dúvida, porém, de que a responsabilidade desse setor é do Estado, e de que muitas vezes ele é obrigado a investir diretamente (Bresser-Pereira, 1997, p. 24).

Ele confirma como superado o debate público entre estatização e privatização, argumentando que é necessário e conveniente privatizar, alegando maior eficiência e a menor subordinação a fatores políticos das empresas privatizadas. Esse debate tomou corpo e amplitude pública massiva nos debates eleitorais presidenciais deste século XXI no Brasil, seja entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), seja nas eleições presidenciais pós-golpe parlamentar de 2016. Já no governo de Jair Bolsonaro, a Secretaria Especial de Desestatização, Desinvestimento e Mercados do Ministério da Economia ganhou destaque no intuito privatista do mercado, representado por Paulo Guedes. Porém, ao contrário do argumentado por Bresser Pereira, há vasta literatura revelando os fatores políticos e econômicos dos interesses privados nas privatizações, incluindo fraudes e corrupção, a exemplo do livro “A privatária Tucana”, do jornalista Amaury Ribeiro Jr (2011).

Ao definir as atividades exclusivas do Estado, prossegue o ex-ministro da contrarreforma do Estado

[...] temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado – seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados (Bresser-Pereira, 1997, p. 25).

Essa argumentação subsidia a conclusão de que não há razões para que tais atividades sejam monopólio estatal e, através da “publicização”, aborda o conceito de propriedade pública não-estatal. Seu propósito é afirmar que institutos e fundações privadas “sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos, mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas” (Bresser-Pereira, 1997, p. 26). Assim, conforme a abordagem, a Fundação Lemann e outras instituições privadas que atuam na educação pública brasileira “não podem ser consideradas privadas”, mas sim “públicas não-estatais (ou seja,

usando os outros nomes com que são designadas, são entidades do terceiro setor, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não-governamentais, organizações voluntárias)” (Bresser-Pereira, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, as contrarreformas neoliberais adquirem um grau de destruição e amplitude que, decerto, produzem efeitos que hão de perdurar por décadas em cada um dos países alcançados por esse redemoinho, que deixa as pessoas órfãs de passado e confusas quanto ao futuro.

Uma fria observação de mais de 30 anos de aplicação do receituário neoliberal no Brasil revela não só o desmantelamento das políticas sociais e das economias nacionais dos países periféricos, mas, igualmente, a emergência de sociedades ainda mais desiguais e produtoras de níveis maiores e alarmantes de marginalização humana. Ciavatta (2018, p. 214), a partir de Florestan Fernandes, apresenta um panorama mais amplo, mas que também inclui o Brasil

[...] as sociedades latino-americanas estruturam-se internamente de forma que, embora absorvam as transformações do capitalismo, nem por isso logram desenvolver a integração nacional e alcançar a realização de um projeto nacional autônomo. De outra parte, a dominação externa também estimula um processo de modernização das forças produtivas que alimenta a ilusão desenvolvimentista, mas que, em realidade, reforça a dependência e consolida o imperialismo ao invés de superá-lo.

O desencadeamento da resistência popular revelou-se como a única via no sentido de deter essa avalanche, ainda que isso jamais tenha se dado de modo completo, ensejando que as limitações aos poderes celestiais do capital financeiro sempre se mostrassem com suficiente evidência. Porém, nos países latino-americanos, dependentes, a organização das lutas da classe trabalhadora se choca com a superexploração do trabalho. Para Marini (2000), essa superexploração nas sociedades dependentes é expressa em três fatores:

- a) aumento da intensidade do trabalho aparece como um aumento da mais-valia, através de maior exploração do trabalhador e não pelo aumento de sua capacidade produtiva, pela sua educação;
- b) maior exploração da mais-valia absoluta em sua forma clássica se manifesta pela prolongação da jornada de trabalho e o aumento do trabalho excedente;
- c) redução do consumo do trabalhador além de seu limite normal, o que o obriga a um tempo maior de trabalho excedente.

Isso explica a expansão de formas retrógradas de trabalho intensificadas e contingentes que, de fato, revelaram ser a fisionomia inerente ao neoliberalismo, em particular na quadra que se seguiu à aprovação e à aplicação das contrarreformas no campo trabalhista. Para que as “novas” relações de trabalho se mostrassem sincronizadas a um mundo à imagem

e à semelhança do capital financeiro, as contrarreformas deveriam ir além do mercado de trabalho, alcançando o ambiente escolar que, por seu turno, deveria propiciar a formação da futura mão-de-obra, que precisaria ser mais flexível, mais controlada, mais disciplinada e, terminantemente, propensa à exploração capitalista. Não por acaso, instituições financeiras estão por trás de vários projetos específicos em instituições escolares, sobretudo nas que se propõem a levar a cabo processos formativos cujo horizonte é o mercado de trabalho, ressaltando-se aí as chamadas escolas profissionalizantes que, em regra, pautam-se por um enfoque de signo empresarial<sup>26</sup>.

Em alguns aspectos, a nova escola, sincronizada com o ambiente das contrarreformas neoliberais e a flexibilidade e a precariedade das relações de trabalho, sob os auspícios do capital financeiro em seu formato mais contemporâneo, induzem a uma “captura” da subjetividade do trabalhador do porvir capitalista (Alves, 2011, p. 111). Giovanni Alves (2011, p. 90) afirma, então

As inovações sociometabólicas do capital se disseminam por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural e, inclusive, igrejas, que constituem uma pleitora de “valores, expectativas e utopias do mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de “nova língua” ou espécie de vulgata do capitalismo neoliberal. É o que Bourdieu e Wacquant denominam de “imperialismo simbólico”.

Nesse cenário, o poder da ideologia de mercado adentra os sistemas educacionais de caráter público e os bancos ajudam a construir novos currículos escolares “flexíveis”, desenhados e escritos conforme os desígnios decorrentes da fusão dos capitais dos bancos e das indústrias, engendrando uma educação profissional subsumida ao “imperialismo simbólico”.

As mediações entre as pontas extremas desse processo fazem-se, sobremaneira, pela disseminação das contrarreformas que preparam as condições para que as estruturas e dinâmicas das escolas públicas não apenas funcionem para um mercado de trabalho flexível e tarefas imediatas da linha de montagem, mas, antes de tudo, adequadas quanto à cooptação de corações e mentes no sentido de que eles se sujeitem às vicissitudes de um mundo programado

---

<sup>26</sup> No Ceará e em Pernambuco, por exemplo, no âmbito da rede de educação profissional, optou-se pela adoção do Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Tal instituto privado declara-se sem fins lucrativo, porém com objetivo de mobilização da sociedade, em especial da classe empresarial, no intuito de, como o nome sugere, se “corresponsabilizar” por soluções “inovadoras” para as questões da educação. O documento é, tão somente, a versão para a educação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), da Fundação Norberto Odebrecht. No Maranhão, o ICE também atua no mesmo sentido no âmbito dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA’s), utilizando como base seu documento intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

pelas mãos sutis das oligarquias financeiras. Em resumo, que se deixem sujeitar a uma nova racionalidade que, definitivamente, irá se afirmar como padrão hegemônico.

A crise sistêmica será a antessala das tentativas de legitimar as contrarreformas, que, de praxe, aparecem como inevitáveis e permanentes, criando a cobertura para as novas condições de trabalho. A desregulação dos fluxos de capitais, mais do que nunca, livres como pássaros, objetivamente, constitui a base para o que Sousa Junior (2014, p. 202) define como “a desregulação da escola”. Nessa toada, Sousa Junior (ibidem, p. 203) ata os fios da “mundialização e financeirização da economia”, a “falência dos regimes regulacionistas” e a crise da escola.

Sem dúvidas, essas reflexões não invalidam a hipótese de Alves (2011) de que esse “novo capitalismo”, do qual deriva “a desregulação da escola” (Sousa Junior, 2014), afirma-se mediante uma “nova cultura”, assentada na fluidez e na precarização do trabalho.

Como parte dessa “nova cultura”, nascem diversas contrarreformas na tessitura do ordenamento institucional brasileiro, a exemplo da contrarreforma do ensino médio, que, inelutavelmente, reforça a “crise da escola” (Sousa Junior, 2014), ao passo que a harmoniza às demandas do capitalismo sob o tacão do capital financeiro, a quem não interessa “o desenvolvimento da personalidade” (Alves, 2011, p. 120).

Eis a base da qual se partirá para o desenvolvimento da nossa reflexão nos próximos capítulos. Antes de entrar no tema da reforma geral do ensino, no próximo capítulo, a ideia é adentrar o terreno árido das contrarreformas no Brasil e de seus impactos na educação.

### 3 CONTRARREFORMAS NO BRASIL – UM PERCURSO

A trajetória das contrarreformas neoliberais no Brasil não se deu no mesmo ritmo em que se fez no coração do sistema capitalista mundial. A primeira experiência de aplicação do receituário neoliberal exigiu a adoção de um regime político de absoluta tirania para que ele pudesse ocorrer. O caso do Chile e da ditadura Pinochet, em larga medida, está associado à criação de um laboratório em que as experiências de um programa econômico de livre mercado foram levadas a termo sem limites macroeconômicos ou grandes contestações políticas. Assim, as ideias da direita mais tradicional, traduzidas no pensamento, por exemplo, de Milton Friedman (1984), tornaram-se o programa por excelência do pinochetismo.

Boron (2003, p. 176) já chamara a atenção para o fato de que no contexto da ascensão do neoliberalismo, Friedman sustentava que “o Estado de bem-estar é a própria negação do liberalismo e a origem da crise atual e não a realização de seu projeto histórico”. Nessa perspectiva, a ideia de “um Estado liberal que racionalizasse as condições gerais da acumulação”, como escreveu Boron (2003, p. 174), era a meta de um neoliberalismo, que tangenciando o seu percurso a partir da periferia (Chile), alcançara o velho e o novo imperialismo: Inglaterra e Estados Unidos.

No caso do Brasil, há de se notar que os rasgos supostamente nacionalistas do período de Ernesto Geisel na presidência do Regime Ditatorial (1974-1979) foram, pouco a pouco, sendo deixados de lado, dando lugar a uma retórica mais pragmática e de acomodação no governo João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985) que, por sinal, adotou um programa de privatização de empresas estatais, anunciando o que viria depois. A transferência de empresas estatais para o controle do setor privado era um dos pontos preconizados pelo programa neoliberal em curso nos Estados Unidos, em alguns países europeus e na América Latina. O Brasil começava, no governo de Figueiredo, o último de inspiração diretamente militar, a trilhar esse mesmo caminho.

No governo de José Sarney (1985-1990), as privatizações marcaram o tom da gestão, dando a sinalização de que a inserção do Brasil ao furacão neoliberal passaria por alguns estágios mais modestos, até alcançar níveis aprofundados de desestatização e desregulamentação.

Para resumir: o ritmo da adesão dos governos brasileiros ao receituário de Pinochet, Thatcher e Reagan foi inicialmente lento e, em certa medida, acelerou junto a eleição presidencial de 1989, marcada pela polarização esquerda e programa social, de um lado, com a

candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, em detrimento da direita e sua plataforma neoliberal representada por Fernando Collor de Mello.

Collor inicia a aplicação de um programa vigoroso de desmonte do Estado e de privatização selvagem, mas com o *impeachment* de 1992, de fato, as suas pretensões ficaram a meio caminho. Porém, as classes dirigentes logo guindaram o vice Itamar Franco ao posto presidencial e seguiram entusiasmadas a impulsionar a implementação da plataforma político-programática com a qual a chapa Collor-Franco havia sido eleita três anos antes.

O governo Itamar Franco (1992-1994) e seu Plano Real abriram o caminho para a eleição de Fernando Henrique Cardoso que, apoiado pela burguesia, no sentido mais contundente, mercadejou a regra da reeleição e, governando o Brasil por oito anos, executou o mais vigoroso programa neoliberal aplicado pela administração federal pós-ditadura.

Os resultados sociais de anos de governos de FHC não podiam ser diferentes do que foram: aumento do desemprego, das desigualdades e da fome. Essa realidade serviu de terreno para a emergência da frente popular, governos de unidade da esquerda com setores da burguesia, nos períodos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), que diminuiram os ritmos das privatizações e fizeram uma série de concessões sociais até o limite de uma quadra econômica na qual a burguesia entendeu que a continuidade das políticas de transferência de renda poderia comprometer os seus ganhos. O golpe contra a presidenta Dilma Rousseff designou 2016 como marco no sentido de uma retomada do programa neoliberal em intensidade máxima.

O neoconservadorismo de viés neoliberal apropriou-se das rédeas do poder com a assunção de Michel Temer, então vice de Dilma Rousseff, à presidência. A imersão da Petrobrás nas mãos dos investidores, sobretudo internacionais, a limitação dos investimentos sociais com o chamado teto de gastos e a ofensiva contra os direitos trabalhistas marcariam a administração de Michel Temer (2016-2018).

A reação neoconservadora, contudo, não cessaria com tais episódios. Ela seguiu com inusitada violência econômica, social e política. Neste último terreno, a prisão ilegal de Lula da Silva e a ascensão de um governo neofascista, o de Jair Bolsonaro (2019-2022), implicaram em uma combinação explosiva: a pauta conservadora dos costumes, a militarização e endurecimento da política e, em conclusão, o franqueamento às medidas neoliberais. Nesse último caso, as medidas de precarização das relações de trabalho e a contrarreforma da previdência são signos do abuso do capital contra o trabalho e das instituições do Estado contra os direitos sociais.

Em suma, esse capítulo recupera o percurso das contrarreformas no Brasil nas últimas três décadas e o seu rebatimento no ensino e na educação pública como um todo. Sem deixar de dialogar com o capítulo anterior, prepara as condições para os elementos e ideias fundamentais que definem o perfil desta Tese e que será objeto do próximo capítulo. Partindo das contrarreformas adotadas desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), almeja-se efetuar um balanço condensado de todas elas, como condição *sine qua non* com vistas a recobrar as implicações e as repercussões da adoção do programa neoliberal, de inspiração financista, no campo da educação pública brasileira.

### 3.1 Collor: o começo do fim

Em 1989, a vida política pôs, frente a frente, o operário metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva e o representante de um setor marginal da burguesia brasileira: Fernando Collor de Mello. Collor é eleito e, no mesmo ano, se estabelece o Consenso de Washington<sup>27</sup>. Na definição de Antônio Corrêa de Lacerda *et al.* (2010, p. 261), o Consenso de Washington corresponde a

[...] um decálogo de medidas liberalizantes e de ajustes sugerido para reformas nos países em desenvolvimento, concebido no âmbito de organizações sediadas ou vinculadas a Washington, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial.

O novo ciclo aberto pelo governo Collor, que tomou posse em 1990, marcou o início da abertura econômica que, iniciada por ele, será aprofundada, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Aqui, cabe uma importante observação. Muitos dos estudiosos do período sugerem que “No início dos anos 1980, acreditava-se que a abertura econômica era inevitável, apesar das controvérsias a respeito de sua condução, uma vez que o processo de substituição de importações se esgotava e começava a ser questionado” (Lacerda *et al.*, 2010, p. 264).

Enfim, havia quase um consenso entre liberais e conservadores acerca da inevitabilidade da abertura comercial e a eleição direta seria o modo de legitimar o governante que deveria empreender esse salto no escuro. Assim, Collor leva a cabo a política de abertura e/ou de liberalização da economia brasileira ao mercado externo.

---

<sup>27</sup> Expressão cunhada pelo economista norte-americano John Williamson.

A abertura provocou efeitos sobre a atividade industrial brasileira, induzindo a uma reestruturação que, dentre outras coisas, ensejou impacto notável sobre o nível de emprego, que decaiu drasticamente, a ociosidade elevada marcou a estrutura produtiva, descerrando um horizonte de gradual desindustrialização.

A aceleração da inflação combinada ao desemprego, em última instância, engendrara um quadro em que a classe trabalhadora se viu diante de circunstâncias de agravamento de sua situação social, não só pelo aumento da desocupação, mas, igualmente, pela queda brutal de poder aquisitivo dos estratos que, a duras penas, conseguiram preservar o posto de trabalho. Nesse devir, “os segmentos mais desorganizados, que conferem base social a Collor, colherão as agruras oriundas de recessão, arrocho, desemprego etc.” (Antunes, 2004, p. 11).

Pela lógica, a liberalização e a abertura comercial sincronizavam-se com o espírito do consenso de Washington e, por fim, orientavam o ritmo da realidade brasileira pela força do furacão neoliberal que, então, varria o conjunto da América Latina e do Caribe. O confisco da poupança, em março de 1990, foi o sinal de alerta da disposição das instituições do Estado burguês brasileiro no sentido de atender ao modelo neoliberal. A reforma administrativa<sup>28</sup>, que atacou brutalmente os servidores públicos, foi outro sinal de que o neoliberalismo não pouparia nenhum setor da classe trabalhadora.

A reverberação do discurso supostamente modernizante no campo educacional era patente. As palavras de ordem de descentralização, eficiência e transparência no campo da educação se associavam à ideia de redução da participação do Estado na economia e a de “modernização” da administração pública. Na esteira dessa última, a política educacional do governo Collor se pautou pela abstenção em questões-chave de financiamento da educação pública, nomeadamente no que tange às instituições de Ensino Superior. A carência de recursos para a universidade brasileira se mostrou um dos traços desse período de emergência das políticas e práticas neoliberais no Brasil, marcado pela noção de educação como serviço, um reflexo do conteúdo mais profundo do Consenso de Washington e de uma nomenclatura bem ao gosto do mercado financeiro e de suas oligarquias mais ferozes.

Não por acaso, sob a égide das instituições globais, notadamente do Banco Mundial, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos,

---

<sup>28</sup> A reforma administrativa de Collor “extingue órgãos públicos federais, anuncia a privatização futura de empresas estatais e dá aposentadoria precoce a funcionários públicos. No enxugamento da máquina pública, o número de ministérios cai de 23 para 12 unidades” (<https://www.camara.leg.br/radio/programas/273499-a-perplexidade-do-brasileiro-diante-do-confisco-das-contas-bancarias-e-poupancas-05-44/>).

cujos ecos chegam ao Brasil na forma de uma retórica dualista em que a defesa de investimentos na Educação Fundamental era apresentada em contraposição às verbas destinadas às Universidades Públicas, conduzindo às propostas mais esdrúxulas com vistas à cobrança de mensalidades nas instituições de Ensino Superior. Era quase como se firmasse o seguinte ponto de vista: ou se investe em Educação Fundamental ou se investe nas Universidades Públicas, em suma, essas últimas não seriam relevantes para o Brasil que, inversamente, precisaria investir no Ensino Fundamental, com o objetivo de formar uma mão-de-obra minimamente letrada e, desse modo, habilitada a responder aos desafios da tal “modernização” em curso.

A partir daí se introduz uma série de reformas e de orientações com vistas a reforçar o entendimento de uma educação articulada ao interesse do regime social capitalista, isto é, uma educação articulada aos processos de reestruturação do capitalismo em meio aos movimentos inerentes à chamada globalização, nascida, quase nesse mesmo período, sob o impulso do vernáculo anglo-saxônico. Efetivamente, os desideratos “reformistas” de Fernando Collor de Mello seriam freados pela mobilização popular que resultou no seu *impeachment*.

Independentemente disso, o fato é que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) inseriu-se no espírito do programa geral do governo Collor que, por seu turno, apropriou-se do espectro do neoliberalismo que vicejava pelos quatro cantos do planeta, notadamente pelos países mal denominados “em desenvolvimento”. Assim sendo, Fernando Collor iniciou o movimento “reformista” através do qual começou a pautar a agenda educacional. Como diria Antunes (2004, p. 9-10), “Tudo em clara integração com o ideário neoliberal”. Mais do que isso, nas palavras do sociólogo da Unicamp, tratava-se de uma “simbiose entre a proposição política autocrática e a essencialidade de fundo neoliberal”.

É precisamente o aspecto autocrático que marcou a figura do presidente Fernando Collor de Mello impulsionando o rápido crescimento da oposição de milhões de pessoas ao seu governo. Sem base consistente no parlamento e com pouco trânsito entre os estratos mais poderosos da burguesia do centro-sul, Collor tentou confrontar as forças sociais que começavam a ganhar as ruas em protesto, não só contra os escândalos que se multiplicavam no âmbito administrativo, mas, sobretudo, contra o caráter autocrático e as políticas agressivas que marcavam vivamente a fisionomia do governo.

Isso colocou frente a frente, em meados do ano 1992, um governo precocemente impopular e amplas massas da população que multiplicavam a sua presença nas praças e ruas, sob a hegemonia do movimento estudantil, a vanguarda principal da mobilização que entrou para a história como o “Fora Collor”.

Pouco a pouco, formou-se uma maioria social que exigia a saída do presidente. Quando as condições se expressaram na forma de mobilizações multitudinárias e de caráter nacional, a mídia, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), o judiciário, a maioria do parlamento e demais instituições se colocaram no terreno da defesa do *impeachment*, preconizando, ao mesmo tempo, uma solução moderada e institucional, configurada na posse do vice-presidente Itamar Franco que, apesar de ser sujeito de uma trajetória política diferente da de Collor, comprometeu-se com a continuidade do programa, assumindo, então, compromisso com as privatizações e, por conseguinte, com a redução do Estado.

Collor sofria o *impeachment*, mas o programa neoliberal ficou-se salvo. Eis o resumo da ópera que, ao fim e ao cabo, não soou bem aos ouvidos populares.

### **3.2 FHC: a mão do capital financeiro e o Estado do mercado**

Seria preciso demonstrar mais do que será descrito nessa seção para se entender a exata posição do governo FHC na memória da imensa massa de formadores de opinião que compõe o exército de apologetas do programa neoliberal. Mas, sem dúvida, esse governo constitui o tipo ideal de governança política na engrenagem mental dos ideólogos burgueses que têm na ideologia liberal o seu ponto de partida e de chegada<sup>29</sup>.

Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, oriundo do campo acadêmico, encontrou na política a maneira de expressar a prática concreta enquanto figura pública. Durante os “anos de chumbo”, FHC conseguiu dissimular os pontos de vista mais essenciais sob a sombra de um manto de ambiguidades. Chegando ao governo, dissiparam-se todas as ilusões das correntes de opinião que o tinham como um “homem progressista”.

Durante dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), Fernando Henrique Cardoso aplicou um plano de rigoroso molde neoliberal. O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer), de novembro de 1995, que socorreu os bancos e contribuiu para uma concentração inédita do Sistema Financeiro brasileiro, é uma

---

<sup>29</sup> Bresser-Pereira (1997), em defesa da sua proposta de “reforma do Estado”, argumenta que o antigo modelo de Estado indutor do desenvolvimento entrou em crise na década de 1970 devido à globalização e seu “crescimento distorcido” e que o modelo conservador do Estado mínimo fracassou nos anos 90. Seria necessário, então, reformar o Estado para delimitar sua abrangência institucional e reduzir seu tamanho (introduzindo as ideias de privatização, publicização e terceirização), demarcar seu processo regulador e seus processos de regulamentação, garantir a intervenção complementar do Estado no mercado, entre outras alterações que garantam sua capacidade de governança a partir de uma lógica de controle econômico e social.

demonstração cabal dos laços de absoluta intimidade que uniram o seu governo às oligarquias financeiras que dominam o mundo sob os auspícios do imperialismo. De conjunto, o Proer respondia à crise bancária em meio a uma crise monumental do capitalismo internacional e, em grandes linhas, oferecia auxílio público como tática e a concentração financeira como estratégia. De resto

Seu governo é marcado pela continuidade das reformas estatais, iniciadas com Collor, visando a adequar o país aos moldes do modelo do Estado mínimo neoliberal. Assim, mantém a abertura às exportações, bem como o programa de privatizações de grandes empresas estatais. Também alterações são encaminhadas às regras da Previdência Social e ao Estatuto do Funcionalismo Público e profundas alterações são feitas na chamada Constituição Cidadã de 1988, através de Emendas Constitucionais para que as reformas sejam implementadas (Jacomeli, 2011, p. 124).

Mesmo tornando-se o expoente mais popular no imaginário das classes dirigentes e ideólogos, FHC esteve a ponto de ser derrubado por meio da mobilização popular que, de modo geral, ao longo de 8 anos de condomínio governamental tucano, oscilou entre triunfos emblemáticos contra os trabalhadores - como na histórica greve dos petroleiros (1995) - a derrotas contundentes, a exemplo do projeto de reforma trabalhista, rejeitada no Congresso Nacional em meio a uma poderosa vaga de lutas sociais que, médio prazo, produziria a vitória do PT na eleição de 2002.

Depois de vender a bom preço a ideia do real como “moeda forte”, partindo desse pressuposto para vencer a eleição de 1994, FHC centrou os seus esforços não apenas na preservação formal dos mecanismos de estabilização da economia, mas no aprofundamento das contrarreformas em níveis jamais observados na história brasileira. Para os adeptos da política implantada por FHC, tratava-se de demolir o edifício do nacional-estatismo herdado da época de Vargas (1930-1945) e que seguira, com altos e baixos, ao longo de décadas. Daí o discurso unilinear da incapacidade financeira do Estado e, conseqüentemente, de ampliação da agenda privatista, marca dos governos do PSDB, que preconizavam retoricamente o princípio de que o Estado deveria voltar as suas preocupações para o que denominavam de áreas essenciais: educação, saúde, segurança etc.

É bom lembrar que a aplicação desse programa selvagem de contrarreformas neoliberais ensejou a que o capital financeiro e a mídia se articulassem no apoio a um novo mandato para FHC, que negociou abertamente os votos dos parlamentares com vistas a ver aprovada a emenda constitucional que criou o estatuto da reeleição, abrindo possibilidade para mais 4 anos de ações governamentais estreitamente familiares à agenda das oligarquias financeiras.

A eleição de 1998, contudo, aconteceu em meio a uma nova crise cíclica do capitalismo, assentada na chamada crise asiática que explodira no ano anterior, levando FHC, as oligarquias financeiras e os seus arautos na mídia a defenderem a tese de que só o presidente tucano teria as condições indispensáveis para guiar o barco em meio à tempestade em curso. É assim que Fernando Henrique Cardoso aufere novo mandato presidencial, que será perpassado por crises recorrentes e preparará as condições para o primeiro triunfo da esquerda na história do Brasil.

Fazendo breve balanço da crise do Real, como ficou conhecido o abalo da tempestade internacional sobre a moeda brasileira, Lacerda *et al.* (2010, p. 240) afirmam que

Em janeiro de 1999, não resistindo às pressões do mercado, o real é desvalorizado. O agravamento do déficit nas contas públicas, pelo efeito da desvalorização e do aumento dos juros, agravou a perspectiva de uma recessão no ano e de uma deterioração dos indicadores socioeconômicos e escalada do desemprego.

FHC recorre ao FMI e aprofunda os ajustes na economia em um horizonte fortemente neoliberal. A crise escala não só com a queda da atividade econômica, mas com o aumento crescente do protesto popular. A mística da “moeda forte” desmancha-se no ar. A prometida recuperação econômica não acontece e os investimentos nas áreas essenciais se mostram falaciosas. Assim, inicia a crise de hegemonia do projeto do PSDB, com o governo FHC: os dias de pavão do tucano pareciam, irremediavelmente, contados.

O importante aqui é localizar, no marco desses oito anos de suposta modernização da economia brasileira, o rebatimento das políticas na área educacional, uma vez que, desde o princípio, Fernando Henrique Cardoso ressaltou que a educação seria uma das cinco prioridades de seu governo. De fato, essa prioridade foi respeitada?

Com efeito, o ano de 1996 é ano-chave para o governo FHC no plano educacional, uma vez que “aprovaram-se duas leis centrais para a área: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)” (Jacomeli, 2011, p. 124).

As mencionadas leis vão se cruzar harmoniosamente com o empenho do governo em seguir com as políticas de descentralização que já vinham sendo adotadas no governo Collor, aprofundando as desigualdades regionais e escolares e, ao mesmo tempo, cruzando os esforços governamentais no sentido de ampliar o elo com referência às determinações emanadas dos laboratórios do Banco Mundial, o que implicaria, mais do que nunca, subordinação da educação pública aos ditames do capital. Não por acaso, FHC irá vetar aspectos fundamentais

do Plano Nacional de Educação (PNE), como o veto a destinação de 7% do PIB para educação o que, na prática, implicava forte impacto no financiamento da educação pública. Nas palavras de Jacomeli (2011, p. 125), na prática isso significava não dotar a lei dos “recursos necessários para que efetivamente se implementasse o PNE”, o que demonstra a afinidade do governo FHC com a estratégia custo-benefício, típica das diretrizes emanadas do Banco Mundial.

A criação do programa “Amigos da Escola”, lançado pela Rede Globo em 1999, coadunava-se perfeitamente ao espírito da época, pautado pelo voluntarismo baboso e não pelo financiamento público que, de feito, representasse a elevação da escola pública a um patamar em que respondesse às demandas de discentes e docentes em prol da educação pública de qualidade, socialmente referenciada e democrática.

Esse foi o legado de oito anos de FHC, o que se traduziu no enfraquecimento das universidades públicas e no transcrescimento da iniciativa privada em todos os níveis de ensino, além da descentralização da Educação Básica, tal como proposto nos Cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, através dos programas de privatização, terceirização e publicização (transferindo para serviços sociais e científicos para o setor público não-estatal) e dos programas de desregulação (para aumentar o recurso aos mecanismos do controle via mercado) o que, ao pôr em prática, causa verdadeiros estragos ao Estado brasileiro.

### **3.3 Os governos de Frente Popular**

A primeira eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, descerrou as portas dos governos anteriores para que o Partido dos Trabalhadores construísse uma hegemonia política que perduraria por quase quatorze anos, até que um golpe jurídico-parlamentar de 2016, com forte apoio na grande mídia, não só o destituiu do poder, mas, igualmente, permitisse à ascensão de condomínios governamentais que acelerariam a aplicação do programa privatista de corte neoliberal indiscutível.

Dividir-se-á a experiência dos governos de frente popular encabeçados pelo PT em dois momentos: a sua gênese, com a “Carta ao povo brasileiro” e o seu desenvolvimento, traduzido nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Tratar-se-á de seu crepúsculo num item à parte.

### 3.3.1 A “Carta ao povo brasileiro”

A ambiguidade é marca dos anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve à frente do governo. Ao ressaltar os ganhos dos banqueiros e tratar como “heróis” um expressivo setor do agronegócio, como denunciou a Comissão Pastoral da Terra – CPT<sup>30</sup>, de certo, temos uma face da correlação de forças de então, que sustentou os governos petistas, mas também se expressou nas políticas sociais que, rigorosamente, constituíram o seu aspecto mais destacado.

Essa ambiguidade, no entanto, não começou com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva e já se mostrava na célebre “Carta ao povo brasileiro”, lançada ao mundo em 22 de junho de 2002<sup>31</sup>. De feito, muitos tomaram a Carta apenas como tática de Luiz Inácio Lula da Silva com vistas a “tranquilizar o mercado”, leia-se: os detentores do capital. A carta, no entanto, já traz em cerne a lógica da frente popular que, ao marcar a unidade entre organizações da classe trabalhadora e setores patronais, efetivamente, não tem como ir além de uma perspectiva hesitante.

Não é acidental que os governos do PT, em um determinado momento, pareçam querer avançar além do dualismo estrutural que tem acompanhado a História da Educação no Brasil, apenas para, mais adiante, o primeiro passo se traduzir em dois atrás. Noutro momento, parecia que a noção de escola unitária<sup>32</sup> iria triunfar para, em seguida, uma vez mais se observar o triunfo das pressões em prol da manutenção dos velhos modelos pedagógicos.

Esse caráter ambíguo, contudo, já estava embutido na carta de 22 de junho. Lá se falava de um “programa de mudanças corajosas e responsáveis”. Ora, o que seria uma mudança corajosa, no plano da educação, senão ultrapassar o dualismo estrutural e avançar no tocante à noção de escola unitária? Mas os limites da responsabilidade fiscal, impostos pelo capital, moderava a coragem da mudança. Não só a responsabilidade fiscal, mas a de conter os avanços nas fronteiras do liberalismo social e econômico. Desde o início, essa rede de pressões foi atirada ao mar da política da esquerda que, finalmente, em 500 anos de história, chegava ao poder.

Na Carta, há outros indícios interessantes. Há uma passagem em que se lê: “Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/geral/567-na-era-lula-usineiros-receberam-mais-de-r-28-bi-do-bndes>. Acesso em: 2 fev. 2023.

<sup>31</sup> Íntegra do conteúdo da carta disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 8 ago. 2022.

<sup>32</sup> A escola unitária é a formulação mais madura de escola, conforme o intelectual marxista Antonio Gramsci (1891-1937). Ela assume o ideal de formação integral do ser humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais (Martins, 2021).

compromisso pela produção, pelo emprego e por justiça social”. Nota-se, com frequência, que há uma tentativa de demonstrar aos donos do capital, mentores da economia política neoliberal, que o futuro governo não renunciava às reformas relativas ao campo da justiça social, mas, ao mesmo tempo, declarava o compromisso com o controle das contas públicas, condição necessária para a manutenção da continuidade à drenagem dos fundos públicos em direção aos cofres das oligarquias financeiras.

Portanto, nada na referida carta é aleatório. A própria ideia de justiça social acompanhou toda a travessia dos governos petistas. O estabelecimento do piso salarial dos professores<sup>33</sup>, o investimento na ampliação das universidades e das escolas técnicas e as políticas de cotas pertencem a essa ideia norteadora que começa com Lula da Silva e segue com Dilma Rousseff. Em momento algum, esse ideário norteador entrou em contradição frontal com os mecanismos rigorosos de controle das contas públicas. Nesse sentido, a pecha de governantes gastadores, aplicada a tanto a Lula da Silva quanto a Dilma Rousseff, é uma das tantas fábulas construídas no bojo da retórica burguesa midiática neoliberal; retórica basicamente fiscalista que, em regra, domina o universo do empresariado e da mídia comercial.

Esse caminho, preconizado por Lula da Silva na mencionada carta, não só era objeto de contestação por parte dos neoliberais mais empedernidos – apologistas da tese de que não há alternativa –, mas segue sendo questionado. Na ocasião, no marco desse documento público, o líder do maior partido de esquerda do país sentiu-se no dever de afirmá-lo. Por isso, na Carta, lê-se: “Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais”.

Perceba-se que o caminho proposto é o caminho do meio. Quer dizer: a frente popular entendia ser possível caminhar em uma direção diferente daquela que fora percorrida pelo governo de FHC, sem que isso, todavia, implicasse em uma ruptura radical com a estratégia e o programa que os ideólogos a serviço do mercado entendiam ser a bíblia de qualquer governo, independentemente de sua coloração política.

Ao discutir a localização da esquerda e inferir que ela está fora de seu lugar, Ricardo Antunes afirma que ela “ao aceitar o projeto socialdemocrata, aberto no pós-guerra, emaranhou-se numa teia de compromissos em tal intensidade, que acabou por levá-la ao beco sem saída do institucionalismo, do eleitoralismo e sua conversão em partido da ordem” (Antunes, 2006, p.

---

<sup>33</sup> Após anos de luta do magistério, foi sancionado pelo governo Lula a Lei nº 11.738, em 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

39). Pode-se concluir que o PT, quando de seu período a frente do executivo federal, trilhou por (des)caminhos semelhantes.

Confrontando os agentes do mercado financeiro e o seu discurso assentado no princípio de que o equilíbrio fiscal era o fim a ser perseguido pela política econômica governamental, Lula da Silva busca na carta fazer um contraponto, ainda que cauteloso. Por isso, declara, por meio da Carta, que: “a questão de fundo é que, para nós, o equilíbrio fiscal não é um fim, mas um meio. Queremos equilíbrio fiscal para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores”. Nota-se, nessa passagem, a disposição de trilhar esse caminho mediado do qual se falou há pouco, insistindo que, a todo momento, o equilíbrio fiscal aparece como indiscutível referência.

Aquele que vier a tomar um pouco de distância, há de perceber a força desse “caminho do meio”, no qual se tem insistido. É esse “caminho” que determina o caráter estratégico dos governos de frente popular ao longo da história, embora esse caráter possa ser mediado pelas circunstâncias históricas que caracterizam cada período. Esse “meio” oscila, ora para um lado, ora para o outro, tendo mais relação com as condições objetivas próprias à luta de classes do que com a subjetividade de cada sujeito.

Do ponto de vista do capital, esse caminho de conciliação dos opostos e, ao mesmo tempo, de busca constante pelo ideário de justiça social, com efeito, não aparece aos olhos do capital como a alternativa mais atraente e ele tende a aceitá-la na medida em que as condições da vida política impõem essa solução.

Hartog (2011, p. 21) escreveu que “os tempos de crise são os mais eloquentes”, no que parece coberto de razão, pois são nesses tempos que a solução mediada, e amparada no ideário de justiça social, tende a enfrentar resistência tenaz por parte dos grandes capitalistas e de seus braços ideológicos, conforme o petismo sentirá na pele em 2016.

O importante é entender como a Carta de 2002 sugere a solução que se interpõe entre o “mais do mesmo” neoliberal de FHC e uma de entono mais radical, que pudesse ir mais longe do que permitem as fronteiras determinadas pela burguesia e seu programa econômico. Decorre, disso, o compromisso histórico que Lula assume na carta de maneira categórica: “Quero agora reafirmar esse compromisso histórico com o combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos”.

Não há dúvida de que foi esse o direcionamento adotado por Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, posteriormente, por Dilma Rousseff (2011-2016). No terreno da educação, como vem a seguir, tal compromisso histórico reflete-se em uma agenda de maiores

investimentos na educação pública sem que, em nenhum momento, tenha significado diminuir os ganhos dos grandes capitalistas ou o programa de estabilidade que vinha sendo cumprido, com altos e baixos, desde o governo de Itamar Franco. Pode-se considerar que houve um reposicionamento das prioridades no terreno da aplicação das verbas públicas sem que se processasse um salto no sentido de ruptura com a agenda imposta pelo capital internacional, pelo menos desde o Consenso de Washington.

A Carta não prometeu nada além das soluções habilmente esgrimidas pelos governos de frente popular que, vencendo quatro eleições consecutivas, sem dúvida, entraria para a história como uma das fases mais singulares e instigantes da vida política brasileira.

Os que acharam que a Carta era só uma forma de Lula da Silva se desvencilhar das pressões do grande capital, para depois aplicar um programa social radical (para a surpresa e o assombro da burguesia), jogaram muito mal as suas fichas. Os que julgaram que os governos do PT apenas repetiriam os do PSDB também se mostraram rebentos de prognósticos erráticos. Para ambos, a história mostrou-se em toda a sua complexidade. Limitando as privatizações e fazendo concessões à classe trabalhadora e as suas organizações sem, todavia, romper com o capital, “o modo petista de governar” gravaria a sua singularidade nesses tempos de domínio neoliberal, o que exige um estudo atento e cuidadoso.

### *3.3.2 Entre as demandas populares e as pressões das oligarquias financeiras*

Iniciar essas reflexões com a Carta apresenta a vantagem de descortinar, antecipadamente, o horizonte do objeto específico nesta seção: os governos do PT ou o que se intitulam governos de frente popular. Embora o Partido dos Trabalhadores tenha sido, todo o tempo, hegemônico na tessitura governamental e montagem do projeto político, articulando outras forças do campo popular, não era desprezível a participação de representações políticas de partidos burgueses tradicionais, a começar pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que foi peça decisiva no sentido de reproduzir no interior do governo a disciplina do capital (daí a necessidade de recuperar a categoria de frente popular, desvelando o seu caráter aliancista e contraditório, marcado por forças sociais e políticas que puxam em direções opostas). Fatos como esse fizeram o sociólogo Ricardo Antunes ser categórico

O primeiro Governo Lula foi caracterizado mais pela *continuidade* do neoliberalismo do que pela *ruptura* com ele. Desenvolveu-se no Brasil uma variante com certas similitudes em relação ao que se denominava, à época, *social-liberalismo* [...]. Em seu primeiro governo, a política econômica preservou a hegemonia dos capitais financeiros, determinada pelo FMI, mantendo inalterado os traços estruturais

constitutivos da excludente e perversa formação social burguesa no Brasil (Antunes, 2020, p. 232).

Tendo-se observado os movimentos no governo com o objetivo de efetuar determinados níveis de inovação no campo educacional, não foi difícil notar que tais movimentos não avançavam de modo consequente, até por conta da natureza contraditória do condomínio governamental que dirigiu o país ao longo de quase quatro mandatos, uma vez que o derradeiro deles cessou mal havia sido iniciado, por conta de um golpe de força que envolveu a articulação de diversas instâncias no interior do próprio Estado brasileiro.

Não há dúvida que, diferentemente do governo de FHC, os governos petistas tiveram preocupações com questões como emprego, justiça social, inclusão de setores da sociedade habitualmente preteridos, a exemplo das populações afro-brasileiras, e alargamento da oferta de vagas no terreno educacional, até mesmo na universidade, inclusive avançando com a questão das cotas como mecanismo de ingresso. Mas o limite imposto pela disciplina do capital sempre representou uma divisa a partir da qual não era possível avançar. Não por acaso, a governança petista nunca buscou obstar os ganhos do capital. Ao contrário: o próprio Lula admitiu como a burguesia ganhou ao longo da hegemonia do projeto frente-populista, fosse ela o setor rentista<sup>34</sup>, aquele ligado ao agronegócio<sup>35</sup> e mesmo os exportadores mais ferozes<sup>36</sup>. Mas essa era a contraface das políticas sociais governistas que induziram a uma série de melhorias no nível de vida de amplas massas da população trabalhadora. Decorre, disso, a existência de uma teimosa memória social “dos de baixo”, da cidade e do campo, em relação ao período de preeminência dos governos do PT, sobretudo no que tange à figura de Luiz Inácio Lula da Silva.

Antunes elucida esse balanço da seguinte forma

Com essa programática, o governo Lula exercitou uma política de concertação social expressiva, com rara competência, que o aproximou [...] de uma variante semi-Bonaparte, tanto pela conciliação de classes realizada como pelo papel central de “líder” (e não em sentido ditatorial, uma vez que esse jamais foi um traço constitutivo da biografia de Lula). Seu segundo governo continuou beneficiando enormemente as diversas frações do grande capital, sobretudo o industrial e o financeiro [...], além do agronegócio. Os grandes capitais lucraram como poucas vezes na história recente do país (Antunes, 2020, p. 232-233).

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u80688.shtml>. Acesso em: 21 nov. 2022.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,para-lula-usineiros-sao-herois-mundiais,20070320p28336>. Acesso em: 21 nov. 2022.

<sup>36</sup> Como o próprio ex-presidente afirmou em 2022 (Agostine, 2022). Em 2017, também chegou a afirmar que “Eu não sou um cara radical. Vocês sabem que banqueiros e fazendeiros ganharam dinheiro no meu governo. Aliás, os empresários nunca ganharam tanto quanto no meu governo. E o importante é que o trabalhador também ganhou”. Disponível em: <https://lula.com.br/o-mercado-ta-com-medo-do-lula-eles-estavam-falidos-ate-eu-chegar/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Por sua vez, Isabel Mansur (2021), apoiada em André Singer (2012) e em outros autores de seu inventário crítico, conclui da seguinte forma

Somando manutenção da ortodoxia macroeconômica a uma política de promoção estável do mercado interno, o lulismo declinaria da estratégia de ruptura com as estruturas econômicas – modelo próprio da classe trabalhadora organizada - e afirmaria um programa que não se confrontasse com o capital (MANSUR, 2021, p. 139-140).

O antecessor de Lula da Silva tentava, em vão, compará-lo ao peronismo, alegando um tal “subperonismo (o lulismo)”, caracterizado por uma “burocracia sindical aninhada no Estado”, onde “Estado e sindicatos, Estado e movimentos sociais estão cada vez mais fundidos nos altos-fornos do Tesouro”. Nada mais falso. Se, por um lado, ao contrário do período FHC, os movimentos sociais puderam, enfim, ser recebidos pelo Governo Federal para ser ouvidos e negociar pautas de reivindicações<sup>37</sup>, por outro, nunca tiveram tanto poder político quanto nos governos petistas. Como revela o historiador inglês Perry Anderson a respeito da ascensão do exercício de poder de Lula da Silva

Sua ascensão foi baseada em um movimento sindical e um partido político muito mais moderno e democrático [...]. Mas, à época em que ele ganhou a presidência, na sua quarta tentativa, o PT tinha sido reduzido em grande parte a uma máquina eleitoral. Uma vez no poder, Lula não mobilizou e nem mesmo incorporou o eleitorado que o aclamara. Nenhuma conformação estrutural nova deu forma à vida popular. A marca de seu governo foi, pelo contrário, a da desmobilização. Os sindicatos organizavam mais de 30% da força de trabalho formal na década de 1980, quando Lula fez seu nome como o líder sindical mais talentoso. Hoje em dia, eles representam 17%. O declínio precedia seu período no cargo, mas não foi alterado por ele. Até mesmo a contribuição sindical, que remonta à legislação de cunho fascista do Estado Novo, cuja dedução e distribuição de cotas por parte do Estado foi vista pelo PT durante muito tempo, e com razão, como um mecanismo para destruir os alicerces do ativismo sindical, e cuja abolição foi uma das principais exigências do início dos anos 1980, foi deixada intocada (Anderson, 2011, p. 33).

O ex-presidente do PSDB parece ter se arrependido de tais comparações ao declarar, implicitamente, voto em Lula da Silva no primeiro turno das eleições presidenciais de 2022 e, abertamente, na segunda volta<sup>38</sup>.

Antunes (2004, p. 129), no entanto, não deixou de incluir a experiência do chamado “lulo-petismo” no contexto do que ele denominou de “os (des)caminhos do social-liberalismo”. O sociólogo da Unicamp chegou a argumentar sobre “A trajetória (e a tragédia) do PT” (2004, p. 164). Portanto, os extremos das contradições frente-populistas as atraíram para o terreno de críticas robustas no âmbito da própria intelectualidade de esquerda. No caso de Antunes (2004),

<sup>37</sup> Ver: <https://www.cut.org.br/noticias/cut-negocia-demandas-de-servidores-com-lula-2a91>. Acesso em 21 nov. 2022.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/27/fhc-divulga-video-pedindo-voto-em-lula-no-segundo-turno.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2022.

o centro nevrálgico de sua crítica decorreu, sobretudo, daquilo que ele intitulou de a (contra)reforma da (im)previdência. Essa contrarreforma dividiu águas no movimento social, em particular entre os servidores públicos, duramente atingidos por ela. O PT se dividiu e a cisão deu origem ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), após a expulsão dos parlamentares “radicais”<sup>39</sup>.

As forças políticas burguesas - na oposição - não demoraram a se recompor e o fizeram em torno da retórica demagógica do “combate à corrupção” que, no limite, engendrou uma campanha midiática em torno do denominado “mensalão”, produzindo uma intervenção, com aspectos bonapartistas, por parte do Supremo Tribunal Federal (STF) que, já naquele momento, indicou os caminhos da judicialização da política como um dos mecanismos centrais no combate à hegemonia petista.

Uma situação contrária à maré negativa deu-se nos domínios da economia, que se recuperou no último período do primeiro mandato de Lula da Silva, que, com efeito, não se furtou a implementar uma série de políticas que girava ao redor de concessões sociais aos setores mais desvalidos da classe trabalhadora. Partindo da ideia de direitos básicos – emprego, comida e educação – Lula da Silva vê crescer a sua popularidade, e contrariando as expectativas do PSDB de que o presidente iria diminuir de tamanho depois do “mensalão”, chega à eleição de 2006 como franco favorito. Apesar disso, o país se divide entre os defensores de um discurso pretensamente moral e os que preconizam a necessidade de seguir praticando uma política de justiça social.

É possível um balanço desse primeiro mandato no que toca à educação? Oliveira (2009, p. 198) conclui que “o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior”.

À primeira vista, a crítica nos parece pertinente, mas há uma forte contradição em todo esse processo, uma vez que o escrutínio crítico que a esquerda e os seus intelectuais exerceram em relação, por exemplo, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), parece não haver encontrado acolhida em amplos setores de massa que, ainda hoje, referem-se a esses programas como impulsionadores de oportunidades de acesso dos pobres às Instituições de Ensino Superior (IES).

Entende-se que Lula da Silva deu continuidade a uma série de políticas educacionais que vinham do período de FHC, o que significa reconhecer a perpetuação de

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://exame.com/economia/pt-expulsa-radicaism0060399/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

modelos por meio dos quais o ensino privado seguiu crescendo de maneira acelerada em número de estabelecimentos, de vagas e de modalidade de ensino, como a Educação a Distância (EaD). Ao mesmo tempo, ainda no primeiro mandato, deram-se passos, ainda que modestos, com vistas à democratização do acesso de amplas franjas da população brasileira às escolas e universidades. Há uma mudança de orientação que, a longo prazo, traduzir-se-á em transformações importantes na educação brasileira, implicando em maior número de pessoas negras, indígenas, filhos e filhas de operários (as) e camponeses (as) nos santuários da educação, em um país que se mostrara, até então, tradicionalmente excludente.

Não obstante o fato da relativa elevação e democratização ao acesso à escola e à universidade observado sob os governos do PT, é relevante referir-se à dura crítica do professor Dermeval Saviani quanto ao não cumprimento das expectativas geradas com a ascensão ao poder do Partido dos Trabalhadores

Os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC (Saviani, 2021, p. 451).

Os representantes do PT costumam descrever o crescimento do orçamento para educação, que teria quase que triplicado ao longo dos oito anos de governo de Lula da Silva, como uma demonstração cabal da prioridade que o setor recebeu ao longo desse período. Nesse ínterim, o fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) no âmbito do orçamento da educação, que o liberava então dessa amarra, bem como a integralização do piso salarial nacional do magistério, foram saudados como mudanças relevantes ocorridas no campo educacional brasileiro.

Parte importante das mudanças ocorreu durante o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, induzindo a hipóteses como a de que o primeiro mandato teria sido mais liberal do que social e de que o segundo teria sido exatamente o oposto, primando por políticas sociais que alcançaram diversos quadrantes, incluindo a educação. Não por acaso, Oliveira (2009, p. 198) afirma que “o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior”. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ao final do primeiro mandato, indicaria um ligeiro rompimento com o

passado, apontando para os novos direcionamentos na esfera governamental, notadamente na educação.

O que começa a definir o perfil dos governos do PT aparece no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007<sup>40</sup>, que ressalta os lugares da descentralização e do regime de colaboração, sobretudo com os Municípios, no intuito de aprimorar a qualidade da educação. Efetivamente, há melhorias, mas muito distantes das demandas históricas, considerando, por exemplo, a necessidade estratégica de superar o dualismo que, infelizmente, segue dividindo instituições escolares entre aquelas voltadas para as famílias de posse e às destinadas aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

O fato é que a ambiguidade que a carta trazia não deixou de acompanhar a travessia do PT durante os seus quase quatro mandatos. Por isso, Oliveira (2009, p. 197), há pouco citada, ao tratar das políticas educacionais no governo Lula da Silva, refere-se ao que define enquanto rupturas e permanências, posto que é disso que se trata. Não há contradição entre esses limites e o que a Carta já insinuava. O Partidos dos Trabalhadores não é uma organização política revolucionária, ele se propõe a adotar políticas sociais que, grosso modo, minorem os sofrimentos das amplas massas desvalidas da população, por meio de políticas públicas determinadas e métodos de ação que não entrem em choque com o sistema geral, leia-se: o capitalismo. O que Oliveira (2009, p. 206) chama de “certo grau de ambivalência”, em última análise, é o que define a natureza política do PT e de seus governos. Nesse sentido, as ambivalências do PDE retratam o caráter do projeto petista. O Estado tem aí um papel primordial, mas ainda pouco expressivo dadas às necessidades do país e da população. Não acidentalmente, muitos intelectuais progressistas teceram duras críticas, não só aos limites do plano, mas, em especial, de sua implementação. Apresentar-se-á, ilustrativamente, a seguir, as críticas de Demerval Saviani.

Ao discutir brevemente o conceito de “plano” e tecer comparações entre o PNE aprovado em 9 de janeiro de 2001 e o PDE de 2007, Saviani conclui que o PDE

[...] não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE [...] Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (Saviani, 2007, p. 1239).

---

<sup>40</sup> O Plano foi apresentado em 15 de março de 2007, e lançado simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, dispondo, como carro-chefe do PDE, sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, através de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Plano vigente à época era o PNE aprovado na gestão FHC, que o mutilou com nove vetos, em especial na questão do financiamento. A expectativa de derrubada dos vetos com a posse de Lula não se concretizou. O artigo 3º<sup>41</sup> da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE, previa avaliação periódica, que não foi realizada antes da aprovação do PDE, mostrando que este foi formulado à margem e independente do PNE.

Mesmo não podendo ser considerado como um Plano no sentido estrito, o PDE apresentou de singularidade positiva a preocupação em atacar o problema qualitativo da Educação Básica brasileira: a qualidade da Educação Básica, através da valorização salarial do magistério (programa Piso do Magistério) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Porém, o setor empresarial entraria com tudo nos corredores e salas do Ministério da Educação, consequência da aproximação entre a tendência majoritária do PT com o empresariado, distanciando-se de suas bases originárias.

O PDE foi apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, no entanto, o “Compromisso Todos pela Educação” formou

[...] como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Saviani, 2007, p. 1243).

O modo de operação do Movimento Todos pela Educação é elaborar uma doutrina nacional para a educação, organizando grupos dominantes antes dispersos em uma frente única em nome da nação, se autointitulando “todos, constituindo um núcleo de difusão de suas ideias para a sociedade, tendo como tentáculos as chamadas Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP (Leher, 2014), como as mencionadas anteriormente por Saviani (2007), de forma que “é possível afirmar que a agenda do capital alcança, direta ou indiretamente, todas as mais de 190 mil escolas do país, operando por meio de Estado e de organismos privados” (Leher, 2014, p. 15).

Eis uma breve demonstração crítica dos limites e armadilhas empresariais do PDE, em que pese alguns avanços do ponto de vista técnico e financeiro.

O aumento de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES), no segundo mandato de Lula, sob a égide do REUNI, refletiu o incremento de vagas nas universidades públicas já

---

<sup>41</sup> A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

existentes, inclusive com criação de novos cursos e o crescimento significativo na quantidade de universidades federais, mas, também, ocorreu devido à aquisição de vagas, mediante recursos públicos, em empresas privadas de educação superior, através do PROUNI, já desde o primeiro mandato. Em suma, a ambivalência sempre frequentou a trajetória do modo petista de governar.

A continuidade dessa estratégia com Dilma Rousseff não constitui nenhuma surpresa. É na esteira dessa lógica que a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) destinou 50% das vagas em universidades e institutos federais para pessoas que estudaram em escolas públicas. Ou seja: a presidenta seguiu aprofundando as reformas iniciadas por Lula na perspectiva já indicada ao longo deste texto, que diz respeito à busca de uma maior justiça social. Nesse período, o conceito de equidade, bem ao gosto do Banco Mundial, já era parte do jargão de técnicos e analistas, dentro e fora do governo.

No bojo da Lei de Cotas, afloraram as cotas raciais que, ao longo de uma década, permitiu o acesso de jovens negras e negros às Instituições Federais de Ensino Superior, modificando sensivelmente a cor da universidade que, decerto, passou a ser menos branca do que até então fora.

Um ano antes, no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o governo Dilma criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) por meio da Lei nº 12.513/2011 (Brasil, 2011), que constituiu uma mudança de rumo da expansão, sobretudo, da rede federal, com rebatimentos profundos nos Estados e suas políticas com vistas à ampliação dos cursos de educação profissional e tecnológica.

Portanto, as reformas (no sentido progressivo e não regressivo) no plano educacional não foram desprezíveis. Longe disso. As informações e os números testemunham que, acompanhando a redução das desigualdades na sociedade, houve uma redução do grave quadro de iniquidade que também grassava no interior das universidades e da Educação Básica, destaque especial para a educação profissional.

Acontece que, por exemplo, sob a lógica do Pronatec, ocorreu a ampliação da oferta de cursos à distância e não se inverteu completamente a linha privatizante que vinha da época de FHC, comprometendo, em parte, os esforços por uma educação pública de qualidade. Junto a isso, reforçou-se o projeto de capacitação de mão de obra barateada para o mercado de trabalho, no espírito promovido pela lógica neoliberal.

Projetos como o de "escola de tempo integral" avançou no período em que Dilma Rousseff esteve na presidência, mas novamente a ideia esbarrou em limitações orçamentárias e em pressões oriundas das forças do capital no sentido de adequar os objetivos escolares aos

interesses e às necessidades de um mercado de trabalho sequioso por abocanhar a força de trabalho jovem, medianamente treinada e apreçada em um patamar modesto. Não é que se deva ignorar o fato de que o programa petista superava muitas limitações que haviam sido determinadas ao longo dos dois mandatos de FHC, mas não deixa de ter importância ressaltar às insuficiências dessa ruptura com o doloroso e deplorável legado dos governos tucanos.

Ao lado dessa memória recente, é preciso acrescentar que, à medida em que a crise se alastrava e devorava os ganhos econômicos, o governo Dilma Rousseff, premido pelas forças do capital, adotou medidas de contenção dos gastos que afetaram a educação pública, nomeadamente às universidades. Um ano antes de sua derrubada, pela via de um golpe parlamentar em 2016, Dilma Rousseff chegou a bloquear R\$ 9,4 bilhões da educação<sup>42</sup>. Assim, a redução da margem de manobra econômica, pelo incremento da crise e das pressões empresariais, limitou o raio de ação do modo petista de governar. Tentando seguir governando, a administração petista ia cedendo posições até o ponto em que foi empurrada para a beira do precipício. O golpe encontrou o governo do PT enfraquecido, com pouca capacidade de articulação, o que facilitou os intentos do capital e de suas representações políticas tradicionais, que contaram com os préstimos do STF, das Forças Armadas e da grande mídia comercial. Parafraseando o poeta: era o começo do fim ou era o fim<sup>43</sup>?

Finaliza-se essa seção com uma passagem sintetizadora elaborada pelas professoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Marise Ramos e Michelle Paranhos

A crise do neodesenvolvimentismo petista verificada com a desaceleração do crescimento econômico, os ajustes macroeconômicos, as medidas de austeridade intensificadas no segundo mandato de Dilma Rousseff (PT) e o aumento do desemprego, somados à narrativa sistematicamente elaborada e difundida pela mídia sobre a corrupção, a partir do ‘escândalo do mensalão’ e, posteriormente, da Operação Lava Jato, constituíram as bases materiais do consenso conservador que levou ao golpe de 2016 e à emergência do ‘neofascismo à brasileira’, que culmina na eleição de Jair Bolsonaro em 2018 (Ramos; Paranhos, 2022, p. 78).

<sup>42</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna\\_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml). Acesso em: 06 nov. 2022.

<sup>43</sup> “Veja meu bem, gasolina vai subir de preço / Eu não quero nunca mais seu endereço / Ou é o começo do fim ou é o fim”, canção Veja (Margarida), de Vital Farias. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elbarvalho/196959/>. Acesso em 30 ago. 2022.

### 3.4 O golpe de 2016: o impacto do governo golpista na educação e a ascensão da extrema direita ao Governo Federal

A elucidação da história requer um olhar cuidadoso. De plano, compreende-se que Dilma Rousseff “ficou à mercê de um processo que não mais conduzia”, conforme palavras de Souza (2016, p. 88). A partir daí, o capital financeiro, seus aliados e seus áulicos, decerto, prepararam o golpe de misericórdia, que redundou no Golpe de 31 de agosto de 2016<sup>44</sup>.

Quem pretende refletir sobre esses dias não deve desconsiderar que quanto mais a presidenta recuava quanto ao programa e às pessoas que deveriam aplicá-lo, mais a maré montante do golpismo se acentuava, ao passo que o governo lembrava a imagem de um naufrago testemunhando o navio afundar.

A montagem e a trama nasceram no interior do próprio governo, uma vez que Michel Temer, vice-presidente da República, estava no centro do projeto golpista, que envolveu o conjunto das forças políticas do centro à direita (e extrema direita), sob a égide do capital financeiro internacional, ávido pela adoção de um programa vigoroso de desmantelamento das políticas sociais, de enfraquecimento do Estado e da mais profunda desregulamentação econômica.

Com a manobra obscena do *impeachment* materializada, Temer estava pronto para adotar o programa neoliberal em sua expressão mais contundente, ironicamente batizado de “Uma ponte para o futuro”, uma vez que a retomada do fio condutor que marcou os governos de Collor, Itamar Franco e FHC era a ponte e o futuro. Eis que “um museu de grandes novidades”<sup>45</sup> estava em marcha, diria o compositor.

Na síntese elaborada por Cavalcanti e Venerio (2017), a solução para a crise de então, de acordo com esse texto-programa, deveria

[...] passar pelo crescimento econômico, pela reforma do orçamento – para “flexibilizar” os destinos dos gastos públicos –, pela redução da taxa básica de juros e pela reforma da Previdência Social, principalmente com a revogação da indexação dos benefícios pelo salário mínimo (desindexação) e com o aumento da idade mínima para a aposentadoria (Cavalcanti; Venerio, 2017, p. 156).

Mas isso estava ainda distante do que o “destino” reservava para o Brasil, mediante a fusão entre neoliberalismo e neofascismo, momento que coincide com a eleição de 2018 e a ascensão do bolsonarismo. Aqui, atribui-se prioridade ao período imediatamente ulterior ao

<sup>44</sup> O Senado brasileiro aprovou impeachment de Dilma, efetivando Michel Temer como presidente do Brasil (Amorim; Marchesan, 2016).

<sup>45</sup> Conforme letra de composição de Cazuzza. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cazuzza/45005/>. Acesso em: 30 set. 2022

golpe de 2016, considerando que os retrocessos nascidos dessa conjuntura política serão decisivos para os que virão na sequência dos episódios que se estendem de 2016 a 2018.

Em menos de dois anos, o governo de Michel Temer foi a mão utilizada pelo capital financeiro para a destruição de qualquer veicidade de sentido social. As contrarreformas voltaram com uma força descomunal, abatendo e amortecendo o Estado no plano das políticas sociais. A voracidade dos capitalistas não demonstrou, ao longo desse período, qualquer nível de moderação. Inversamente, o descomedimento e a ganância foram as marcas da burguesia nos meses frenéticos de imposição de “reformas” que, sem meios-termos, retiravam direitos e impunham ao país uma longa e excruciante série de retrocessos.

Não por acaso, dois meses depois do triunfo da estratégia golpista, a Petrobrás adotou o Preço de Paridade de Importação (PPI) que, categoricamente, colocou a empresa de joelhos perante o mercado financeiro e seus investidores, em especial, dos rentistas internacionais<sup>46</sup>. Esse foi apenas o primeiro de uma série de ataques à classe trabalhadora e ao povo brasileiro. Em seguida, viria a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, conhecida como Teto dos Gastos<sup>47</sup>, a possibilidade de extensão da terceirização para as atividades-fim – ou seja, terceirização irrestrita – através da aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (Brasil, 2017b) e, mais adiante, a “Reforma Trabalhista”, na forma da Lei nº 13.467, de 13 de julho do mesmo ano (Brasil, 2017c).

Com a EC nº 95, que estabeleceu um novo regime fiscal, o Estado brasileiro assumia, perante a população, um quase inacreditável congelamento dos investimentos públicos para áreas sociais pelo período de vinte anos. Era a fórmula mágica encontrada pelo grande capital para contornar a crise em seu proveito.

Se somente a luta há permitido conquistar direitos, é nos momentos em que a luta recua e uma situação política reacionária se impõe que mais se sente a perda desses mesmos direitos. Uma demonstração cabal foi a série de conquistas que a classe trabalhadora, de repente, viu escapar pelo ralo da história durante o governo Temer. A expressão mais aguda dessa travessia dolorosa, sem dúvida, foi a mal denominada “reforma trabalhista”, que retirou

---

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.sindipetrosjc.org.br/publicacoes/p/2536/politica-de-precos-da-petrobras-em-cinco-anos-de-ppi-gasolina-bate-recorde-historico>. Acesso em: 22 nov. 2022. Em junho de 2022, a Petrobrás garantiu, inclusive, medida judicial para cercear críticas à sua política entreguista. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2022/06/07/censura-justica-proibe-observatorio-social-da-petrobras-osp-de-usar-o-nome-da-estatal/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

<sup>47</sup> Amaral (2016) analisou as possíveis consequências da implantação do regime do Teto de Gastos – à época, ainda tramitava na forma da PEC 55 no Senado Federal, após a aprovação, em outubro de 2016, da PEC 241 na Câmara dos Deputados – para a aplicação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), vaticinando a “morte” do PNE e uma “maior desigualdade social, maior concentração de renda e, consequentemente, um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis” (Amaral, 2016, p. 671). Como expusemos no decorrer deste trabalho, o teto de gastos afetou o cumprimento das metas do PNE 2014-2024.

diversos pontos das leis que favoreciam as pessoas pertencentes ao mundo do trabalho. Ela corrou, no mau sentido, o trajeto das contrarreformas de um governo ilegítimo, mas unguido pelos poderes do capital financeiro e de seus tentáculos espalhados dentro e fora da máquina pública. A campanha midiática a favor das contrarreformas foi parte da estratégia do grande capital para fazer valer o programa neoliberal no seu sentido mais extremo. Nas palavras de Antunes

No seu documento inspirador, “Uma ponte para o futuro”, cujo abismo social resultante não para de se intensificar, está estampada a trípole destrutiva a ser implementada nos trópicos: privatizar o que ainda não foi (destacando o pré-sal como vital); impor o *negociado sobre o legislado* nas relações de trabalho, em um período em que a classe trabalhadora tem apontados uma espada no coração e um punhal nas costas, pelo flagelo do desemprego que não para de crescer; e, por fim, implementar a *flexibilização total* das relações de trabalho, primeiro com a aprovação da terceirização total [...] e depois com a chamada Reforma Trabalhista (Antunes, 2020, p. 291).

Ao reler daqui por diante essa tese, qualquer pessoa terá condições de ligar os pontos e perceber os liames entre o capital financeiro e o Estado na contemporaneidade. Seguramente, o Estado não reflete o poder do capital de modo direto e mecânico. Há elementos de mediação que acompanham todo esse processo, há nuances as mais diversas. Mas, em última análise, nos tempos que correm, sob o manto de chumbo da fase imperialista, é o capital financeiro que reúne as condições mais efetivas para fazer valer os seus interesses de agrupamento organizado ou fração mais poderosa da burguesia internacional. Foi a determinação final dessa fração burguesa o que definiu a estratégia de derrubada reacionária do governo de Dilma Rousseff e aparelhou Temer das medidas imediatas requeridas pelos grupos oligárquicos que constituem essa fração tão poderosa quanto articulada. Decorre, daí, a já mencionada “ponte para o futuro” peemedebista.

A melhor prova do poder que deriva dessa fração burguesa é o poder dos bancos na elaboração de propostas que adequam instituições escolares aos ditames do mercado e da grande indústria. Aqui, não se deve esquecer que o capital financeiro nasce da fusão do capital dos bancos com o das grandes indústrias, constituindo uma síntese que tem se mostrado dominante em toda trajetória ou fase conhecida como imperialista, pelo menos desde as primeiras décadas do século passado.

Essa série brutal de ataques desferida contra os interesses da ampla maioria da sociedade brasileira, objetivamente, alcançou as universidades, esvaziadas de poder e de recursos, e, portanto, desmontadas em sua autonomia e na sua política de investimentos, o que produziu não apenas indignação, mas, igualmente, um leque abrangente de lutas e protestos contra o curso destrutivo das políticas neoliberais. A palavra de ordem “Fora Temer” tornou-se

a consigna mais popular nos *campi* universitários de todo o país, animando poderosas manifestações de rua que, por muito pouco, não resultaram na destituição do governo golpista. Na realidade, um governo claudicante que se sustentava unicamente no fato de que aplicava o programa econômico da burguesia e do imperialismo.

Aqui, cabe um parêntese, como ficou bastante patente, o imperialismo norte-americano, em particular, adotou como tática privilegiada um silêncio cúmplice ao longo de toda a jornada que, ao fim e ao cabo, terminou com a derrubada do governo do PT. Com a assunção de Temer ao cargo de presidente e à nomeação de José Serra (PSDB) como titular do Ministério das Relações Exteriores, de fato, a política externa brasileira voltou ao velho leito da subordinação aos preceitos de Washington. No plano econômico, Temer – junto com a operação “Lava Jato”<sup>48</sup> – irá promover uma completa associação dependente com os Estados Unidos.

Fechado o parêntese, nesse período pós-golpe, há de se notar como a inferência dos organismos internacionais e de seus projetos de anexação dos programas educacionais aos seus ditames, não raro, tornou-se mais nítida. Junto a isso, fortaleceu-se a ação das grandes empresas, em especial, dos bancos, junto às escolas públicas, “adotadas” pelo capital financeiro e colocadas a seu serviço. De feito, deu-se uma convergência entre projetos do Banco Mundial, indução dos bancos e projetos governamentais que, obrigatoriamente, deveriam estar em estreita conexão com os aspectos imediatamente anteriores. É aqui que brota, para o mundo, o projeto voltado a produzir o maior retrocesso imaginável no terreno da educação pública e que mexeu profundamente na esfera do Ensino Médio brasileiro, repercutindo outros segmentos do sistema educacional.

O Banco Mundial, através de seu Programa de Resultados (PforR), apoia a implementação da contrarreforma do Ensino Médio brasileiro (segundo anunciado em 2017)<sup>49</sup>, combinando dois instrumentos de financiamento, que totalizam US\$ 250 milhões, sendo: US\$ 29 milhões destinados à “assistência técnica” e US\$ 221 milhões desembolsados conforme resultados educacionais com foco na equidade regional e socioeconômica e serão controlados por fundações ligadas a empresas e bancos, que coordenarão a capacitação de gestores públicos

---

<sup>48</sup> A chamada “operação Lava Jato”, que se caracterizou como uma atividade jurídico-político-midiática, profundamente vinculada à Secretária de Estado e a órgãos de investigação dos Estados Unidos, somou-se aos esforços do grande capital de operar o processo de substituição do governo do PT por outro diretamente vinculado a ele. A prisão ilegal de Luiz Inácio Lula da Silva, em abril de 2018, circunscreveu-se a essa trama que, em larga medida, deveu-se ao papel desempenhado por um juiz suspeito de nome Sérgio Moro.

<sup>49</sup> Conforme consta no sítio eletrônico do Banco Mundial, em português, disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 2 fev. 2023.

na implementação do novo arranjo curricular (Santos, 2020), de acordo com seus interesses e sua visão empreendedora e flexível de educação.

A contrarreforma do Ensino Médio, materializada pela Lei nº 13.415, aprovada em fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), representou mais do que um salto no escuro. Constituiu um retrocesso de efeitos brutais para a juventude, representando a restrição indiscutível do acesso estudantil ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, corroborando com os traços históricos da educação destinada à população de baixa renda, tais sejam: “uma formação funcional às necessidades do mercado, formação aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do Ensino Médio de qualidade para todos” (Ciavatta, 2018, p. 220). Nesse caso, combinou-se, no governo de Michel Temer, a precarização do trabalho e a do ensino. Assim, ao esvaziamento dos direitos trabalhistas somou-se o desmantelamento da formação básica, apesar da significativa vaga estudantil secundarista que marcou essa etapa da luta política brasileira.

Se, ao longo da História da Educação Brasileira, desde os colégios dos jesuítas, havia uma diferença entre o ensino para os filhos “da elite” e para os filhos da classe trabalhadora, consoante já indicamos, essa distinção não só se manteve, mas se aprofundou. Diversos conteúdos disciplinares não serão mais necessariamente disponibilizados para a ampla massa da juventude pobre. Qualquer pessoa, dotada de um suposto “notório saber”, pode lecionar na escola pública, no caso específico do itinerário “formação técnica e profissional” (conforme o inciso IV do artigo 61 da LDB, introduzido pela Lei nº 13.415/2017), ou seja, profissionais sem a devida preparação específica exigida para o exercício do magistério. Concordando com Ferretti (2018, p. 37), isso “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”, além de significar “um problema para a valorização da carreira profissional, redundando possivelmente em perdas salariais, além das que decorrerão das restrições estabelecidas” pelo regime fiscal do Teto de Gastos. No mais, a expectativa de profissionalização que decorre da Lei nº 13.415/17 estará sempre em conformidade com os limites orçamentários do investimento público e em perfeita harmonia quanto às exigências de um currículo elementar demandado pelo mercado de trabalho. Eis, em suma, o significado mais evidente da contrarreforma do Ensino Médio.

Assim, de bom grado ou à força, dificilmente não há como não admitir o desmedido retrocesso estampado no rosto dessa contrarreforma que, ao se combinar com a trabalhista, demonstra o quanto o capital financeiro almeja uma força de trabalho precarizada em sua formação e em sua realização no âmbito da atividade econômica. Era fatal que, ao se combinar com a EC do Teto de Gastos, que congela os investimentos sociais por extensos e sofridos vinte

anos, a contrarreforma do Ensino Médio teria que retirar a sua máscara de otimismo, mostrando seu rosto pouco sedutor perante à multidão, fortalecendo o dualismo estrutural, visto que tal regime fiscal “liquida com a educação pública de nível superior e pauta o Ensino Médio pela lógica mercantil, deixando terreno para o mercado privado” (Ramos; Frigotto, 2017, p. 44).

Ao favorecer o capital financeiro, a emenda constitucional do Teto de Gastos limitou olímpicamente os investimentos em áreas sensíveis, como a educação pública. Hernandez reforça tal argumentação quando afirma que “A lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público [...]”, uma vez que “[...] as escolas mais pobres poderão oferecer arranjos mais pobres, que não demandem recursos, ou um único arranjo” (Hernandez, 2019, p. 5).

Aqui, há de se indagar: como ter uma escola em tempo integral de qualidade com poucos recursos? Como ampliar as horas-aulas, como institui a própria lei, com propriedade a partir do achatamento do orçamento público? Seguramente, não há como se produzir, em tais condições, melhores resultados do que a catástrofe sem retoques. No limite, o que se pode testemunhar é um itinerário profissionalizante de baixa qualidade, bem ao gosto do capital e de sua retórica de barateamento dos custos.

Assim, ao desprezar o direito universal à formação básica do aluno, flexibilizando o currículo, a escola tende a preparar o estudante, mediante o ensino fatiado, para o trabalho em condições de precariedade. Continuando com Hernandez: “[...] o novo Ensino Médio proporcionará à classe trabalhadora uma precária formação intelectual e prática, limitando a formação da classe trabalhadora para alguma ocupação precária” (2019, p. 10). Portanto, o espírito das contrarreformas paira sobre cada um dos seus momentos que não podem ser entendidos, de modo cabal, salvo em sua infeliz conexidade. As parcerias com o setor privado, devidamente previstas, apenas reforçam essa lógica.

Tendo chegado a esse ponto de nossa reflexão, dir-se-ia que o olhar distanciado no tempo não diminui a compreensão do significado nocivo da contrarreforma do Ensino Médio. Uma autópsia simples há de demonstrar como o corpo fatiado daquele aponta para subtração da criticidade como ferramenta primordial de qualquer sistema de ensino digno desse nome. Na razão inversa, o tipo de ensino puramente instrumental que se estabeleceu, a começar de 2017, ressalta o retrocesso induzido por uma contrarreforma que em lugar de ampliar e refinar o ambiente da casa, achou solução em derrubar paredes aleatoriamente e, de maneira simultânea, provocar furos no telhado.

Temer descerrou as portas para “ver emergir o monstro da lagoa”, utilizando o verso poético antiditatorial de Chico Buarque. Em 2018, é eleito o então deputado Federal Jair Messias Bolsonaro, um parlamentar medíocre de extrema-direita, um militar reformado ligado aos porões da ditadura, isto é, aos estratos mais violentos e retrógrados do regime empresarial-militar, nascido da quartelada de 1964. Com ele, as contrarreformas neoliberais seguem como princípio inegociável, sob a regência de um velho Chicago Boy, formado sob a ótica do pinochetismo fiscalista: Paulo Guedes. Sob a batuta desse governo, a censura, a perseguição ao pensamento crítico, a defesa do famigerado projeto Escola Sem Partido, o corte de verbas, os ataques ideológicos às universidades públicas e à ciência, a imposição de nomes no plano da administração superior e o caráter draconiano das políticas tornaram-se inseparáveis da vida e do sistema escolar.

Pode-se considerar, com razão, que a bruteza do governo em relação à educação é parte da política da barbárie que caracteriza o governo de Jair Messias Bolsonaro. Mas, isso é insuficiente, é preciso destacar como esse governo de natureza neofascista ligou seu destino às políticas neoliberais, submetendo-se aos ditames do mercado financeiro. A contrarreforma da previdência e as várias leis de precarização das relações de trabalho constituem expressão cabal desses laços entre neofascismo e neoliberalismo.

Não há dúvida que o governo de extrema-direita aponta “para além” dessa figuração há pouco delineada. As suas interações com o militarismo, o facciosismo religioso e as tradições conservadoras de corte patriarcal exigiriam um estudo à parte. Não se pretende, todavia, examinar detidamente esse governo de catástrofe social, que concluiu o mandato, em 2022, sem conquistar a reeleição, mas apenas ligá-lo à trajetória das oligarquias financeiras, zelosa de seus interesses, independentemente do governo de plantão e, principalmente, entendê-lo como um desdobramento do golpe de 2016.

Nesse quadro geral, reconstrói-se essa história, para que não se fique prisioneiro de uma narrativa puramente eventual. Nesse sentido, deve-se considerar o governo de Jair Bolsonaro como parte de um dos ciclos da história do neoliberalismo no Brasil, cuja extensão já abarca mais de três décadas, com altos e baixos, alargamento e redução de danos, sequências e cortes, ofensivas, defensivas e contraofensivas, mas que, sobretudo, contou fortemente com a ruptura institucional ocasionada pelo golpe parlamentar de 2016, como a culminância da situação reacionária aberta no país pelas mobilizações de 2015 contra o governo Dilma Rousseff.

Os vestígios escritos e não escritos a respeito desse passado - concomitantemente longo e recente - no âmbito da educação, hão de passar aqui por crivo crítico. Trata-se de um passado que se presentifica e ameaça o porvir e, até por conta disso, seguramente será objeto

de análise específica, em condições de decifrar o cinza desse tempo e as suas repercussões no ensino.

Será preciso reconstituir e examinar criticamente a história das contrarreformas no Brasil, medir o seu impacto, sopesar suas implicações e sequelas no campo educacional; estabelecer, enfim, uma síntese sustentada dessa demorada quadra política em que o receituário neoliberal foi aplicado para o êxito de poucos e a aflição de muitos.

### **3.5 A longa geração destrutiva: um balanço das contrarreformas**

Não há uma história aleatória do neoliberalismo e de suas contrarreformas destrutivas, em última instância, ela decorre das características da fase atual do capitalismo, dominada pelas grandes corporações econômicas e por organismos multilaterais que, em certo sentido, respondem à agenda e ao peso econômico e político das potências imperialistas. O “Consenso de Washington” testemunha vivamente a materialidade dessa nossa hipótese de trabalho. Ele é a síntese e/ou a sistematização de experiências que vinham de meados dos anos 1970 ao começo dos anos 1980 (Chile, Inglaterra, EUA etc.) mas, ao mesmo tempo, a crônica anunciada das políticas de “desertificação neoliberal” (Antunes, 2004) que, derivando do centro à periferia, nos anos 1990, alastrou-se de um hemisfério a outro.

No prelúdio dessa caminhada, a abertura econômica promovida por Collor anunciou a tragédia que se avizinhava. Por outro lado, as privatizações iniciadas por esse governo indicaram um dos cernes programáticos do neoliberalismo, ainda em processo de implantação. Qualquer que seja a natureza dessa política, decerto, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que ela alcançou sua feição clássica. Se, antes de 1995, há indubitavelmente a adoção de princípios neoliberais (Collor e Itamar Franco), essa experiência inicial não evoca, contudo, a dimensão ampla e sustentável que delineou os oito anos de governos de FHC.

Em nome da redução da dívida pública e da modernização do país, no governo FHC, empresas estatais foram privatizadas a preços incredivelmente baixos. Pior: a dívida pública saiu de controle e a modernização tornou-se a máscara para tentar camuflar o descalabro social e o alargamento das faixas dos desprovidos e dos esfomeados. Os regressos na instrução pública foram facilitados nesse contexto de destruição rigorosamente premeditada. A civilização de ruínas era a face da modernização propalada pelos governos do PSDB e seus aliados.

O fato é que 165 empresas de caráter estatal foram abocanhadas pelo capital privado<sup>50</sup>, nacional e estrangeiro, golpeando poderosamente um dos sustentáculos do nacional-estatismo que marcara a trajetória econômica do Brasil desde os anos 1930, com a chegada de Getúlio Vargas à chefia do executivo federal.

FHC vendeu o discurso da modernização em contraposição ao arcaísmo e, por essa via retórica, buscou legitimar a pulverização do patrimônio público, obra de muitas gerações de brasileiros e de volumosos recursos que, de plano, tornaram a economia do país na mais poderosa entre as economias da América Latina e do Caribe.

Nessa perspectiva, a tarefa de dinamizar a economia nacional praticamente prescindiria do Estado, a quem caberia, nas declarações de princípio dos privatistas, o papel de cuidar das áreas sociais, adotando políticas focadas que atenuassem as previsíveis condições de pobreza e de miséria. As minúsculas políticas focadas, frente a frente com o que Martins (2005) nomeou de “a arquitetura da destruição”, mostraram-se absolutamente ineficazes. Aos gritos de “venha para o mundo da civilização” (Martins, 2005, p. 110) o Brasil mergulhava em uma zona abissal, afundando impietosamente. A dobra do século XX para o XXI revelou-se um ponto sombrio da nossa trajetória como Estado nacional.

Nesse horizonte lúgubre, com efeito, é o mundo do trabalho o mais fortemente impactado pelos retrocessos induzidos pelas “reformas” neoliberais que, no caso do Brasil, já se estendem por muito mais de um quarto de século, produzindo resultados calamitosos nos domínios das relações sociais e trabalhistas. Contextualizando essa temática, Serpa *et al.* (2020, p. 195) afirmam que

O atual contexto de mundialização e financeirização do capital tem provocado profundas transformações na organização, gestão e regulação do mundo do trabalho que vêm se expressando através da agudização da precarização do trabalho e no processo de flexibilização e desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas. No Brasil, essa tendência apontada se intensifica particularmente a partir da década de 1990, com a adoção e implementação das políticas neoliberais através de uma série de medidas de ajuste fiscal que afetaram diretamente as políticas sociais públicas e o trabalho socialmente protegido.

Portanto, ao lado das privatizações, a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas constitui um dos pontos pétreos das plataformas políticas centradas no ideário neoliberal. Como parte da ofensiva contra o mundo do trabalho, além da retirada de direitos e da precarização das condições de trabalho, o desemprego representou um dos traços marcantes desse extenso período de dominação liberal, alcançando números dramáticos nos governos

---

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2112200423.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

FHC, quando, conforme estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o nível de desocupação aumentou mais de 50%.

À medida que se adentra as experiências dos governos de frente popular, nota-se uma nítida diferenciação nas taxas de desemprego no Brasil, pois se os oito anos de FHC deixaram como legado uma taxa superior a 10% de desocupação, no governo Lula da Silva (5,3%) e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2015), sem dúvidas, os níveis foram bem mais moderados, atingindo altas taxas de empregabilidade. Esse quadro começa a se alterar com a reeleição de Dilma, a queda no nível econômico geral e a fabricação do caos político para nutrir a estratégia golpista com vistas a derrubar o governo petista. Ao fim desse processo, com a derrubada do governo de frente popular, e a ascensão de um dos principais articulistas do golpe, o emedebista Michel Temer, o desemprego volta a superar a casa dos 10%, alcançando 13,7% no primeiro trimestre de 2017.

A contrarreforma trabalhista era apresentada como a solução de todos os males que produziam a dinâmica de desemprego crescente na sociedade brasileira. Desde 2017, ano de aprovação da contrarreforma, o desemprego oscilou próximo ao patamar de 10%, às vezes até superando a marca de 14%, sendo as breves e aparentes recuperações fundadas nas formas de trabalho mais precarizadas. De fato, o trabalho flexível, com o mínimo de direito, tem marcado o discurso neoliberal, que, aliás, tem sido uma tônica do governo Bolsonaro.

Entretanto, a contrarreforma trabalhista foi pensada em consonância com outras tantas, inclusive as que alteraram o cotidiano das escolas e das universidades públicas, apontando inapelavelmente para o regresso conservador que tem caracterizado a situação política brasileira desde, pelo menos, o golpe de agosto de 2016.

Assim, uma contrarreforma no Ensino Médio é tão degradante como o tipo de trabalho gerado pelas novas condições do mercado de trabalho que, em muitos casos, faz uso do desemprego como pressuposto para degradação do emprego oferecido aos que, enfim, buscam encontrá-lo.

Os resultados obtidos pela alteração constitucional que impôs o Teto dos Gastos, pela aprovação da PPI, das contrarreformas do Ensino Médio, trabalhista e previdenciária, bem como de todas as leis de precarização dos direitos trabalhistas e de desmonte do sindicalismo, estão impressos no corpo de uma sociedade majoritariamente destituída de um mínimo sistema de proteção.

O Brasil alcançou o ano de 2022 com essa configuração de transigência com a ausência de direitos básicos, seja de um ensino crítico e compatível com a complexidade de um conhecimento universalmente gerado pela humanidade, seja de um emprego minimamente

decente em termos de condição física e de remuneração. Aliás, a precarização do saber anda de mãos dadas com a precarização do trabalho e, ambas as formas, refletem as transfigurações retrógradas engendradas pelas “forças do mercado” que, em última análise, expressam o poder do capital financeiro, não só em escala internacional, mas no plano de cada país tomado individualmente.

Oliveira e Zientarski frisam, corretamente, que “não podemos ocultar o fato de que a sociedade capitalista por meio de distintas estratégias obstaculiza o desenvolvimento de uma consciência plenamente autônoma que questione o sistema e seus pressupostos como um todo” (Oliveira; Zientarski, 2018, p. 158). Sem dúvidas, a ação dos organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial, desempenha papel de grande magnitude nessas estratégias citadas pelas autoras. Além disso, em épocas de profundo retrocesso, os estratagemas da sociedade capitalista tornam-se mais agressivos e punem com maior ferocidade o corpo humano e a engrenagem mental dos indivíduos das classes subalternas. Os últimos anos são testemunhas íntimas e diligentes das políticas severas e insultuosas do capital em terrenos tão sensíveis como os das relações de trabalho e o da formação humana.

O empresariamento da educação é parte desse conjunto mais amplo de movimentos que, em última hipótese, caracterizam os parâmetros e as técnicas através das quais o capital busca compelir o ensino público em determinadas direções que, por seu turno, correspondem às disposições e aos intentos do capitalismo em suas formas mais contemporâneas.

Em suma, a subsunção da educação pública ao capital é parte das estratégias do capitalismo na história desse modo de produção, mas, na época do imperialismo, de domínio do capital financeiro, sob a égide das políticas neoliberais e de precarização do trabalho, o empresariamento da educação alcança patamares de maior visibilidade, contrariando o próprio sentido de educação pública, revelando, assim, a real

[...] demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática –, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional (Freitas, 2018, p. 54).

O fato é que a burguesia atua na educação, e tem efetuado isso vividamente nos últimos anos, não só pela ampliação da oferta de ensino direto, sublinhando a mercantilização da educação, convertida em mercadoria livremente oferecida, mas, do mesmo modo, buscando fazer valer os seus interesses no tipo de escola pública ofertada aos rebentos da classe trabalhadora.

Do ponto de vista diretamente institucional, a contrarreforma do Ensino Médio é um exemplo impecável da atuação empresarial no plano educacional. Embora não pare por aí, chegando a situações extremas, inclusive sobre o nível ideológico da “escola sem partido” que, dito de outra maneira, é um projeto de escola desprovida de qualquer escrutínio crítico, que compreende, necessariamente, a criticidade política, em vez de uma pretensa neutralidade. Como escreveram Ramos e Frigotto (2017, p. 44): “a contrarreforma do Ensino Médio feita por medida autoritária dentro do Golpe de Estado, que rompe com o estado de direito e com a ordem democrática, consolida na prática as teses de cunho neofacista do ódio ao pensamento crítico do Movimento Escola sem Partido”.

Por outro lado, ao imprimir os seus interesses nos currículos e no cotidiano das escolas, a burguesia imprime ao mundo escolar os seus métodos, as suas preferências, o espírito de seus negócios, as suas propensões mais inconcessíveis, enfim, o que se pode chamar serenamente de pedagogia do capital. Para essa pedagogia, os complexos estudos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, nos mais distintos e necessários níveis de criticidade, perdem qualquer grau de prioridade minimamente aceitável. Basta uma matemática à moda antiga e um estudo incolor da língua oficial, misturados à formação elementar flexível, exigida pelo capital como reserva de mão-de-obra, e está revelada a alma desse corpo pedagógico.

Se esse cenário institucional, aprovado pelo poder legislativo e respaldado pelo judiciário, mostrar-se insuficiente, que sejam liberadas forças as mais estranhas, extraídas dos subterrâneos dos piores recantos da humanidade, e que amordace docentes e discentes sob o espectro da “escola sem partido”.

Eis a síntese desses últimos anos, sobretudo sob o controle das forças que se reanimaram após o advento do golpe contra o governo de Dilma Rousseff. De fato, a pedagogia imposta pelo capital avantajou seu tamanho no governo de Michel Temer e, em muitos casos, já sob a administração de Jair Bolsonaro, não se furtou a trocar figurinhas com as emanações mais tacanhas nascidas do fundamentalismo político, ideológico e religioso.

Evidentemente, o cenário mais desejado pelo capital é um em que os bancos planejam e as escolas executam, mas, sob milhões de disfarces e mediações, as forças capitalistas buscam integrar a educação aos seus interesses de classe e às suas necessidades que, de resto, sofrem variações com o correr do tempo. Não por acaso, na contemporaneidade, o tipo de formação praticado nas instituições educacionais varia segundo o tempo histórico e as exigências históricas do modo de produção especificamente capitalista. Este capítulo, certamente, ilustrou as imposições do modelo neoliberal, determinando um tipo de escola e de

educação, que têm sido implantados, não serenamente, mas debaixo da resistência daqueles que necessitam de uma educação autônoma e libertadora e não a serviço do capital.

No próximo capítulo, abordar-se-á, fundamentalmente, a contrarreforma do Ensino Médio e como essas questões tendem a se revelar com maior grau de nitidez.

## 4 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS: UMA CRÍTICA MARXISTA

A escola, o ensino e a educação mereceram (e merecem) – por parte do marxismo – uma atenção ora breve, ora aprofundada, mas jamais indolente. Nessa primeira parte do quarto capítulo, a ideia é recuperar ideias-chave da produção marxista à volta dessa temática. De imediato, a intenção é de, partindo de Marx, Gramsci e Mészáros, desenvolver a reflexão pretendida em torno da educação à luz dos pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Iluminados teoricamente por esses marxistas, avançar-se-á na análise com objetivo de identificar e categorizar os traços fundamentais da contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, suas implicações na formação do estudante e consequências para o trabalho docente.

### 4.1 A abordagem marxista da educação à luz de Marx, Gramsci e Mészáros

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2010) entende o processo de educação ou formação humana em um sentido absolutamente amplo, exatamente o oposto das restrições toscas que as contrarreformas no âmbito educacional buscam estabelecer. Para ele, “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*” (Marx, 2010, p. 110).

Ora, qual é o conteúdo mais visível e inequívoco da contrarreforma do Ensino Médio a não ser o de constranger o processo educativo, nesse nível de instrução específico, ao ideário de uma “carência prática rude”, a um “sentido tacanho”, tanto à medida em que cerceia o direito do estudante a aspectos fundamentais do saber humano, quanto à medida em que objetiva adequar o processo formativo do discente às demandas de um mercado de trabalho, sequioso por braços e mentes jovens e habilitados a valorizar o capital, adaptando-se à maleabilidade do mercado?

Pode-se considerar precisamente isso ao se examinar detidamente os princípios gerais e os objetivos que orientam e definem o significado das alterações que, nos últimos tempos, têm buscado se apropriar do campo da educação, com vistas a colocá-lo praticamente como apêndice da ordem capitalista contemporânea e de seus organismos internacionais que, em grandes linhas, pensam e norteiam os processos de organização da escola, designadamente

nos países da periferia do sistema mundial de nações. São as orientações de organismos multilaterais que servem de arrimos às alterações e, costumeiramente, vão adaptando as escolas e as universidades aos padrões e demandas do modo de produção capitalista.

Evidentemente, não se trata de um movimento sem contradições, sem choques. Os embates em curso apenas demonstram que a luta de classes é o resultado dos conflitos entre distintos e antagônicos sujeitos sociais. Muitas vezes, os planos do capital triunfam inapelavelmente; outras vezes, encontram dificuldades para produzir os resultados inicialmente almejados.

O fato é que a ideia de duas escolas, uma para os ricos e outra para os filhos dos trabalhadores, segue “norteando” a política das classes dominantes, que promovem um tipo de qualificação mais do que de educação da prole das camadas populares. Esse fato já havia despertado a atenção de Marx em *O Capital*, nas páginas dessa obra, o intelectual e ativista alemão tentou compreender e explicar esse modelo de educação, tendo como pressuposto as transformações operadas pelo próprio capitalismo. Nas palavras de Marx, no plano da produção

[...] surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo e, para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. E, ambos os casos diminui o valor da força de trabalho (Marx, 2013, p. 424).

Eis o segredo de polichinelo: o grande objetivo do capital é diminuir o valor da força de trabalho, oferecendo, à luz da especificidade de seu modo de produção e de sua função simplificada, uma aprendizagem de custos menores e conhecimentos utilitários.

A leitura atenta do documento do Novo Ensino Médio, certamente, oferece-nos à possibilidade de verificar como, no âmbito da legislação, os representantes do capital não se furtam de aprovar leis que, em última análise, atentam contra a educação de qualidade que eles próprios dizem defender.

Em lugar do saber subjetivamente apreendido pelos discentes, tem-se um saber objetivamente imposto por uma legislação que flerta explicitamente, não com as necessidades de formação humana crítica, emancipatória e de amplo acesso ao conhecimento sistematizado, produzido socialmente pela humanidade, mas com as demandas que o mercado de trabalho capitalista sutilmente eleva à condição de um modelo “moderno” de ensino e aprendizagem a ser instituído.

Parafrazeando Marx, dir-se-ia que “movendo-se no interior do estranhamento”, os estudantes são afastados, cada vez mais, de um autêntico processo de formação humana, que, por seu turno, vai se esmaecendo como projeto estratégico. Ao submeter a escola aos ditames

do capital, os neoliberais aprofundam o estranhamento entre os discentes e o tipo de educação que lhes é oferecido. À miséria material, é acrescida a miséria espiritual. Nesse cenário, crescem os desafios dos que lutam por uma escola em que a emancipação humana aparece como um desiderato irrenunciável.

Em Marx, sem dúvida, a ideia de emancipação humana não se separa da estratégia da revolução social, mas isso não significa que, em sua visão, se deva desprezar a importância da ideia inicial. Não por acaso, desde o *Manifesto Comunista* (escrito em colaboração com Engels) até o Programa de Gotha, Marx realça o lugar da educação em sua análise e nas plataformas programáticas que daí derivam.

Se não falta vontade aos discentes e docentes, falta capacidade ao Estado, no Brasil, em particular, de oferecer alguma resistência aos ditames dos organismos internacionais que operam no terreno da educação, sem jamais, evidentemente, separá-lo da economia. O Estado, em uma economia dependente, mostra-se menos um instrumento da sociedade da qual ele emerge que um instrumento de forças estranhas a essa mesma sociedade; forças, essas que encontram no capital e em seu plano interno, o impulso necessário para legitimar os projetos pedagógicos de adaptação da escola, do ensino e da educação aos tacões do capitalismo imperialista.

Apoiando-se em Feuerbach, Marx declara que “A *sensibilidade* tem de ser a base de toda ciência” (Marx, 2010, p. 112). Acontece que nas contrarreformas, como a do Ensino Médio brasileiro, não é a sensibilidade que conta, mas sim as atrocidades de um sistema que necessita de uma formação “científica”, técnica, parcelada, flexível, aligeirada, polivalente, bem dentro do espírito do capitalismo flexível da “quarta idade da máquina”, de que nos fala Alves (2011, p. 71).

Hoje, com a flexibilização do mundo do trabalho, convive-se com trabalhadores parcelados, desconstituídos de direitos, avulsos, enfim, uma infinidade de formas de pauperização e de fragmentação da classe. A informalidade tem sido a pedra de toque das condições de trabalho nesses tempos de forte neoliberalismo. Os conceitos de “colaborador” e de “empreendedor” são úteis ao capital com vistas a dismantelar os vínculos e a identidade de classe. Nesse contexto, não é de surpreender que o capital busque um tipo de escola que se ajuste às “flexibilidades” das empresas e ao modelo flexível de produção. Exatamente nesse ponto é que começa a crítica dos marxistas, não só ao tipo de escola que temos no capitalismo, mas ao tipo de “reforma” que se faz na contemporaneidade: não para ampliar, mas restringir o alcance da atividade educacional que, grosso modo, é despojada de aura humana para,

sutilmente, vestir a camisa do capital, e que, para tanto, neste trabalho, denomina-se de contrarreforma.

Em uma perspectiva marxista, o Novo Ensino Médio advindo da Lei nº 13.415/2017 torna docentes e discentes, com maior vigor, elos passivos de uma engrenagem a serviço do capital. A luta contra a sua aplicação e, mais do que isso, a busca por revogá-la, são condições necessárias para que a comunidade escolar possa, enfim, desempenhar a tarefa de elo ativo de um genuíno processo de educação sob um horizonte emancipatório.

A escola deve ser criação e não simples reprodução miniaturizada e antecipada de uma grande estrutura empresarial, como já criticaram Freitas (2018), Laval (2019) e diversos outros autores. Marx preconizava que a criação é “uma representação muito difícil de ser eliminada da consciência do povo” (Marx, 2010, p. 113), o que sugere que os processos pedagógicos, em uma perspectiva popular, seguem operando, malgrado todo cenário catastrófico pós-contrarreforma do Ensino Médio. Há muita paixão nos movimentos sociais que, ainda que tendo que conviver com situações historicamente desfavoráveis, resistem à “Parada do Velho Novo” e criam as condições do “Novo”, com todo “o vigor de seus membros”, conforme a poesia de Brecht<sup>51</sup>. Não por acaso, Marx sustentava que “A paixão é a força humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objeto” (Marx, 2010, p. 128). E qual o objeto da força humana no que toca a essa discussão senão o de uma educação que confronte os modelos estranhados impostos pelo capital e os seus organismos internacionais?

A leitura direta de Marx permite ter a nitidez necessária, não apenas para questionar e quebrar o espelho do capital na educação, mas para, quebrando esse espelho, rabiscar e, em seguida, levantar e organizar formas de educar que se imponha frente a um mundo no qual prevalece “a degradação brutal, a completa simplicidade rude abstrata da carência” (Marx, 2010, p. 140). Sem confrontar a “simplicidade rude da carência” e a degradação brutal, não há como pensar um novo Ensino Médio e um novo tipo de educação e, assim, seguir prisioneiros de um modelo dual que reserva ao trabalhador e à sua família as formas mais rudes de uma educação parcelada e simplificada. Do contrário, os retrocessos na educação, vestidos na capa da modernidade, podem nos conduzir a uma situação na qual “o homem retorna à caverna, que está agora, porém, infectada pelo mefítico [ar] pestilento da civilização” (Marx, 2010, p. 140).

---

<sup>51</sup> Os versos de Bertold Brecht neste poema servem de denúncia implacável ao nazismo, que o perseguiu durante anos. Poema disponível em: <https://www.revistars.com.br/cultura/bertolt-brecht-parada-do-velho-novo/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

A questão é: que tipo de educação – educação de novo tipo – pode nos oferecer a rica reflexividade marxista? Na esteira de Marx, mas o aprofundando magistralmente, Gramsci ajuda a descortinar uma proposta que, em largos traços, pode disponibilizar uma primeira e elementar saída perante o impasse em curso.

De plano, há um direcionamento metodológico, que está em Marx e se encontra também em Gramsci, que opera com o sentido da mudança, antes de qualquer outra consideração. Para o marxista sardo, “a história é uma contínua luta de indivíduos e de grupos para mudar aquilo que existe em cada momento dado” (Gramsci, 2001, p. 54). Daqui se desprendem duas questões.

Em primeiro lugar, o marxismo é otimista no plano da história, pois acredita na capacidade dos sujeitos sociais com vistas a transformar o estado de coisas. Nada é fixo, tudo é mutável. Esse é o método que orienta a análise marxista, como alerta-se anteriormente em Kosik (1976).

Em segundo lugar, o marxismo, desde Marx, passando por Lenin e Gramsci, é análise concreta da situação concreta e não dilui as questões imediatas, as tarefas presentes, nas questões a longo prazo que, decerto, servem como referencial inseparável às lutas coetâneas.

Entendidas essas questões de método, é possível agora avançar ao que é essencial na refletividade gramsciana, nomeadamente no que diz respeito aos aspectos mais diretamente relacionados à escola e à educação como um todo, considerando, desde já, que a noção de processo educativo, em Gramsci, ultrapassa as fronteiras e os muros da escolaridade formal.

Com efeito, a escolaridade formal está em crise no Brasil. As contrarreformas, que limitam o caráter do processo educativo e cortam os recursos que deveriam ser aplicados na educação pública, em grande parte, são responsáveis por essa crise. Há uma reflexão de Gramsci que talvez nos ajude a entender esse quadro crítico que se percebe atualmente. Para ele, “o fato de que um tal clima e modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola” (Gramsci, 1982, p. 122). Decerto, está se referindo aos limites da “eficácia da velha escola média italiana”, e nesse contexto, do “modo tradicional de vida intelectual e moral” da Itália das primeiras décadas do século XX. Mas a crítica situação da vida intelectual e moral do Brasil, nessa passagem do século, e dentro disso, a situação experimentada pela “velha escola média”, no quadro do neoliberalismo ululante, permite estabelecer esse tipo de analogia.

As dificuldades suscitadas pelo capitalismo para estabelecer, no plano educacional, uma rede pública minimamente qualificada no que diz respeito aos investimentos, currículo, programa, caráter democrático das instituições de ensino e demais aspectos relevantes, ou seja,

um Sistema Nacional de Educação, capaz de assegurar o pleno funcionamento da escola pública articulada aos demais níveis de ensino, como preconiza o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ANDES-SN (2016), leva a estipular esse tipo de correspondência histórica, apoiado na consideração proferida por Gramsci.

Há uma crise da escola e da educação pública como um todo, no Brasil, e, à medida em que as condições sob o capitalismo apenas se agravam, as tendências de deterioração do sistema público de educação tende a se aprofundar.

Durante os governos do PT houve um fio de esperança de que as mudanças - que então transcorriam - poderiam vir a conduzir a transformações de fundo que pudessem inverter a lógica destrutiva da ordem do capital contra a educação pública. De fato, ocorreram mudanças importantes, mas, conforme já foi desenvolvido no segundo capítulo dessa tese, os governos de frente popular não levaram até o fim mudanças que, por exemplo, golpeassem o dualismo que preside as relações dos tipos de escolas que temos historicamente no Brasil, em que uma está voltada para que os filhos da burguesia e de estratos médios da sociedade continuem sendo os dirigentes do país e a outra, em regra, precarizada, com a função de preparar tecnicamente os jovens das camadas populares para assumir os postos de trabalho que geram mais valia na cadeia produtiva (ANDES-SN, 2017).

O mesmo tipo de explicação pode ser atribuído ao fato de que a noção gramsciana de escola unitária cedeu seu posto a escolas profissionalizantes ou de tempo integral que, não raro, funcionam dentro de uma lógica em que o diálogo é mais efetivo com as demandas do capital do que propriamente com às carências e à sensibilidade de filhos e filhas da classe trabalhadora. Com os retrocessos plasmados após o golpe contra o governo de Dilma Rousseff, em 2016, os poucos avanços obtidos se viram confrontados por uma série de medidas redondamente regressivas.

A ideia de escola unitária em Gramsci é precisamente o oposto do que, historicamente, vem sendo feito no Brasil e que a contrarreforma educacional de 2017 tende a agravar de modo bastante doloroso, pensando-se em escola pública e em uma educação digna para a prole associada ao mundo do trabalho. Aqui, não custa lembrar, que o intelectual italiano firma de maneira categórica o verdadeiro significado do advento da escola unitária. Em suas palavras

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhe um novo conteúdo (Gramsci, 1982, p. 116).

Uma comparação com o sistema escolar brasileiro, historicamente organizado e, particularmente, com a noção (de)formativa que resulta das alterações que foram impostas ao campo educacional, em especial, ao Ensino Médio, no último período, a partir do governo de Michel Temer, e chegando ao condomínio governamental de inspiração neofascista de Jair Bolsonaro, nota-se uma diferença abissal entre aquilo que é proposto pelo mestre sardo, e o que se tem observado no Brasil, nesse terreno.

Não se percebe aqui o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, mas exatamente a reprodução das velhas relações através das quais os jovens estudantes são ligeiramente preparados e disciplinados para o mercado de trabalho, até mesmo com sérios prejuízos na seara intelectual, devido inclusive ao processo de atrofia quanto às disciplinas tidas como críticas, dentre elas: a Sociologia, a Filosofia e a Arte. Enfim, não há um novo conteúdo, mas uma versão piorada do velho conteúdo.

Com o declínio e a diluição propedêuticas das disciplinas críticas, o estudante é arrastado por métodos e programas de ensino tacanhos que o empurram em direção aos tentáculos do capital. Em lugar de caminhar rumo ao primeiro degrau de uma vigorosa maturidade intelectual, o estudante é moldado para se inserir cordatamente nas engrenagens do mercado de trabalho.

A ideia de uma escola criadora, tal como pensada por Gramsci, arrefece, ainda que esse arrefecimento seja mediado pelas inclinações de rebeldia de uma juventude que não se curva às sentenças que o capital e as suas representações políticas e administrativo-burocráticas, a todo tempo, tentam lhes impor.

A antítese gramsciana a educação de velho tipo pode ser um ótimo ponto de partida para os que não se contentam com a reprodução de um modelo contraproducente de educação e que sacrifica parte do processo formativo da juventude da classe trabalhadora, unicamente com o fito de domesticá-la em direção ao bom proveito do capital brasileiro (e mundial) em crise.

A antítese gramsciana, em relação à crise há pouco mencionada, pode ser resumida tomando como suporte a própria interlocução com o autor, que julga que

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1982, p. 110).

É exatamente isso que a burguesia, o imperialismo e os órgãos multilaterais nascidos da ordem de Bretton Woods<sup>52</sup> não desejam ver acontecer como resposta à crise. A escola única de Gramsci opera no sentido inverso das pretensões dos bancos e das demais empresas que buscam normatizar um tipo de escola em que a “cultura geral, humanista, formativa”, de resto, torne-se o sonho de uma noite de verão e não a realidade com a qual os estudantes deveriam conviver com vistas ao “desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, tão potencialmente afloradas na juventude.

De feito, as contrarreformas, em regra, tendem a tornar a escola algo instrumental no que tange o mercado de trabalho, notadamente quanto se trata de escolas de educação profissional ou de tempo integral. Neste ponto, as ideologias do empreendedorismo fincam raízes no imaginário de milhões de discentes e trabalhadores e a farsa em si é tão somente a antessala de futuras e dolorosas tragédias.

Parafrazeando Gramsci, o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados por projetos que são sombras de mãos que os escrevem em escritórios frios e absolutamente insensíveis às necessidades da juventude da classe trabalhadora. É precisamente aí que o modelo dualístico de educação não apenas se reproduz, mas se revigora.

A visão gramsciana de educação é bastante conhecida. Aqui, já é possível adentrar em uma das questões que ela desperta. É possível a aplicação desse modelo de educação proposto por Gramsci? Como desdobramento dessa questão, poder-se-ia ir além e indagar, por exemplo: que tipo de educação os marxistas podem advogar em meio a uma ordem de coisas na qual a desigualdade é a tônica? Ou, se quiser recuar um pouco na reflexão: o que pode ser aproveitado da educação que se pratica hoje no universo escolar ou ali nada é aproveitável? Quer-se crer que já é possível entrar nesse debate, trazendo a contribuição do filósofo húngaro István Mészáros.

De imediato, parte-se da última questão formulada, para Mészáros (2008, p. 54), “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente”. Isso parece querer dizer que há, sim, possibilidades de que a classe trabalhadora e os filhos dessa classe possam extrair ensinamentos da escola formal, ainda que ela esteja precarizada pela ação do capital e de suas representações políticas, uma vez que não constitui um bloco granítico de forças. Ao contrário, há um feixe de contradições, partindo de que o educando pode confrontar o ferro dos grilhões,

---

<sup>52</sup> Com a Conferência de Bretton Woods, definiu-se um dos maiores acordos econômicos mundiais em que mais de quarenta nações participaram, tendo desdobramentos para que a política do Monetarismo de Milton Friedman se instalasse no cenário macroeconômico mundial, consolidando instituições financeiras mundiais e efetivamente contribuindo com a consolidação da globalização neoliberal.

sem falar que a educação, na sociedade, não se restringe aos espaços formais de instrução. A própria existência de movimentos nos quais discentes e docentes enfrentam os processos verticais de maior degradação do ensino público já são uma demonstração do espaço de luta que se constitui tanto na escola, quanto entre a escola e o Estado, mediado pelo sistema educacional, e entre o Estado e a sociedade, em suas diferentes demandas que, na maioria das vezes, se caracterizam como contradições da luta de classes.

Para essa discussão acerca dos nexos entre o arsenal teórico marxista e o tema da educação, as contrarreformas impostas ao setor reforçam a linha de raciocínio de Mészáros (2008) no sentido de apontar que, em última instância, a educação é uma parte importante do sistema global de internalização dos interesses fundamentais em torno dos quais se organiza e se valoriza o capital. A escola, com seu currículo e organização pedagógica, então, possui posição estratégica nesse sistema.

Na perspectiva trabalhada por Mészáros, não há nenhuma surpresa em como os capitalistas e as suas representações políticas, bem como os tecnocratas que operam a serviço do capital, buscam estimular as instituições de educação com o intuito de, cada vez mais, adequá-las às carências e demandas de uma sociedade visceralmente mercantilizada. Para isso, o capital não se furta a usar a mão de obra de camadas intelectualizadas com o fito de articular proposições que coadunem com os princípios reprodutivos do sistema geral. Nas palavras do intelectual marxista

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (Mészáros, 2008, p. 45).

É precisamente no livro *A educação para além do capital* que o marxista húngaro estabelece não apenas o potencial, mas os limites da educação. Para ele, a educação não se exime das determinações gerais do capital, mas, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora, em sua caminhada, não pode recusar a educação, inclusive a formal, como condição necessária para dispor de amplo conjunto de apetrechos intelectuais necessários a seu projeto emancipatório.

Somente se opondo à mecânica da imediatividade – e, como diria Kosik (1976), à pseudoconcreticidade - própria ao tipo de educação que é oferecida pelo Estado burguês - a classe que vive da venda de sua força de trabalho pode dispor corretamente da educação formal como ferramenta que potencialize a caminhada rumo à emancipação social. É somente do ponto de vista da classe trabalhadora que essa questão pode ser resolvida favoravelmente ao projeto

de libertá-la das algemas que a prendem ao capital e às tarefas reprodutivas que busca estabelecer às instituições educacionais.

A contrarreforma do Ensino Médio apenas reforça esses aspectos de imediatividade e de reprodutibilidade que caracterizam o modelo de educação que se tenta disseminar no imaginário de uma sociedade que, em última instância, reflete “o ethos social dominante” (Mészáros, 2007, p. 294).

Por isso, a luta contra o “ethos social dominante” não é simplesmente uma tarefa que começa e termina na escola, mas, diferentemente do que se pensa, ela é uma tarefa que começa e acaba na sociedade, passando, necessariamente, pela escola. Nesse sentido, a educação – e a escola – são ferramentas das quais a classe não deve prescindir, desde que se tenha nítido o que se definiu há pouco: a questão de suas possibilidades e limites. Docentes, discentes e as lutas que promovem devem estar associados ao entorno do campo educacional, o que implica articular escola e sociedade e, dentro dessa última, os estratos sociais que nada têm a perder na ordem de coisas, salvo seus grilhões. Dentro dessa lógica de raciocínio, o mestre húngaro é categórico ao afirmar que “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 76).

Em suma, sem “uma orientação global orientada pelo futuro que se vislumbra”, conforme palavras do próprio Mészáros (2008, p. 77), a luta imediata por uma educação de qualidade esbarra em limites e aproveita pouco das possibilidades. Portanto, a luta contra as “reformas” que retiram direitos, que “emburrecem” e, por conseguinte, o combate cotidiano por outro tipo de educação não podem estar divorciados de uma orientação global.

A defesa de uma escola unitária é tão só a antessala da escola socialista e tal escola é impossível de ocorrer sem destruir o velho e criar o novo, isto é, sem uma nova ordem, na qual a desigualdade social possa, enfim, alcançar a primeira gradação de desaparecimento no globo terrestre.

A existência do capitalismo imperialista, com seu caráter parasitário e de rapina, é obstáculo absoluto, com vistas a se dispor de uma escola unitária, tal como sinalizada por Marx e refinada por Gramsci, e, pensar esse projeto humano e social de longo alcance, implica elevar o ponto de vista no sentido de uma educação para além do capital, consoante a visão esposada por Mészáros.

Num impressionante paradoxo, já se tentou vincular o pensamento de Mészáros ao suposto desprezo pelo lugar da educação no processo emancipatório. Esse tipo de raciocínio constitui paradoxo na medida em que o próprio Mészáros declara que “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da

educação no seu sentido amplo” (Mészáros, 2008, p. 76). O que não deve acontecer, portanto, é a educação funcionar “suspensa no ar”, sem nexos “com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora” (2008, p. 76).

A luta pela escola unitária sem os nexos necessários com a transformação social emancipadora pode parecer incompleta, mas tanto em Marx como em Gramsci, com efeito, pensar e efetivar esse tipo de escola não estava deslocado do firme propósito de uma transformação social, também, emancipadora.

Pode-se afirmar que as contribuições de Marx, Gramsci e Mészáros, em estágios diferentes de desenvolvimento do capitalismo e das lutas sociais, não só sugerem um tipo de comunicabilidade entre elas, mas, principalmente, uma complementaridade. Esse todo complexo, em última hipótese, oferece um mirante para entender a crise da educação pública no contexto das contrarreformas e do domínio do capital financeiro e, igualmente, as condições de superação dessa ordem de coisas.

#### **4.2 A contrarreforma do Ensino Médio: uma crítica marxista**

Somente em 2009, através da aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), o Ensino Médio, no Brasil, adquire caráter de obrigatoriedade e gratuidade, juntamente com a Educação Infantil, ao assegurar nova redação ao inciso I do art. 208 da CF/1988: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Antes, a educação pública como direito de todos e dever do Estado e da família era materializada na forma do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, art. 208). Essa garantia educacional na Constituição de 1988, ainda que limitada ao Ensino Fundamental, não foi uma benesse, ela foi conquistada através da luta dos profissionais da educação no processo de redemocratização e abertura política do país (Rossi; Lumertz; Pires, 2017).

A conquista constitucional tardia da Educação Básica abriu, assim, novo campo de disputas a respeito da formação da juventude da classe trabalhadora (Leher, 2022). O Ensino Médio, que sempre foi lugar de disputa na política educacional brasileira, parecia iniciar uma mudança radical, uma vez que, inserido na Educação Básica, permitiria retomar, em bases renovadas, objetivo que, historicamente, moveu as lutas pela educação pública em busca da

escola unitária, mirando a educação integral, omnilateral<sup>53</sup>, que assegurasse a formação científica, cultural, artística, propedêutica e tecnológica, interpelando o mundo do trabalho, capaz, por consequência, de formar trabalhadores-dirigentes.

A respeito das disputas em torno do Ensino Médio, sistematiza-se no quadro-resumo abaixo, a partir de Saviani (2021), um breve resgate da localização da etapa final da educação básica (por vezes chamado de 2º grau ou ensino secundário) na legislação educacional brasileira:

Quadro 2 – Alterações na legislação educacional brasileira

Lei / Decreto	Alteração efetuada
As Reformas Capanema (Leis Orgânicas do Ensino e criação do SENAI e SENAC) - década de 1940	Caráter estritamente dualista, separando completamente Ensino Secundário do Ensino Profissional
Lei nº 4.024/61 - a primeira LDB	Conferiu tratamento igualitário aos diversos ramos do EM, ao abolir a discriminação contra o Ensino Profissional
Lei nº 5.692/71 - a segunda LDB	Aprovada no período ditatorial, o EM passou a ter como principal objetivo a profissionalização, estendendo uma tendência produtivista a todas as escolas do país, através da chamada pedagogia tecnicista
Lei nº 9.394/96 - a terceira LDB	A preparação para o trabalho é agregada ao EM, ou seja, não é mais o objetivo principal deste nível de ensino.
Decreto nº 2.208/97	FHC separa novamente o EM técnico do EM propedêutico
Decreto nº 5.154/04	Revogou o decreto de FHC e regulamentou a educação profissional, com forte ênfase e impacto prático para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)

Fonte: Elaborado pelo autor

A ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita, elevada a dever do Estado nos termos da Constituição e a inclusão do Ensino Médio alimentavam as esperanças de enfrentar solidamente a histórica questão: a crise sobre a função do Ensino Médio, até então (in)compreendida como uma etapa desprovida de características pedagógicas próprias, que permite “apenas” o acesso, via exames vestibulares ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao Ensino Superior.

<sup>53</sup> Este conceito “se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (Sousa Junior, [s. d.]).

Desde então, do outro lado dessa batalha, os Aparelhos Privados de Hegemonia também compreenderam que se ampliava esse campo de disputa e as possibilidades de buscar espaços para elevar seus lucros e ideias pedagógicas empresariais. Desta feita, organizaram imensos aparatos políticos para fazerem seu lobby. Para limitar o exemplo em duas, cita-se os casos da  *Holding Itaú-Unibanco* e o grupo Lemann. A referida *holding* impulsionou uma grande coalização burguesa dependente, o movimento Todos pela Educação. Tal movimento empresarial alcançou, há mais de uma década, a direção de quase a totalidade dos Secretários Estaduais de Educação (atuantes no Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, uma associação de direito privado) e Secretários Municipais (constituintes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, uma associação civil). Sua atuação pedagógica-empresarial mina as bases da escola unitária.

Por sua vez, o grupo Lemann, articulou espaços formativos, financiou experiências e modelos para implementar os cinco itinerários formativos, convencer os gestores locais sobre a pertinência dessa proposta, assim como ganhar, ideologicamente, estudantes e famílias para o projeto do Novo Ensino Médio.

Assim, dialogando com a parte final da seção anterior, será preciso acrescentar que a ordem de coisas que caracteriza a educação sob a égide do capital e de um Estado que fornece as condições básicas de sua reprodução contínua, visivelmente, tem sofrido aprofundamentos altamente perniciosos, que vão escavando e enterrando o destino da formação geral do aluno.

A contrarreforma do Ensino Médio enseja um enxugamento da formação geral que deveria ser destinada aos discentes das escolas públicas; escolas que, infelizmente, vão adotando como caminho a formação técnico-profissional precarizada como se essa representasse a superação de formas arcaicas de ensino que, amiúde, não responderiam às exigências da modernidade capitalista.

O discurso da modernização do Ensino Médio é a capa com a qual os ideólogos do capital tentam dissimular seu objetivo fundamental: estabelecer uma formação que considere “as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (BRASIL, 2018b) que, indubitavelmente, requer força de trabalho jovem, flexível e ligeiramente instruída no âmbito do ensino formal. O discurso de modernização não passa nem no teste da análise da letra da lei, quando nela “retoma-se o termo ‘**formação profissional**’ (Art. 4º) em vez de **educação profissional** introduzido com a LDB, Lei n. 9.394/96, voltando ao termo tradicional na preparação para o trabalho” (Ciavatta, 2018, p. 218, grifo nosso).

Como resposta às proposições que derivam da pena de intelectuais críticos, notadamente de linhagem marxista que advogam, por exemplo, a superação das zonas de

fronteiras que separam o trabalho manual do trabalho intelectual, conforme se deslinda da ideia de escola unitária, os ideólogos neoliberais e os especialistas de plantão postulam uma formação quase que puramente profissional, pensando sobremaneira nas necessidades do sistema econômico. Os que, muitas vezes, acusam levianamente o marxismo de economicista, de fato, propõem um modelo escolar que subordina a autonomia do processo educativo às intercessões com o mercado de trabalho. Em outras palavras, esses agentes do neoliberalismo preconizam como horizonte um ensino de signo economicista.

Como parte desse esforço descomunal - de varrer do mapa qualquer nível de criticidade no plano pedagógico - especialmente no plano curricular, celebram a flexibilização do currículo e, por dentro desse movimento, que se inspira no figurino de um capitalismo virtualmente flexível, observar-se-á um nítido e agonizante processo de esvaziamento de qualquer nível de conteúdo crítico, celebrando-se, assim, as exéquias de um Ensino Médio em que a reflexão crítica é elemento irrenunciável.

É importante notar que, aprovada a Lei nº 13.415, em 2017, abriu-se a caixa de Pandora e, aos poucos, foi sendo trazido a lume a série de embaraços que, em grandes linhas, se traduzia em medidas para se criar óbices ao estabelecimento de um Ensino Médio permeado de refletividade, criticidade e autonomia político-pedagógica. A ofensiva no terreno curricular desempenhou papel de destaque na desfiguração do Ensino Médio no Brasil.

A Lei nº 13.415/2017, de ordinário, foi descerrando as portas para que os monstros de uma escola moldada ao espírito neoliberal pudessem, enfim, crescer e prosperar em cada unidade da federação. O princípio curricular de que apenas a Língua Portuguesa e a Matemática constituem componentes obrigatórios da grade curricular nos três anos do EM (Art. 35-A, parágrafo 3º) orientou a lógica de um modelo em que a reflexividade deveria ser relegada às calendas gregas.

### **4.3 BNCC: legitimação das avaliações externa em larga escala e o retorno da pedagogia das competências**

O processo de construção da proposta de Base Nacional Comum Curricular, tal como o processo da Lei nº 13.415/2017, foi permeado pelos ecos do golpe parlamentar de 2016 e sofreu forte influência de aparelhos privados hegemônicos, destaque especial para o movimento “Todos pela Educação”, comandado por empresários dos setores financeiros,

siderúrgico e de comunicação, uma vez que alterou o conteúdo do projeto enviado ao governo, ainda em 2010, pela Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Conforme estabelece o art. 35-A da LDB (introduzido pela Lei nº 13.415), a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”, bem ao estilo do artigo 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência de Jomtien (1990), quando discorre sobre as necessidades básicas de aprendizagem.

Importante frisar que, enquanto metodologia de proposição, a BNCC não parte de uma avaliação criteriosa da situação educacional atual, em que estão vigentes as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>54</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>55</sup>, revelando que a proposta da base comum foi formulada como se fosse algo completamente novo, ao mesmo tempo que se livra das críticas feitas quando da formulação das DCN e dos PCN, “tanto em seus aspectos conceituais, inerentes à indução de um possível currículo nacional, quanto naqueles específicos aos conteúdos elencados na implantação dessas propostas” (ANDES-SN, 2016, p. 10).

Na esteira das reformulações de políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais da década de 1990 (no Brasil, estimulada fortemente por Bresser-Pereira), “os PCNs surgiram também como tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente ao processo de reestruturação do capitalismo” visto que “o neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de democratização no Brasil” (Branco *et al.*, 2018, p. 88). As estratégias do projeto neoliberal, elaboradas juntamente com a criação da LBD, do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) e, em especial, dos PCN “estavam alinhadas com a necessidade dos novos processos de trabalho, da organização do capital flexível, exigindo também uma reorganização do Estado e de instituições públicas, para que fossem capazes de dar suporte aos ideais neoliberais” (Brasil, 1997).

Tratando-se desse mesmo contexto, Ana Paula Corti agrega que

O governo FHC aprovou em 1998 uma reforma do Ensino Médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências – termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, proveniente do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador

<sup>54</sup> As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São discutidas, concebidas e fixadas pelo CNE. Mesmo depois da aprovação da BNCC, as DCN continuam valendo pois são documentos complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências. A função da Base é especificar as habilidades esperadas dos alunos a cada ano. A BNCC foi elaborada à luz do que diz as DCN. Com o fim, na lei, das disciplinas formais no EM (eram 13, ao todo), substituídas pelas áreas do conhecimento e pelos itinerários formativos, o CNE alterou as DCN para adequá-la ao novo arcabouço legal.

<sup>55</sup> Os PCN foram criados, em 1997, na gestão FHC, como diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias na legislação. Visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.

polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante era que os jovens “aprendessem a aprender” (Corti, 2019, p. 49).

Os PCN e as DCN induziram, há décadas, os sistemas rumo à formatação de um Currículo Nacional, uma vez que eram utilizadas pelos sistemas de avaliação, tais como o ENEM, como referência para a formulação das suas matrizes de avaliação, e por programas de materiais didáticos a Educação Básica, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atinge praticamente toda a Rede Pública brasileira.

Na mesma lógica dos PCN e das DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998) fundamentavam-se em uma proposta neoliberal que “limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da Educação Básica ao mercado de trabalho” (Zank; Malanchen, 2020, p. 143).

Outra crítica associada à Base é que conteúdos propostos para as áreas de conhecimento das várias etapas da Educação Básica apresentam-se, em geral, de maneira desconexa de objetivos educacionais nítidos do que se pretende atingir na conclusão da respectiva etapa. Também chama atenção a carência sobre a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a omissão de questões fundamentais para o avanço da igualdade de gênero e sexualidade e a previsão de Ensino Religioso. Sobre a referida omissão, Carreira trás luz ao fato de que “a BNCC abre inúmeras brechas para um trabalho de resistência nas escolas e na gestão educacional à desconstrução da agenda de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras” (Carreira, 2019, p. 81), podendo os professores, enquanto não se revoga a nefasta nova lei do Ensino Médio, construir uma “resistência propositiva”, como parte de uma “construção ‘utópica’ possível”, tal como sugerem Ramos e Frigotto (2017).

Maior destaque cabe à discussão sobre a pedagogia das competências e sua concepção de formação do trabalhador. Como se aponta, os PCN e as DCN da era FHC (e suas versões para o Ensino Médio) contemplavam os preceitos de “habilidades e competências”. Nos governos petistas, houve uma tentativa de inflexão nessa política, pois “o Ensino Médio sofreu modificações importantes, especialmente em relação aos fundamentos, desde então pautados no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia” (Zank; Malanchen, 2020, p. 143). Em avaliação um pouco mais criteriosa, Corti afirma que

Os governos Lula e Dilma mostraram disposição para enfrentar os problemas estruturais do Ensino Médio, na medida em que alteraram seu mecanismo de financiamento e apostaram num modelo público de excelência: o ensino médio integrado. Entretanto, as disputas pela hegemonizada agenda educacional foram intensas, e marcada pela força de institutos e fundações empresariais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar o governo federal no sentido de aprofundar as políticas neoliberais. Disso resultou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Foi uma vitória do empresariado que gerou críticas dos setores educacionais, na medida em que essa agenda fragilizava o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que deveria pautar as ações governamentais (Corti, 2019, p. 50).

Com base nos preceitos do “trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, as DCNEM (Brasil, 2012) foram, tardiamente, alteradas para, logo em seguida, porém, terem seu conteúdo questionado no projeto de lei nº 6.840/2013, que pretendia alterar o Ensino Médio com propostas semelhantes às aprovadas pela Lei nº 13.415/2017<sup>56</sup>.

Se, na primeira versão da BNCC, há uma ocultação do termo competências, a Base, em sua terceira versão, não apresenta qualquer restrição quanto ao uso indiscriminado do termo, sendo elencadas dez competências globais e inúmeras competências específicas por área de conhecimento.

Segundo Débora Zank e Julia Malanchen observaram, ao longo da leitura do documento: “a responsabilidade em relação à qualificação está diretamente condicionada às expectativas de mercado e, dessa forma, precisam ser inicialmente aprendidas na escola” (Zank; Malanchen, 2020, p. 145).

A flexibilização curricular é tamanha que retira a ênfase dos conteúdos e coloca a centralidade da relação processo/produto (ou conteúdo/método) de maneira que a formação do trabalhador lhe dê condições de dominar alguns conhecimentos característicos para o desenvolvimento da prática social e para o próprio trabalho, habilitando-o para a condição de aprender continuamente, transitando por inúmeras ocupações e “oportunidades” de educação profissional. Assim, a formação integral dos indivíduos é deixada de lado, substituída pela oferta de domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista, configurando-se uma inversão dos valores educacionais.

Importante perceber as consequências dessa forma de organizar o currículo do Ensino Médio constante na BNCC

A formação segundo o modelo de competências não tem como objetivo principal apenas a melhor eficiência no trabalho no que diz respeito à execução das atividades, mas também a pretensão de reclinar os valores e comportamento dos indivíduos como

---

<sup>56</sup> Ver mais em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> e Machado (2015), em seu artigo de análise do projeto de Lei nº 6.840/2013.

um todo, inclusive fora do ambiente de trabalho, priorizando a neutralidade deles e dando, assim, maior fôlego aos empresários que podem expandir e propor suas condições sem maiores dificuldades (Zank; Malanchen, 2020, p. 148).

Fica cada vez mais nítido que a educação escolar organizada por competências objetiva, prioritariamente, formar habilidades específicas e adequar o comportamento dos indivíduos às demandas do sistema econômico. Analisando o panorama brasileiro dos últimos anos, nota-se que o capital processou, de forma combinada, alterações na legislação trabalhista, sindical e educacional, no sentido de elevar a taxa de lucro através da superexploração da força de trabalho, ao mesmo tempo em que atacou a estrutura sindical que poderia atuar para resistir a esse processo - assim como age fortemente no campo ideológico na Educação Formal de Nível Médio.

O novo arranjo curricular nascido da BNCC, ao considerar as Ciências Humanas como componente curricular não obrigatório, determinou que disciplinas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia deveriam ser tomadas essencialmente como matérias flexíveis, possibilitando que elas desapareçam a partir do 2º ano do Ensino Médio, como consequência direta da “supervalorização da qualificação pela noção de competências e da dimensão experimental”, que “favorece a diminuição da importância dos conceitos científicos, colocando os saberes tácitos em maior relevância” (Zank; Malanchen, 2020, p. 150).

Tal como Marx anunciava, após a conquista do poder político pela burguesia, na França e na Inglaterra

[...] a luta de classes assumiu, teórica e praticamente, formas cada vez mais acentuadas e ameaçadoras. Ela fez soar o dobre fúnebre pela economia científica burguesa. Não se tratava mais de saber se este ou aquele teorema era verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens policiais. O lugar da investigação desinteressada foi ocupado pelos espadachins a soldo, e a má consciência e as más intenções da apologética substituíram a investigação científica imparcial (Marx, 2013, p. 86).

Assim, ainda funciona a lógica científica interessada da sociedade burguesa. É preciso que os jovens não despertem a curiosidade típica da atividade educacional e tenham em seu horizonte apenas aprender a aprender as habilidades para resolução de problemas da sua realidade local, seja sua escola, seu bairro ou seu local de trabalho, limitando-se às fronteiras da sociedade capitalista e ao aperfeiçoamento de sua “práxis utilitária imediata” (Kosik, 1976).

Em todo esse esquema, a área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais é praticamente dizimada pela nova lei do Ensino Médio e, particularmente, por seus desdobramentos mais insanos, como a BNCC. Essa ilusória "livre liberdade de escolha", precoce aos estudantes do Ensino Médio, “conduz à opção pelas ciências e humanidades aos

alunos que podem preparar-se para o Ensino Superior; e à opção técnica e profissional para os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades” (Ciavatta, 2018, p. 218-219). Nesse cenário de destruição, assiste-se, na mais absoluta perplexidade, a pulverização dos distintos saberes que constituem a respectiva área do conhecimento. Triunfa o que Gramsci designou de “mera instrução mecanicista” (Gramsci, 1982, p. 120), tudo a pretexto de combater o que seria o “ensino chato” que, até então, prevalecera na escola pública. Em nome do combate à pasmaceira, impõe-se um tipo de formação profissional e tecnológica acoplada à lógica do mercado, dando importância nula à formação crítica do sistema social.

Nesse “novo” modelo de escola, decerto, não há lugares para a História e a Geografia. Nesse caso, não dá para esquecer que a ditadura militar-burguesa, produto do golpe de Estado de 1964, enterrou a História e a Geografia, dando guarida a uma disciplina genérica e confusa intitulada Estudos Sociais<sup>57</sup>. Aliás, a autocracia militar completou a sua engenharia destrutiva com os assassinatos da Sociologia e da Filosofia. Chama a atenção como cada retrocesso histórico se reflete em retrocessos no terreno educacional, inclusive nos domínios da composição curricular. A obrigatoriedade de ofertas das disciplinas Filosofia e Sociologia duraram menos de dez anos na atual LDB, ao serem incluídas por meio da Lei nº 11.684, em 2008, e revogada já na Medida Provisória nº 746 de 2016.

Engels (2015), em sua obra intitulada *Anti-Düring*, destacava três grandes seções de ciências essenciais no domínio dos conhecimentos, a saber: as ciências que se ocupam da natureza inanimada e que são mais ou menos suscetíveis de serem tratadas matematicamente; a que engloba o estudo dos organismos vivos; e as ciências históricas. No livro em que destaca as guerras camponesas na Alemanha, Engels critica a educação na Idade Média pelo fato dela ter feito “tábula rasa da civilização antiga, da filosofia, da política, da jurisprudência antiga para começar tudo desde o princípio” (Marx; Engels, 2004, p. 64). Em outros textos, tanto ele como Marx estabeleceram ligeiras modificações em termos de composição curricular, mas nunca retiraram do horizonte as chamadas ciências históricas. A BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) e os seus desdobramentos parecem querer fazer tábula rasa de todo rico acervo produzido e acumulado pelas ciências históricas.

---

<sup>57</sup> A pedagogia tecnicista se insere nessa lógica, produzida no âmbito da teoria do capital humano, implantada durante a ditadura militar, que teve como principal agente intelectual, disseminador e regulamentador, o cearense Valmir Chagas, da Universidade Federal do Ceará (figura que é homenageada e inclusive tem seu nome no Auditório da Faculdade de Educação da UFC). Sustentava-se na visão tecnocrática coerente com o regime restritivo e “se manifestou através de um conjunto de mecanismos tais como a instrução programada, o tele-ensino, o micro-ensino, o ensino por computador, as máquinas de ensinar, o enfoque sistêmico, enfim, uma série de instrumentos pedagógicos” (SAVIANI, 1986, p. 83). Importante salientar que a pedagogia tecnicista serviu à ditadura militar e, no contexto atual, a ditadura do capital retomou com vigor na forma de um neotecnismo transposta na pedagogia das competências e habilidades no Novo Ensino Médio.

Gramsci afirma que “a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares” (Gramsci, 1982, p. 129). Ora, como não admitir o regresso nessa luta ao se delimitar que as ciências históricas devem estar confinadas no pequeno quarto onde se acumula o chamado itinerário formativo à escolha dos discentes? O que esperar de um tipo de formação em que a História tem como destino no primeiro ano do Ensino Médio a quase inelutável eutanásia, sendo assim erradicada dos dois anos finais do curso básico?

Mas a desregulação curricular da contrarreforma não para por aí. A Educação Física (com a qual Marx e Engels nutriam confessa simpatia), no novo arranjo curricular, começa a despencar do alto da grade de atividades, já não sendo oferecida nos anos finais do Ensino Médio em vários Estados da federação, demonstrando que, ao fim e ao cabo, se está diante de flagrante ataque a esse momento crucial da formação discente.

Desse modo, o predomínio da ideologia dominante aparece nos detalhes, inclusive quando se discute o tempo de aula ou, melhor dizendo, a distribuição da carga horária. Quando se declara, no § 5º do art. 35-A da LDB, que “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio”<sup>58</sup> e que, por consequência, as demais horas (que podem chegar a 2400 horas) terão um caráter flexível, mas assentadas fundamentalmente nos domínios da formação técnica e profissional, nota-se a prevalência desse escopo ideológico que, em última hipótese, está em sintonia fina com os fundamentos do sistema do capital como um todo, particularmente o que já se consagrou designar de capitalismo flexível.

A BNCC “prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderiam ser veiculadas por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas” (Catini, 2019, p. 37) – trazendo, intencionalmente, para o campo educacional o que Marx (2013) já apresentava como tendências do modo capitalista de lidar com a maquinaria, agora modificadas pelas transformações sofridas na organização toyotista do trabalho.

Acrescenta-se as palavras de Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 402) sobre a BNCC, caminhando para finalização desta seção

O postulado da BNCC, adjacente às pedagogias do aprender a aprender, apresenta a continuidade do discurso pedagógico prescritivo e da padronização curricular, conferindo maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala.

<sup>58</sup> Essa redação foi reforçada pelo § 3º do art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018: “A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

Na lógica privada, ou seja, na lógica do mercado, é preciso saber quem é mais “eficiente” e mais “rentável” ao consumidor e à sociedade. Os instrumentos de aferição de qualidade obedecem ao raciocínio de quem os elabora e são sempre direcionados. O atual modelo utilizado para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, baseia-se num conjunto de competências que os estudantes devem desenvolver a cada etapa da educação básica, para cada área do conhecimento e componente curricular. A partir disso, as avaliações em larga escala medem o nível de domínio dessas competências, no intuito de ranquear as escolas, os Municípios e os Estados.

Esse modelo de avaliação foi aplicado a fundo nos Estados Unidos, porém não passou no crivo de pesquisadores educacionais, ao mostrar que, por um lado, subir em um *ranking* de avaliação não significa necessariamente qualidade, nem que descer no referido *ranking* significa a falta dela. Por outro lado, o próprio método não conseguiu, a longo prazo, manter os níveis das avaliações nos padrões exigidos e esperados. A pesquisadora Diane Ravitch (2011) foi implacável em sua crítica ao modelo estadunidense de mercado baseado em testes padronizados.

Para alcançar melhorias nos testes em larga escala, brasileiros (testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e no principal teste internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), os sistemas de ensino têm adotado modelos empresariais de gestão. No Ceará e em Pernambuco, por exemplo, no âmbito da rede de educação profissional, o Governo do Estado optou pela adoção do Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)<sup>59</sup>, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Tal instituto privado declara-se sem fins lucrativo, porém tem por objetivo a mobilização da sociedade, em especial da classe empresarial, no intuito de, como o nome sugere, se “corresponsabilizar” por soluções “inovadoras” para as questões da educação. O documento trata-se, tão somente, da versão para a educação da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)<sup>60</sup>, da Fundação Norberto Odebrecht. No Maranhão, o ICE também atua no mesmo sentido no âmbito dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia (IEMA), utilizando como base o documento intitulado Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)<sup>61</sup>. A Fundação Itaú para Educação e Cultura, além de inúmeros outros

---

<sup>59</sup> [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual\\_modelo\\_gestao.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf)

<sup>60</sup> <https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/a-fundacao/livros-de-norberto-odebrecht/index.html>

<sup>61</sup> <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Tecnologia-de-Gest%C3%A3o-Educacional-TGE.pdf>

institutos privados, também tem influenciado muitas secretarias de educação pelo país e disputado projetos em âmbitos Estaduais e Municipais para atuação nas escolas.

O intuito da adoção por parte de Secretarias de Estado de Educação em apostar nesse modelo deve-se ao entendimento neoliberal da “ineficiência” do setor público e na aposta no modelo de gestão privada para a escola. Assim, a escola não deixa de ser pública (nesse primeiro momento) mas passa a ter sua lógica e sua filosofia de trabalho privada e empresarial, ainda que pública. Isso passa desde a seleção dos profissionais para atuação nesse grande nicho da educação profissional dentro da Rede Pública de Ensino, até o conteúdo curricular das disciplinas. Com o golpe de 2016 e a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio, esse processo deve acelerar a gestão privada direta da Educação Pública, antes da completa privatização.

A Base Nacional Comum Curricular, os testes padronizados e a publicização de seus resultados (preceito já defendido por Bresser Pereira ainda na década de 1990, conforme analisa-se anteriormente ao longo desta pesquisa) e outros dispositivos são mecanismos implantados de cima para baixo e amparados na legislação que, em efeitos práticos, levam as redes públicas a recorrerem a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público (Freitas, 2018), que levará, dentro de algum tempo, à própria retirada do caráter público da escola pública, reconduzindo-a a um mercado educacional privado em sua magnitude.

Esses mecanismos estão devidamente articulados entre si: as Bases Nacionais Curriculares (tanto às relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes, quanto à formação dos profissionais da educação) apontam as competências e habilidades para padronizar o ensino e a aprendizagem; os testes externos medem o nível de “desenvolvimento” dessas competências e fornecem, por fim, elementos para ranquear as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho estimulando a competição entre professores, escolas, Municípios e Estados. Tomando como exemplo, o Estado do Ceará já foi representado em duas oportunidades à frente do Ministério da Educação, por ex-governadores que apresentaram números acima da média em testes padronizados, Cid Gomes (PDT), em 2015, e Camilo Santana (PT), em 2023, ou seja, a utilização da educação “como peças de marketing político” (Corti, 2019, p. 52).

#### 4.4 A flexibilização curricular do NEM: liberdade de escolha ou precarização?

No portal do Ministério da Educação, consta uma seção de perguntas e respostas sobre o NEM, no qual consta, na primeira resposta, que a Lei nº 13.415 alterou a LDB conferindo uma “nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (Brasil, 2018b)<sup>62</sup>.

No texto da própria BNCC, a oferta de diferentes arranjos curriculares – uma espécie de currículo *self-service*, utilizando o termo alcunhado por Goulart e Cássio (2021) – é justificada pela necessidade “de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um **modelo diversificado e flexível**” (Brasil, 2018a, p. 468, grifo nosso). Em seguida, o texto oficial afirma

Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018a, p. 468, grifo nosso).

Como se extrai dos documentos oficiais e, também, dos discursos neoliberais sobre a educação (Lopes, 2019), a flexibilização curricular é a pedra angular da Base sobre a qual deve ser construída uma nova concepção de educação. Vale notar que esse princípio se insere no quadro conceitual mais amplo da aprendizagem flexível, entendida como resultado de uma metodologia inovadora, articulando o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas (Kuenzer, 2017). Adotar esse princípio na Educação Básica, portanto, se justifica pela necessidade de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva, depois de décadas de estagnação, passado o *boom* econômico pós-guerra e a crise capitalista da década de 1970 (e outras sucessivas crises).

Antunes e Pinto (2017), discutindo os métodos aplicados pelos Estados Unidos em suas incursões ao Japão, na reconstrução (com intuítos nitidamente imperialistas) desse país pelo Plano Marshall, no pós-guerra, fazem breve relato das experiências do taylorismo-fordismo (difundidos como gerência “científica”) aplicados junto ao Programa *Training Within Industry* (TWI)<sup>63</sup>, que inovou o processo produtivo ao ampliar a função de supervisão para

<sup>62</sup> Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 28 dez. 2022.

<sup>63</sup> Em português, Treinamento Dentro da Indústria ou Treinamento no Local de Trabalho.

cargos além da chefia, ou melhor, para a própria força de trabalho do local de trabalho. Mais tarde, a empresa Toyota aperfeiçoa esse programa para o *Toyota Training Within Industry* (TTWI).

Assim, ao longo de anos de experiências nas principais potências capitalistas no período após a crise de 1970 “o toyotismo demandou uma série de **qualificações profissionais, educacionais e comportamentais** e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados” (Antunes; Pinto, 2017, p. 92, grifo nosso). Esse cenário nos aproxima das diversas mudanças e propostas apresentadas e implantadas no campo do trabalho e da educação, também no Brasil.

Ainda na década anterior à mencionada crise, iniciaram-se grandes movimentos contestatórios em diversas áreas da sociedade: movimentos operário, feminista, negro, indígena, ambientalista, estudantil e anti-imperialista (e também em oposição ao modelo soviético). A plasticidade do capitalismo para lidar com as reivindicações desses movimentos não deveriam mais surpreender, porém Antunes aponta

É surpreendente como as instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas, conjuntamente às empresas, aproveitando esse contexto de crise mundial e necessária reestruturação produtiva do capital assimilaram e “adequaram” essas reivindicações ao discurso do capital, ao tempo em que introduziram nos processos de trabalhos elementos da gestão “flexível”, numa verdadeira ocidentalização dos princípios do toyotismo (2017, p. 94).

Como enunciado no título dessa pesquisa, há uma relação indissociável entre a contrarreforma educativa e as contrarreformas em outros campos do Estado, como também observa Bárbara Lopes

A “flexibilidade” é um termo bastante presente no vocabulário neoliberal e na educação não deve ser entendida de forma diferente do que representa para outros campos, como na “flexibilização das leis trabalhistas”. Ao permitir diferentes arranjos, mas não garantir a oferta de forma igualitária a todos os estudantes, a escola se torna também um espaço de conformação do sujeito flexível, necessário à atual dinâmica econômica e social (Lopes, 2019, p. 55-56).

Para reforçar as alterações operadas pelo capitalismo no interior das indústrias e das empresas, ao perceber os ganhos da substituição do taylorismo pelo toyotismo, trazemos José Carlos Cacau Lopes

Se o taylorismo foi uma tentativa de reduzir a **atividade simbólica e subjetiva dos trabalhadores** à execução de comandos; ou ainda, se Taylor buscou **excluir [...] a subjetividade operária** que oferecia resistência às prescrições da gerência, as novas formas de gestão da força de trabalho, ao contrário, objetivam agenciá-la e torná-la aderente às finalidades do capital. O trabalhador-colaborador da grande empresa deve – dentro de uma nova perspectiva patronal – ter a capacidade de analisar uma situação,

de avaliar qual a melhor decisão a ser tomada, de se antecipar e controlar situações imprevistas (Lopes, 2010, p. 265, grifo nosso).

Ora, por meio do cerceamento e da castração, é impossível eliminar a subjetividade de organismos humanos, por mais mecânica que seja sua atividade, como atestam as primeiras revoltas operárias no século XVIII ou as resistências anticoloniais e antiescravistas. A ideia de compartilhar as funções de supervisão e gestão dá um verniz democrático e um ar de empoderamento aos trabalhadores. A nova visão gerencial levou a que empresas delegassem certas funções de comando e “autonomia” a seus “colaboradores”. À título de exemplo, cita-se o caso do Banco do Brasil S.A. Essa empresa de economia mista (resultado da união entre Estado e capital privado, inclusive estrangeiro) apresenta como um dos valores em seu Código de Ética o “Senso de Dono”<sup>64</sup> e materializou esse valor (simbolicamente) com a distribuição de três ações para cada funcionário<sup>65</sup>, no intuito de fazer com que todos, de presidente a escriturário, se enxerguem e ajam como dono, eliminando qualquer conflito proveniente da relação entre capital e trabalho, minando, ideologicamente, as bases do movimento sindical e de massas.

Bem condizentes com as mudanças necessárias pelas quais passaram as atividades laborais apresentadas anteriormente

O regime de acumulação flexível, portanto, demanda a formação de novas formas de subjetividade, flexíveis, para o que, na concepção gramsciana, se constitui uma nova pedagogia a partir das mudanças estruturais; essa nova pedagogia objetiva novas formas de disciplinamento, principalmente da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (Kuenzer, 2020, p. 61).

Nesse contexto, percebe-se que, em sua gênese, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, orientadas pela flexibilização, têm como eixo ordenador a distribuição desigual e diferenciada, da educação escolar, em geral, e da formação profissional, em particular, para atender às demandas desse novo regime de acumulação que se constituiu no mundo e também no Brasil. No cenário de expansão para praticamente todas as áreas da sociedade pela microeletrônica e mídias digitais, exigindo maior capacidade de trabalhar intelectualmente

O regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A

<sup>64</sup> “Senso de Dono: Assumimos a responsabilidade por empreender soluções de excelência e atuamos com protagonismo” (Banco do Brasil, 2021, p. 4). O Código de Ética 2021-2022 do BB está disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/Codigoetica.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

<sup>65</sup> Informação disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/98-mil-funcionarios-do-bb-agora-sao-acionistas-da-empresa/>. Acesso em: 07 jan. 2023

questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve ser dar (Kuenzer, 2017, p. 339).

Cabe aqui, retomar a plataforma programática burguesa surgida no decurso do golpe parlamentar que culminou em 2016 com o *impeachment* de Dilma Roussef, “Uma ponte para o futuro”, que apresentava como solução os problemas e a crise do país a reforma do orçamento para “flexibilizar” os destinos dos gastos públicos (Cavalcanti; Venerio, 2017).

No decurso da falaciosa liberdade de escolha por parte dos estudantes a respeito de qual itinerário formativo percorrer (como se todas as redes de ensino fossem possibilitar os cinco itinerários contidos na lei), a realidade imediatamente se choca com as condições de desigualdade do país. Christian Laval (2019), discutindo a “liberdade de escolher” as escolas por parte das famílias francesas, apresenta a seguinte crítica, com a qual se concorda e verifica-se um paralelo interessante com o dilema de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes brasileiros do Ensino Médio

Os liberais apresentam a liberdade de escolha escolar de preferência como uma forma eficiente de *regulação*. [...] Ao contrário do que diz a ideologia do mercado, não há nem formação homogênea das preferências nem igualdade dos recursos necessários para fazer escolhas racionais conforme o grupo social. Essa fabricação das escolhas é socialmente determinada (Laval, 2019, p. 180).

Tudo isso parece completar o quadro da flexibilização, até que vêm à lembrança a nociva ideia de “profissionais com notório saber” (constante do inciso IV do art. 61 da LDB<sup>66</sup>) que, de fato, não se caracterizam por ser um docente, um educador, mas alguém estranho ao sistema de ensino público, no qual o professor é sujeito fundamental de uma escola verdadeiramente ativa. Não por acaso, Gramsci ata a escola ativa à “colaboração amigável entre professor e aluno” (Gramsci, 1982, p. 129). Esse possuidor de notável saber não pertence a esse mundo, mas é um intruso em relação à “atividade educativa direta” (Gramsci, 1982, p. 129). Nesse sentido, não há como discordar com o velho sardo quando ele assevera que “o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor” (Gramsci, 1982, p. 121). É esse trabalho vivo que está debaixo de uma ameaça real à pretexto de um suposto “notório saber” que viria de fora da “colaboração amigável entre professor e aluno”.

É nesse sentido que Süsskind argumenta que

A credibilidade devotada ao currículo como documento unificador e às testagens padronizadas como instrumento verificador e diagnóstico da aquisição de

---

<sup>66</sup> Conforme o texto da LDB: “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”. O referido inciso refere-se ao itinerário formativo “formação técnica e profissional”.

conhecimentos curriculares considerados essenciais para viver na sociedade sugere um entendimento escriturístico do texto, subestimando toda e qualquer interação social e, portanto, conseqüente negociação de sentidos, que envolve seu uso, conforme advogava Certeau (1994), e provoca o desperdício das experiências locais e enredadas nas subjetividades e conhecimentos das pessoas e da sociedade (Süssekind, 2019, p. 98).

Não contentes ou satisfeitos com esse nível de flexibilização do trabalho docente, ainda que “limitado” ao itinerário da formação profissional (no inciso IV do art. 61), o inciso V do referido artigo vai além: admite a atuação de profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, dessa vez sem restrição de itinerários formativos. Devem, por meio desse artifício, imaginar que os problemas de falta de professores de física, química, matemática ou biologia, onde os graduados podem encontrar melhores ofertas de trabalho no setor produtivo, esteja resolvido. Parece mais se tratar, através da precarização e da flexibilização da formação do educador, de adequar a realidade da formação através dos Cursos de Licenciatura aos limites do teto de gastos, tratando inclusive de não cumprir a meta 20<sup>67</sup> do PNE<sup>68</sup>.

A realidade atual mostra que o número de professores das diversas áreas é insuficiente para a demanda crescente do ensino. Para exemplificar, apresenta-se dados já alarmantes: “apenas 41,4% dos professores de Física, que atuam no Ensino Médio, possuem formação específica e um contingente considerável, quase 10%, não possuem formação superior” (Branco *et al.*, 2018, p. 79). Ou seja, o “novo” Ensino Médio não só tende como já está agravando essa situação.

Se ainda é verdade, em termos gerais, que a “desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital” (Marx, 2013, p. 424), vê-se a necessidade do capital em investir numa espécie específica de educação para o trabalhador de novo tipo, cuja constituição exige

A produção de um outro nexos psicofísico, no qual as antigas tradições das classes trabalhadoras – caracterizadas pela habilidade manual experiência profissional, por uma certa homogeneidade cultural, pelas redes formais e informais de solidariedade e por apuramentos cognitivos específicos a cada ofício – são substituídas por novas

<sup>67</sup> META 20 do PNE 2014-2024: Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

<sup>68</sup> De acordo com o 8º Balanço Anual do PNE realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação: “o PNE previa uma destinação de 7% do PIB para a educação, o que dificilmente foi atingido, já que os gastos estiveram em torno de 5% de 2015 a 2017, tendo uma queda ao invés de subir. A austeridade fiscal que se aprofundou nesse período não saiu de cena desde a aprovação da EC 95/2016 do Teto de Gastos”. (A 3 [...], 2022).

formas de inserção passiva do trabalhador na organização, na qual o que vale é sua capacidade de interagir, de antecipar-se às pautas, de garantir a manutenção e a continuidade dos processos e, acima de tudo, de tapar os buracos quando há postos ou atividade impedindo os fluxos e o “tempo certo” da produção (multifunção/polivalência) (Lopes, 2010, p. 273-274).

Nesse novo universo da produção (molecular, flexibilizado, instável e dinâmico), “se (re)configura o fenômeno da alienação. Uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital [...] A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada” (Antunes, 2017, p. 74-75).

Dessa forma, se evidencia uma disputa por um projeto educativo; de um lado os pesquisadores e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, de outro os intelectuais que estão à serviço da manutenção do tecido social e do modo de produção, em que se inserem os reformadores empresariais, que vão triunfando em seu objetivo de tornar a escola desnecessária ou ainda atuando no sentido de obter consenso quando afirmam que - no atual modelo escolar - o que se faz é “atrasado” e “conteudista”. Nesse sentido, a escola se torna *locus* do condutivismo, posto que fica ligada às concepções pedagógicas do aprender a aprender, protagonizando apenas a pedagogia das competências.

Lavoura e Ramos (2020, p. 57) contribuem com essa afirmativa ao sugerir que

Na pedagogia das competências, os métodos de ensino tendem à reprodução, na escola, de situações cotidianas, de vida e de trabalho. Como essas situações não podem monitorar diretamente o desenvolvimento de competências do ponto de vista didático, tal processo acaba levando a **pedagogia das competências do neoconstrutivismo ao neocondutivismo**. Haja vista que nas práticas pedagógicas se sobressai o controle de desempenhos e condutas esperadas dos estudantes em relação à aprendizagem – visada pela pedagogia nova – ou ao desenvolvimento de competências como esquemas mentais, tal como a perspectiva cognitivista da pedagogia das competências pretende.

Nesse prisma, percebe-se na pedagogia das competências um ajustamento da educação escolar à desespecialização do trabalhador, ao que Marise Ramos é incisiva em afirmar o surgimento da pedagogia das competências inexoravelmente atrelada a “uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais” (Ramos, 2001, p. 39). Eis, portanto, o abismo que separa os postulados essenciais do marxismo e o conteúdo das medidas neoliberais que, nos últimos anos, adicionou uma triste paisagem à cartografia educacional brasileira, especificamente no que concerne ao Ensino Médio.

#### 4.5 Breve percurso histórico da contrarreforma do Ensino Médio

A Lei nº 13.415/17 que inaugurou o chamado “Novo Ensino Médio” e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dialoga com uma complexa legislação que lhe é anterior, que se estende da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, até a Lei nº 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.

Ao dialogar com a CLT, através da alteração de seu art. 318, a lei do Novo Ensino Médio demonstra todo seu arcabouço socioeconômico, para além de suas dimensões puramente pedagógicas. A nova redação do art. 318 da CLT (dada pela Lei do Novo Ensino Médio) flexibiliza a jornada de trabalho docente, permitindo que este possa “lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição”, substituindo o texto anterior, que protegia a jornada do magistério, que limitava a jornada, por dia, em um mesmo estabelecimento de ensino, a quatro aulas consecutivas e a seis intercaladas. Assim, a Lei nº 13.415/2017 permite a intensificação da jornada laboral do docente, que poderá ter uma jornada diária de trabalho de até 12 horas, contribuindo para sua precarização.

A Lei do NEM tratou também de revogar a Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005) (que tornava obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio), aprovada na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, ainda no primeiro mandato de Lula<sup>69</sup>. Com a alteração processada, o ensino de língua espanhola se tornou optativo, restando apenas um idioma obrigatório, além do português: a língua inglesa. De uma perspectiva latino-americanista, essa definição demonstra a pouca preocupação das chamadas elites locais com a integração do continente.

Por conseguinte, apresenta-se uma profunda alteração nas estruturas institucionais que, direta ou indiretamente, afeta a vida de docentes, discentes e do Ensino Médio compreendido em toda sua extensão e complexidade. A lei contrarreformista está composta de 22 artigos que tratam desde a carga horária mínima anual, passando pelo currículo, sistemas de

---

<sup>69</sup> A esse respeito, o § 4º do art. 3º da Lei nº 13.415/2017 é categórico: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”, em contraposição ao art. 1º da Lei nº 11.161/2005: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.”

ensino, noção de profissionais com notório saber, lugar dos profissionais graduados no sistema, formação de docentes, implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, chegando até a temas delicados como o de transferência de recursos e o apoio financeiro.

Aqui, já se pode examinar criticamente todo conteúdo que emana da lei, deixando explícito, de imediato que, à pretexto de superar a disparidade no ambiente escolar, o que efetivamente acontece é o oposto; uma vez que não só a dualidade entre as escolas privilegiadas da sociedade de um lado, e segmentos da classe trabalhadora de outro é mantida, mas, em múltiplos aspectos, é também aprofundada. Levando-se em consideração as desigualdades entre escolas públicas e privadas para a implantação das alterações exigidas pela lei, conforme atestam Cássio e Goulart (2022) e outros autores, ao analisarem a implantação do NEM nos Estados. Além do que, em larga medida, provoca-se uma disjunção entre as escolas de tempo integral e as demais escolas regulares. Por trás dessa disjunção, oculta-se o desejo do mercado, influenciando na educação pública, de vociferar a prioridade do ensino marcadamente técnico e parcamente humano.

Já se tece, na seção anterior, uma crítica à ênfase que é dada à formação técnica e profissional no plano das horas-aula flexíveis, no espírito do empreendedorismo que nutre o discurso dos ideólogos burgueses que, por seu turno tentam capturar os corações e as mentes de milhões de jovens que se espalham no grande espaço compreendido pelo Ensino Médio brasileiro.

O PNE 2014-2024, na sua meta 11, se propõe a “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. Porém, o 8º Balanço Anual do PNE, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, aponta

Em relação a 2013, último ano com dados conhecidos quando da aprovação do PNE e sua meta 11, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) cresceu exclusivamente na rede pública, que chegou, em 2021, a 316 mil novas matrículas. Porém o ritmo total de expansão de aproximadamente 40 mil matrículas ao ano está muito aquém das 296 mil anuais necessárias para cumprir o previsto no Plano Nacional de Educação até 2024 (Balanço [...], 2022).

Do cenário caótico e nada esperançoso que aponta o relatório, extrai-se algumas conclusões: o apagão de dados do MEC de 2014 a 2022 indica o maltrato com os dados educacionais e sua importância na formulação de políticas públicas educacionais; a tendência é que a meta não seja cumprida em sua integralidade, tanto em relação ao aumento desejado no número de matrículas, quando em relação a manutenção da qualidade da oferta. Ora, como a Lei aponta, a mudança de foco na implantação da educação profissional, entendida como mais

abrangente, para a formação técnica e profissional, de caráter nitidamente mais restrito e pragmático.

Por fim, o item 11.2 da meta citada anteriormente, que objetiva “fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio nas redes públicas estaduais de ensino”, tal como vinha sendo feito nos Estados, foi arremessado abismo abaixo com a Lei nº 13.415/17, que institui, em seu artigo 13, “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, com seu novo sistema curricular flexível, mesclando a BNCC e os itinerários formativos.

Sob a cobertura de um discurso habilmente tecido que ressalta a ideia da “formação integral do aluno”, nota-se que, em última análise, o essencial e decisivo é encerrar o processo formativo do discente em conteúdos optativos superficialmente oferecidos, cabendo ao educando certos conhecimentos científicos e tecnológicos e de linguagem, conforme se desprende dos incisos I e II do § 8º do art. 35-A da LDB, incluído pela Lei nº 13.415, em que se lê: “I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Quando se confronta esses dois itens com os parágrafos subsequentes, estabelecendo, em seguida, um paralelo com a BNCC-EM e, por fim, com a vivência prática no âmbito dos Estados e realidade concreta das escolas, o que os estudos e as experiências cotidianas oferecem é tão só um sistema flexível, parcelado e precarizado, inabilitado para a emancipação do subalterno.

A ideia de empreendedorismo - marca da retórica neoliberal dos defensores da contrarreforma do Ensino Médio - é precisamente a contraface de um vigoroso projeto que aponta para a emancipação do subalterno. Se a política do empreendedorismo se acopla perfeitamente às formas flexíveis e precárias exigidas pelo mercado de trabalho do capitalismo neoliberal, os subalternos precisam de uma escola que indique um horizonte que possa ir além dos tacanhos interesses mercantis. Por isso, menciona-se a contraface, mas poder-se-ia chegar mais longe e enfatizar a natureza contraditória e antagônica da contrarreforma do Ensino Médio e dos projetos que almejam uma “formação integral do aluno”.

Em flagrante contraste com os postulados marxistas, os conteúdos que emanam da Lei em comento reforçam o estímulo à competição, a preparação pura e simples para o mercado de trabalho e o descaso para com o que Gramsci denomina de “maciça construção intelectual” (Gramsci, 1982, p. 19). Ora, a construção intelectual do discente é exatamente o oposto do “recipiente mecânico” que parece implícito no “novo” modelo de Ensino Médio. Gramscianamente falando, a própria ideia de escola centrada no “conceito de trabalho”, não

pode desprezar a necessidade de que o aluno compartilhe uma atividade teórico-prática em que as Ciências Históricas sejam valorizadas tanto quanto o conhecimento da linguagem e dos princípios científicos e tecnológicos, até porque não há língua nem ciência que se faça por fora da História. Não acidentalmente, no livro *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmaram que a única ciência que eles reconheciam era a ciência da História, exatamente porque nada se faz fora dela, embora seja importante lembrar que a história não se faz sozinha; aliás, é feita por sujeitos, mediante interferência na ação cotidiana. É exatamente isso que sofre crescente esvaziamento diante das alterações que, no último período, foram impostas à educação pública e, em particular, ao Ensino Médio.

Seguramente, a questão do currículo leva forçosamente ao coração corroído da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o Ministério da Educação do governo golpista de Michel Temer, tendo à frente o ministro Mendonça Filho, buscou apresentar como “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (Brasil, 2018, p. 5).

No âmbito das discussões acerca das alterações para o Ensino Médio e da possibilidade de uma Base Comum Curricular, as principais propostas formuladas por educadores críticos e movimentos de docentes e discentes foram ignoradas ou substituídas por formulações que, em lugar de aperfeiçoar o Ensino Médio, produziram um rotundo retrocesso em sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Muitas coisas estiveram presentes nesse processo, mas uma delas, certamente, não foi a democracia, nem em relação à formulação da lei contrarreformista nem em relação à aprovação da Base Nacional Curricular. Em última instância, o que prevaleceu foi a vontade conjugada dos tecnocratas, das frações dominantes do capital e de suas representações educacionais.

Cinco anos depois da aprovação da Lei do Ensino Médio, é sabido que a sua aprovação se deu através de uma articulação com o movimento retrógrado que se realizava, naquele momento, no interior do Estado brasileiro, com vistas a direcionar não apenas o controle do fundo público, mas as instituições e sujeitos, levando-os ao encontro dos interesses mais medíocres e egocêntricos das forças de mercado. É uma observação óbvia, que deve ser destacada: todo esse movimento implicou o esvaziamento de qualquer nível de criticidade no campo dos conteúdos do Ensino Médio. O sepultamento pedagógico da História, segundo elucidado, não é fato isolado, inversamente, se mostra como parte inseparável do conjunto de retrocessos. No devenir da implantação desse “novo” modelo, parafraseando Gramsci (1982), perpetuam-se as diferenças sociais, quando não as cristalizam.

Deixando de lado as questões já abordadas nos parágrafos anteriores, não se pode deixar de destacar a corrosão da carreira docente via adoção de estratégias contestáveis, a exemplo do “profissional de notório saber” e da possibilidade de que pessoas graduadas, mas sem habilitação em determinada disciplina, possa exercê-la plenamente. Trata-se de nuances de um projeto de flexibilização do saber e da pulverização e desmantelamento da atividade exercida pelos profissionais do magistério. Por trás da institucionalização dessas manobras, verifica-se o projeto do capital na conversão do processo formativo em simples ato instrutivo, no qual se dará ao discente a provisão mínima necessária para ser um empreendedor ou mesmo uma força de trabalho medianamente qualificada. No sentido de atender ao pleito do capital, não existe a necessidade de uma força de trabalho docente que também seja qualificada, basta ser apta ao princípio da colaboração, resiliência, do trabalho em equipe e todos os pressupostos da formação - por habilidades e competências - seguindo critérios da BNCC que, por sua vez, orienta-se pelos princípios ditados nas Conferências Mundiais de Educação e respectivos relatórios disseminados mundialmente, organizados – inclusive - sob a tutela dos organismos multilaterais (com o agravante das mediações de descritores postos como metas pelas avaliações externas).

A ofensiva contra a educação pública, já ressaltada, não se deu separadamente, mas em comum acordo com o conjunto de ataques aos direitos sociais e aos movimentos populares. Ao colocar enquanto alvo os movimentos populares - em particular os sindicatos - governos e capitalistas enfraqueceram a formação intelectual realizada por instituições não oficiais que, embora não se constituam como espaços pedagógicos tradicionais, corroboram com a mencionada formação dos intelectos. Nessa perspectiva, os últimos anos foram de rebaixamento intelectual em todos os níveis, o que não significa dizer que isso tenha se dado sem contradições e, por conseguinte, sem resistência. Aqui, apenas se pretende chamar a atenção para as múltiplas dimensões da ofensiva burguesa contra a educação oportunizada aos subalternos. O ideário burguês conta com forte apoio para se consolidar: as concepções pós-modernas. Essas têm penetrado na educação através do lema “aprender a aprender” (Duarte, 2011), que une e integra diversos interesses de grupos, cujo mote possibilita que se encapsule as possibilidades de uma educação escolar e um currículo capazes de mediar uma formação humana emancipatória.

O traço fundamental da nossa época mais recente, tem como característica marcante o desmonte dos serviços públicos, especialmente daquilo que Gramsci nomeou de “serviços públicos intelectuais”, incluindo aí “o teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais, etc.” (Gramsci, 1982, p. 139). Qualquer

olhar mais atento há de perceber que todos esses serviços estão sofrendo brutais ações de precarização, desse modo, a educação das pessoas e das classes tem sofrido com as políticas de austeridade e com as estratégias regressivas das políticas burguesas e imperialistas.

As coisas não poderiam ser diferentes no campo da educação pública promovida nas escolas, nomeadamente nas escolas de Ensino Médio, “promovidas” ao papel de veiculação do discurso mercantilista e do empreendedorismo. Esse discurso, evidentemente, não se sustenta no vácuo, mas numa série de legislações e medidas práticas que suprimem qualquer possibilidade de vir a se pensar essa escola, tal como ela se encontra, como uma ferramenta do oprimido. Na razão inversa, ela tem sido relegada a uma função puramente instrumental, segundo os pleitos e as propostas que resultam das elaborações produzidas nos santuários internacionais da burguesia: ONU, Banco Mundial, FMI, Consenso de Washington e um longo etecétera.

É nesse contexto, e só nesse contexto, que se pode apreciar corretamente o movimento de desqualificação dos docentes, em alguns casos substituídos pelos tais “profissionais de reconhecido saber” ou graduados absolutamente alheios às pesquisas e saberes dos quais decorrem tais e quais disciplinas escolares. Eis o estado da disciplina arte.

Como se fosse pouco, há também a penúria financeira que é um óbice até mesmo ao funcionamento da escola que termina por funcionar em condições limítrofes, pensadas e implementadas pelas burocracias que controlam as instituições educacionais, desde Brasília até os pontos mais recônditos do país.

Para apreender o que se segue, é necessário recortar o período mais recente da economia brasileira e, também por que não, da economia mundial. Até hoje, com efeito, a economia, em escala internacional, conta os dissabores trágicos da crise financeira e econômica de 2007-2008. De lá para cá, a economia segue marcando passo; a eclosão da crise sanitária mundial, no início de 2020, apenas ampliou e aprofundou os raios de uma crise que vinha se alimentando desde o final da primeira década do século XXI. A situação econômica catastrófica reduziu o alcance do cobertor, as políticas sociais focadas e concessões aos mais desafortunados tornaram-se alvos prioritários de campanhas e de políticas (e políticos) implacáveis que, no caso do Brasil, redundaram no congelamento dos investimentos sociais por parte do Estado até 2035, testemunhando a magnitude da crise dada, igualmente, pelo poder com que o capital enfrenta suas próprias contradições para manter-se em feroz expansão.

Os cortes na educação (seja na Educação Básica ou Nível Superior) se tornaram quase que uma norma inapelável nos últimos cinco anos, entremeados somente pelas explosões massivas de docentes e discentes, protagonistas de lutas incansáveis, principalmente no que se

refere às pautas em defesa da educação pública. Efetivamente os cortes não produzem efeitos semelhantes em todas as partes. Há setores que sofrem mais aberta e rapidamente os efeitos das políticas de austeridade fiscal, com forte viés ideológico, o que explica a rapinagem contra os recursos destinados às modalidades de educação voltadas para indígenas, quilombolas, camponeses e outros estratos sociais mais fortemente alcançados pela opressão de uma sociedade centrada, de um lado, nas desigualdades e, de outro, nos privilégios do capital e de seus representantes.

Esse procedimento também alcança outras experiências no sistema pedagógico brasileiro, a exemplo do ensino voltado para jovens fora de faixa e adultos que adentraram ou voltaram ao mundo escolar em uma idade já avançada. Assim, “A EJA, de 2018 a 2021 teve uma queda de 3,5 para 2,9 milhões de alunos. O orçamento de 2021 foi de R\$ 5 milhões, o menor do século, uma mísera fração dos R\$ 572 milhões investidos em 2014” (EJA [...], 2022).

Sabe-se que a maior parte das pessoas privadas de alfabetização no Brasil, em regra, é constituída de pobres, negros, camponeses e outros estratos que pertencem às classes despossuídas, assim, observa-se como o enorme fosso social vai se tornando, cada vez mais, um abismo praticamente intransponível, extremando as diferenças e as desigualdades brasileiras.

#### **4.6 NEM: das críticas às concepções ao debate sobre sua implementação nos estados**

Discutiu-se, até aqui, a conquista da incorporação da Educação Básica – e, portanto, do Ensino Médio – ao texto constitucional, via EC nº 59/2009, e as possibilidades abertas nesse novo campo de disputa sobre a formação da classe trabalhadora, a partir da expansão do acesso ao ensino formal.

Porém, como já adiantou Acácia Kuenzer (2017, p. 339): “a questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar”. Após as críticas possíveis e necessárias aos textos da Lei 13.415/2017, da BNCC, do site do MEC e das concepções que elas trazem, implícita ou explicitamente, já se pode trazer elementos da implantação das alterações trazidas pelo novo arcabouço legal flexível em várias unidades federativas do país.

Assim, concomitantemente, o motor-contínuo privatista imprime um ritmo ainda mais intenso ao seu percurso social e economicamente dilacerador. Gomes (2022), à luz da danosa experiência gaúcha, destaca como a sanha dos privatistas se acentua. Segundo ele, a Secretária de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) “utiliza o Novo Ensino Médio para

acelerar proposta de educação empreendedora em parceria com instituições privada”. Ainda de acordo com Gomes (2022), “a inserção cada vez maior de institutos privados dentro da educação pública [...] não ocorre apenas no Rio Grande do Sul, mas em todo o Brasil”. Esse é o sentido mais profundo da chamada “educação empreendedora”. No caso, o Estado se desincumbe de uma série de obrigações, gerando lacunas e demandas que, “generosamente,” o capital busca preencher e atender, tomando como horizonte o mercado e as suas inclinações de momento.

Quando a educação é apreendida dessa maneira, não parece haver dúvida a respeito de quem se favorece com isso. Aliás, o artigo de Gomes (2022) demonstra o papel desempenhado pelo capital financeiro e seus oligarcas no processo de captura do ensino público pela jaula de ferro do capital. Ainda segundo Gomes (2022), instituições privadas participam diretamente desse enjaulamento da educação pública no Brasil. Nas suas palavras, “o empreendedorismo vem sendo inserido no currículo escolar com propostas da classe empresarial e de instituições do terceiro setor, como na Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio” (Gomes, 2022).

A primeira delas é o Instituto Lemann, criado no ano de 2022 pelo empresário Jorge Paulo Lemann<sup>70</sup>, fundador da Ambev e um dos homens mais ricos do Brasil. A primeira parceira significativa firmada entre a Secretaria de Educação e o Instituto Lemann foi o projeto Qualifica RS, criado em 2019 com o objetivo de fazer a seleção para a contratação de trinta novos coordenadores regionais de educação e três novos agentes de controle externo de gestão vinculadas à pasta. A parceria ainda previa a contratação de três pessoas para cargos na então Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão (Seplag) (Gomes, 2022), atual Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do estado do Rio Grande do Sul (SPGGRS).

Nota-se como o capital privado vai se associando ao próprio planejamento e gestão da escola pública, abrindo as comportas com o fito de direcioná-la aos objetivos almejados pelo capital sob a rubrica de uma época: a do imperialismo. Assim, a educação pública torna-se a mera peça de uma engrenagem motorizada e dirigida por instituições engendradas pelo capital que, em última instância, tomam como referência planos e estratégias nascidos no ventre de

---

<sup>70</sup> Este notável empresário, cultuado pela imprensa financeira como “o sonhador que criou um império” e “o bilionário que revolucionou o capitalismo e a forma de trabalhar em empresas pelo mundo”, com uma fortuna de R\$ 91 bilhões (segundo a revista Forbes), está sendo acusado de ser um dos responsáveis (juntamente com Beto Sucupira e Marcel Telles) pela crise da rede varejista Lojas Americanas, ao deixar o controle no final de 2021, abrindo forte desconfiança no mercado e possíveis graves consequências em outros ramos empresariais em que atua. As estimativas do mercado apontam que o trio tem uma participação de cerca de 29% na Americanas. Informações disponíveis em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/> e <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/01/13/jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-perde-us-329-milhoes-em-um-dia-com-aco-es-da-americanas.ghhtml>. Acesso em: 18 jan. 2023

organismos internacionais criados pelo imperialismo hegemônico. É assim que o local é conectado ao global e o particular ao universal.

O Rio Grande do Sul não é um caso único, mas é um caso de como, na esteira da contrarreforma educacional da etapa média, o capital privado tem aprofundado o seu curso invasivo, percorrendo as veias abertas pela “modernização” operada pelas forças do neoliberalismo. Esse movimento, de fato, completa um primeiro, que passa pela desresponsabilização do Estado quanto às suas obrigações, não como tutor, mas instituição responsável pelo financiamento da educação pública.

Na onda privatista que percorre os Estados brasileiros, cita-se a participação de alguns entes privados: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) atua simultaneamente nos Estados do Amapá, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo. Por sua vez, o Instituto Reúna atuou na formação dos gestores estaduais no Consed e também está presente na implementação da reforma nos Estados de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O Itaú BBA e os institutos Natura e Sonho Grande atuam em três estados da Federação. Esses dados estão reunidos no dossiê “A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados” publicado pela Revista Retratos da Escola em 2022.

A análise inicial da implantação do NEM no Estado de Pernambuco, conforme estudo de Lima e Gomes (2022), pôde captar, por parte dos sujeitos escolares, docentes e gestores, um mix de sentimentos: desconfianças, incertezas e expectativas.

O sentimento de desconfiança foi gerado pelo desconhecimento da forma como as alterações poderão ser colocadas em prática. Docentes e gestores se depararam com conteúdos distantes da realidade por eles vivenciada. A tão propalada flexibilização curricular extrapola o âmbito educacional, permeando todo o debate recente em torno das políticas públicas, alcançando outras esferas também “flexibilizadas”, como as relações e jornada de trabalho, do financiamento, passando pela vinculação das receitas e de recursos públicos, entre outros, nos remetendo a uma ideia economicista, de caráter reducionista e com propósito de busca de soluções imediatistas.

O sentimento de incerteza que aflige a comunidade escolar revela-se no novo ordenamento curricular proposto à rede de ensino de Pernambuco com vistas à formação de sujeitos técnica e subjetivamente preparados para a questão instrumental, segundo os interesses do capital revelando desigualdade na “implementação e construção de conteúdos pedagógicos relevantes aos/às jovens, cujo direito de escolha não será efetivamente concretizado, ocorrendo

mediante os condicionantes da escola na qual estiverem matriculados/as” (Lima; Gomes, 2022, p. 333).

Por fim, há as expectativas a respeito do caminho a ser percorrido pelos Governos Estadual e Federal no rumo da orientação das práticas a serem desenvolvidas, visto um processo prévio antidemocrático de elaboração do documento curricular do NEM no estado, principalmente

[...] pelos indícios de um movimento verticalizado no que se refere à oferta dos Itinerários Formativos, tornando a ‘escolha’ por parte da escola mera formalidade e a ‘escolha’ por parte dos/as estudantes uma utopia, pondo em questão o discurso da participação democrática na construção do currículo” (Lima; Gomes, 2022, p. 333).

No Estado do Paraná, Silva, Barbosa e Körbes (2022) também apontaram como marca do processo de regulamentação da organização curricular a ausência de participação a produção de uma base curricular de matiz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência e a realização de um projeto formativo que induz ao aprofundamento da segmentação no sistema escolar brasileiro.

No estado do Rio de Janeiro, o processo de implantação do NEM foi marcado por “escassas e limitadas discussões remotas com a comunidade escolar” (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022, p. 477), com destaque para a desorganização e as incertezas que marcaram o início do ano letivo de 2022, trazendo “uma redução significativa da carga horária de diversas disciplinas, bem como a inclusão de *projeto de vida, disciplinas optativas e estudos orientados* para os três anos letivo” (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022, p. 477), materializando a flexibilização curricular criticada anteriormente.

A análise de Ferreira e Cypriano (2022) quanto à implementação do NEM no Estado do Espírito Santo, a partir da visão de diretores escolares, parece bastante interessante, pois detectou que esses

[...] apresentam uma visão positiva em relação ao NEM, [...] são profissionais selecionados/as pelo perfil altruísta e empreendedor; que assumem os princípios do gerencialismo em suas práticas e passam a acreditar que as metas estabelecidas em um plano de ação são suas e de sua comunidade; acreditam que o melhor para seus/suas estudantes é alcançar o desempenho avaliado pelos órgãos de controle, vendo o empreendedorismo como um valor a beneficiar jovens das classes populares sem expectativas nem sonhos (Ferreira; Cypriano, 2022, p. 459).

Na esteira da disputa de projetos societários e educacionais, o capital encontra aliados em estratos da própria classe trabalhadora que aderem à ideologia proposta, sendo um reforço no chão da escola na tarefa neoliberal de “doutrinar a população na crença de que não

existe outra forma possível ou desejável de se organizar a sociedade que não seja a da economia capitalista” (Duarte, 2020, p. 35).

No Estado do Rio Grande do Norte, Queiróz e Azevedo (2022) ressaltam a participação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) através de uma parceria público-privada. Esse instituto privado produziu os Cadernos de Formação, que contém os fundamentos, objetivos e metodologia de sua proposta.

No Estado do Ceará, Vidal, Oliveira e Avelar (2022), chamam atenção para a inflexão que a contrarreforma “pode provocar no sistema educacional como um todo, uma vez que se constatou que ela reduz a carga horária da formação básica comum e geral para todos/as os/as estudantes e afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais” (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022, p. 337).

Também no Estado cearense, é possível verificar a atuação dos aparelhos privados de hegemonia (APH) que atuam, chancelados pela Secretaria de Educação, na Rede Estadual de Ensino, como o Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna. Eles têm atuado nas escolas do campo (que não estão isentas da atuação dos APH), respectivamente, por meio dos denominados circuitos de gestão e a formação para e por competências socioemocionais. Esta última ação encontra-se vinculada ao Programa Professor Diretor de Turma (PPDT)<sup>71</sup>.

No Estado do Amapá, “os resultados preliminares revelam a implantação iniciada com uma parceria público-privada, para inserção do modelo das Escolas da Escolha” (Drago; Moura, 2022, p. 357), também através do ICE, seguindo a experiência pernambucana, sintetizada por Magalhães<sup>72</sup> (2008), materializando o vaticínio de Marina Avelar (2019, p. 77): “Nessa arena dominada pelo poder do dinheiro, os críticos, a oposição e o diálogo ficam naturalmente excluídos do debate público sobre políticas educacionais”. Dessa afirmação, discorda-se apenas do caráter “natural” dessa exclusão, pois, afinal, o capital e os aparelhos privados de hegemonia enfrentam resistência do outro lado da luta de classes para a aprovação das leis, a implantação concreta de seus projetos e a imposição de sua ideologia. Assim, tal exclusão ao debate ocorre por uma questão de correlação de forças entre as partes envolvidas nessa luta política e ideológica.

---

<sup>71</sup> De acordo com a versão oficial: “Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.” Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 23 jan. 2023. Conforme a visão oficial, esse professor passa a ser uma espécie de redentor e forte responsável pelos problemas de estudantes de determinada turma, auxiliando a gestão escolar, podendo abarcar tarefas de assistência social.

<sup>72</sup> Marcos Magalhães é empresário, fundador e Presidente do ICE.

O balanço inicial da implantação do NEM nos Estados indica três pontos de encontro, apresentando-se como uma uniformidade em seu *modus operandi*: o cerceamento da participação dos sujeitos que fazem a educação; a presença ostensiva de entes privados; e o efeito indutor de desigualdades (Cássio; Goulart, 2022).

A limitação da participação dos sujeitos e das comunidades escolares na elaboração dos conteúdos do Novo Ensino Médio (funcionamento, currículo oficial, orientações pedagógicas, etc.), bem como nas tomadas de decisão sobre o que se oferecer em termos dos tais itinerários formativos – contrariando as promessas de “protagonismo juvenil” e “livre escolha”, tão alardeados nos discursos e nas propagandas em favor da reforma nos últimos anos. Os mecanismos de participação (através de plataformas online, seminários, audiências públicas, consultas, lives, etc.) das atividades referentes ao NEM nas Redes Estaduais foram (e são) muito restritos, pré-direcionados e pré-concebidos, pouco representativos e superficiais do ponto de vista do debate sobre currículo e sobre a reflexão das trajetórias juvenis, revelando, mais uma vez, o caráter antidemocrático da contrarreforma, agora em fase de implantação, pois entende-se que “a democracia é incompatível com privatização e censura, pois pressupõe a participação, a coletivização das decisões, o debate de projetos com a sociedade” (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 430).

Do ponto de vista do trabalho didático-criativo das atividades pedagógicas possíveis e necessárias na sala de aula e na escola, verifica-se que

Há um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 430).

As gestões de plantão se apoiam nos mencionados mecanismos limitados de participação para legitimarem suas decisões, mesmo contrárias à maioria da comunidade escolar e entidades representativas do segmento da Educação Básica no país, demonstrando que os discursos e as pomposas peças publicitárias<sup>73</sup> sobre as benesses do NEM não passavam de democratismo populista.

A presença de variados entes privados, em especial de fundações e institutos empresariais em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando Secretarias Estaduais de Educação por meio do Consed, seja trabalhando diretamente com as Redes

---

<sup>73</sup> O canal oficial do Ministério da Educação na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube ([https://www.youtube.com/@ministeriodaeducacao\\_MEC](https://www.youtube.com/@ministeriodaeducacao_MEC)) está recheado de vídeos com as propagandas que foram transmitidas em canais abertos de televisão e, em forma de áudio, em estações de rádio.

Estaduais na formação de equipes e na produção de materiais didáticos, mostra o caráter privatista e ideológico da contrarreforma, resultado, dentre outros processos, do “consenso por filantropia”<sup>74</sup> (Tarlau; Moeller, 2020).

Para além do esforço (na prática, quase em vão) de delimitar fronteiras entre público e privado na educação, cumpre observar que, no caso do NEM, os setores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: seja como formuladores e disseminadores da política educacional (enquanto “sociedade civil” interessada na “melhoria da educação”); seja como implementadores e executores da política nas redes públicas, na qualidade de “parceiros dos Governos Estaduais e fornecendo tecnocratas burocráticos para a gestão direta das Secretarias de Educação. Às comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, associações, pesquisadores e afins, restou “participar” passivamente das enquetes ou consultas públicas controladas e, por fim, levar a cabo nas escolas o que as Secretarias de Educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas.

Apoiado em Amaral (2016) e Hernandez (2019), o efeito produtor de desigualdades do NEM na educação escolar, previsto por uma profusão de especialistas em educação desde a edição da Medida Provisória nº 746/2016 conjugada com a EC nº 95 do mesmo ano, agora já se expressa nas análises dos dados públicos da implantação da reforma, paulatinamente disponíveis pelas Secretarias Estaduais (Rede Escola Pública e Universidade, 2022). Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Faltam infraestrutura, professores e professoras (agravando a carente situação que foi apresentado anteriormente) e políticas de permanência estudantil que permitam que jovens trabalhadores frequentem as tão comemoradas escolas de tempo integral fomentadas pelo NEM, algo não observado nas escolas da rede privada. Assim, é de se supor que “os estudantes não demorarão a perceber que a verdadeira liberdade de escolha continuará sendo privilégio dos que, na vida, sempre puderam frequentar restaurantes à la carte” (Goulart; Cássio, 2021).

Essa desigualdade flagrante observada nos sistemas escolares (reflexo da desigualdade social agravada pela desertificação neoliberal) escancara a farsa da liberdade de escolha. Na visão de mundo neoliberal “a liberdade humana não pode ir além de nossa bastante

---

<sup>74</sup> Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 553), o consenso por filantropia ocorre “quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública. [...] essas fundações não impõem políticas públicas aos governos; em vez disso, elas tornam ‘técnicos’ os debates políticos mais importantes – como a questão premente da equidade educacional – e, em seguida, influenciam a formação de um consenso entre altos funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas”.

limitada capacidade de conhecimento e compreensão do mundo e das consequências de nossas ações”, pois é “uma liberdade pautada na aceitação da ignorância e na submissão a esse ser todo poderoso, onisciente e onipresente que é o mercado”, restando ao indivíduo – no caso em questão, o estudante do Ensino Médio – “apenas a possibilidade de adaptação, com grau maior ou menor de êxito, às exigências da sociedade capitalista” (Duarte, 2020, p. 42).

Os efeitos do Novo Ensino Médio foram previstos por especialistas – através da análise científica e materialista da realidade – e, agora, estão sendo desvelados pelos dados disponíveis para análise. Constatamos também que o NEM abriu as portas para a flexibilização curricular nas escolas da rede pública ao passo que não trouxe alterações significativas nas escolas da rede privada.

A Constituição de 1988 delimitou o dever do Estado nessa direção, mas com certa ambiguidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) reforçou o lugar do privado na educação. Mas, sem dúvida, as ações desenvolvidas pelo capital e por suas representações políticas, depois do golpe político de 2016, cristalizaram esse projeto privatista que devora a educação pública, sob a chancela da retórica nefanda do empreendedorismo e do “protagonismo juvenil”.

Em suma, se em questões como currículo, modelo de ensino, habilitação profissional para o magistério, idioma estrangeiro obrigatório, dentre outros, as vulnerabilidades são visíveis e inequívocas, dificilmente haveria de ser diferente no que se refere aos recursos destinados à educação pública que, algumas vezes, recorrem ao que cai das carteiras de banqueiros e demais setores da burguesia. As conexões entre educação e mercadoria, nesse caso, são estabelecidas perigosamente. Nesse universo mercantil, aliás, o florescimento e o desenvolvimento das experiências virtuais no terreno da educação pública, diga-se, de passagem, contempladas no corpo da lei de 2017, estendem-se e se cristalizam, aumentando, em níveis alarmantes, a lógica privatista e a atitude precarizadora, em especial após as experiências desenvolvidas durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19 no país.

Essa situação, longe de se esgotar, tem se aprofundado, engendrando insatisfações e rebeliões no interior das escolas, que explodem nas ruas, e nos movimentos de pesquisadores e profissionais de educação, descortinando novos horizontes frente aos horrores do imperialismo contemporâneo e de suas receitas mortais para a educação pública. Trata-se de uma questão de tal ordem relevante que será abordada em uma seção à parte.

Por essa altura, já que é hora de tratar do caso de uma senhora idosa, mas cheia de energia, a que chamamos luta de classes, embora seja lugar comum na maioria dos espaços

acadêmicos tratar educação e luta de classes como se não houvesse, entre elas, qualquer nível de conexão. Então, verificar-se-á essa questão mais de perto.

#### 4.7 Educação e luta de classes

O ponto forte da presente argumentação tem sido perpassado pelo lastro que se estabelece entre domínio do capital financeiro (portanto imperialismo), organismos internacionais, neoliberalismo e políticas voltadas para educação na periferia do capitalismo, a que tomamos o Brasil como escopo.

Malgrado o discurso genérico e ideológico de globalização que, de resto, tem sido útil para acentuar o domínio imperialista sobre o planeta, é importante, de modo incontente, problematizar essa questão antes de adentrar diretamente no âmago das discussões que hão de atribuir um sentido exato a esta seção.

Fernandes (2022), na apresentação do livro que organizou acerca do imperialismo tardio, refletia um problema suscitado por Prabhat Patnaik, economista indiano. Na ocasião

Patnaik perguntava-se se o fenômeno da “globalização”, na verdade, não seria a expressão mais pura e desenvolvida da dominação imperialista e quão grave era a esquerda, em especial, a marxista, abandonar o imperialismo enquanto denúncia política e categoria teórica (Fernandes, 2022, p. 19).

É exatamente do que se trata, se torna possível examinar os descaminhos da educação pública no Brasil, particularmente no último período, abandonando o imperialismo como “categoria teórica” e “denúncia política”?

Essa questão, não se orienta apenas teórica, mas empiricamente, pois, de ambos os modos, parece nítido como o debate que se faz acerca dos extravios no curso do ensino e da educação, no Brasil, remete, direta e indiretamente, ao lugar do imperialismo, da sua contemporaneidade crucial, da sua expressão em políticas discutidas, votadas e encaminhadas como se nascessem do chão, naturalmente, tal como fazem os cogumelos.

Desse modo, esse texto traz o conceito de imperialismo tanto como categoria teórica quanto como denúncia política, que, em larga medida, esteve contemplada como tal nas ocupações de escola, nas manifestações de rua, enfim, nos protestos infundáveis que marcaram, com insuspeita nitidez, o lugar dos defensores da educação pública no Brasil, notadamente docentes e discentes.

Fernandes chamou a atenção de seu leitor para o fato de que Lenin “conseguiu articular as múltiplas determinações do fenômeno” (2022, p. 19), o que parece evidente, embora

tão evidente quanto isso seja a necessidade de ressaltar a precisão teórica do líder bolchevique na “clarificação” do termo, como o faz, de maneira muito correta, Fernandes (2022).

Isso expresso, deve-se enfatizar as múltiplas determinações da luta de classes na fase imperialista. É nessa fase que a educação passa a ser tratada como um serviço, um procedimento análogo ao que é dado à saúde. Logo, para ter acesso a esses serviços há necessidade de ter o recurso necessário com vistas a alcançá-los. Aqui cabe um parêntese; Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, trazendo a lume a figura grotesca do possuidor de dinheiro, ironicamente problematizava

O que é para mim o dinheiro, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isto sou eu, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – [de] seu possuidor – qualidades e forças essenciais [...] Além disso, ele pode comprar para si as pessoas ricas de espírito, e que tem o poder sobre os ricos de espírito não é ele mais rico de espírito do que o rico de espírito? Eu, que por intermédio do dinheiro consigo tudo o que o coração humano deseja, não possuo eu, todas as capacidades humanas? Meu dinheiro não transforma, portanto, todas as minhas incapacidades no seu contrário? (Marx, 2010. p. 159).

Por que se traz essa passagem do texto marxiano à baila? Simplesmente porque, na fase imperialista, o capital, ao tratar a saúde e a educação como serviços, avisa às pessoas do mundo do trabalho: nós somos brutos, mas temos o dinheiro para nos suavizar a bruteza: nós estamos doentes, mas possuímos o dinheiro para comprar a nossa saúde. E completa: se vocês querem superar a insciência, e não têm como obter isso mediante o dinheiro necessário, contentem-se com o ensino aligeirado que a escola pública há de oferecer aos rebentos das classes despossuídas. Se, por seu turno, o seu trabalho não permite pagar pela reprodução de sua saúde, aprendam a conviver com as formas mais cabais de adoecimento. Eis o resumo da “ópera”, eis a base da luta de classes que entranha o mundo da educação em plena época de dominação imperialista.

Nessa época, parece manifesto que, para as instituições que operam com a lógica do capital, a educação é um serviço pelo qual se deve pagar caro, salvo se o indivíduo pretende unicamente realizar qualificação elementar que o socorra diante das exigências do capitalismo flexível que caracteriza o que Fernandes (2022) classifica de “imperialismo tardio”.

No imperialismo tardio, organismos internacionais, a exemplo da ONU, da UNESCO e do Banco Mundial, que aqui separa-se para efeitos didáticos, orientam políticas educacionais, e para tanto não se enrubescem de organizar eventos planetários para ensinar ao mundo, em especial ao mundo periférico, como devem organizar os seus sistemas de ensino, sinalizando, inclusive, quais deveriam ser os alvos prioritários das ações governamentais.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por mais de uma vez, partindo das orientações desses órgãos multilaterais do imperialismo tardio, o sociólogo carioca ressaltou o lócus prioritário do Ensino Fundamental em contraposição ao Ensino Superior, a que se deveria, seja dito de passagem, cobrar uma mensalidade a quem desejasse adentrar esse santuário do saber, pelo qual ele passou, a propósito, gratuitamente. Essa política de colocar um nível de ensino contra o outro era produto direto dos conselhos e ensinamentos dos organismos internacionais a serviço da ordem mundial capitalista. Logo, em lugar de enfrentar a dívida pública e a concentração de renda, deveria se oferecer um grau de estudo em oposição ao outro. Na realidade, seria imprescindível constituir um conjunto de áreas de formação com amplo investimento estatal, para que o país pudesse avançar em pesquisa, ciência, tecnologia e, sobretudo, na qualificação humana da sociedade como um todo, e não apenas de uma parte dela, em vistas, a constituição de um Sistema Nacional de Educação, como um “órgão gerenciador das políticas educacionais como políticas de Estado, ou seja, não subordinado a um determinado Governo, que, por meio do Regime de colaboração entre as esferas Municipal, Estadual e Federal, que dinamizaria um processo educacional democrático” (Branco *et al.*, 2018, p. 39).

A política dos organismos internacionais e de FHC nos trouxe até o século XXI. Por um curto período, parecia que se estava diante de uma ruptura com esse passado, ao se experimentar a passagem do Partido dos Trabalhadores (PT) pelo Governo Federal. Aqui, não custa ratificar os limites dessa experiência, mas, também, a postura das classes dirigentes, tendo em conta sua política deliberada de golpear essa experiência com o objetivo de retomar a política neoliberal de Fernando Collor e Fernando Henrique em suas versões mais completas e integralizadas.

O filósofo francês Louis Althusser dizia

[...] a reprodução da força de trabalho requer uma reprodução de sua qualificação, mas também, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução de sua submissão à ideologia vigente, para os trabalhadores, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que também assegurem “com palavras” a dominação da classe dominante (Althusser, 1996, p. 108).

Não se pretende aqui trazer à baila as críticas que existem ao estruturalismo althusseriano e ao pressuposto da educação como mero reprodutivismo. À luz dessa passagem se quer apenas destacar que há fases da vida de um país no qual a reprodução da qualificação e a submissão às regras parecem adquirir uma amplitude que extrapola a média geral registrada ao longo do tempo. Esse parece ser o caso, considerando o período que se abre com a eclosão

do golpe político que conduziu à queda de Dilma Rousseff, e ao “corte epistemológico” com a experiência petista, desaguando numa etapa regressiva do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

Em suma, quando o terremoto neoliberal se espalhou, dessa vez com um grau de intensidade muito mais profundo do que na dobra do século XX para o século XXI, inclusive sob o comando da extrema direita, o ataque da burguesia à escola pública e, num sentido mais geral, à educação, trouxe para o interior dos movimentos docente e discente a fagulha da luta de classes.

O discurso “estude e seja um bom profissional” pode ter adentrado o imaginário de uma parcela da juventude, mas não o conjunto dela, que, desde o golpe, até 2022, seguiu resistindo aos ataques perpetrados, primeiro pelo governo de Michel Temer e, depois, pelo de Jair Bolsonaro.

A luta em oposição à contrarreforma, de um modo geral, e à BNCC, em particular, moveu docentes e estudantes que, de modo unificado, responderam a essa ofensiva do capital, da mídia e dos governos com greves, manifestações, protestos de rua, ocupações de escolas e universidades, aulas na praça e uma série de outras medidas cujo cerne era o confronto direto às contrarreformas no mundo da educação.

Entre 2016 e 2018, essa luta se articulou à bandeira do “Fora Temer”, que ganhou fórum de cidadania na juventude e no movimento docente que, de resto, estavam entre os protagonistas das mobilizações multitudinárias que tomaram conta do país, fazendo com que o Congresso Nacional e o Ministério da Educação recuassem em pontos cosméticos da proposta de contrarreforma, sem, no entanto, fazê-los recuar do seu projeto geral de desmantelamento/esvaziamento da escola pública, notoriamente do Ensino Médio, que tornou-se alvo prioritário da ofensiva neoliberal.

Não há necessidade aqui de entrar nos detalhes de cada um dos movimentos que perpassaram o Brasil ao longo dos últimos anos, especialmente de 2016 a 2022. Há estudos específicos que dão conta, exaustivamente, desse tema, desvendando particularidades e ressaltando o valor dos movimentos discentes e docentes no cenário da luta de classes.

Em todos os campos das Ciências Sociais, há uma tendência a tomar a luta de classes como prerrogativa do setor privado, limitando-se, muitas vezes, às escaramuças entre patrões e trabalhadores aos níveis de uma empresa, categoria ou, de modo geral, da classe trabalhadora. Trata-se de um erro grosseiro. A luta de classes se ramifica nos diversos estratos das classes sociais que, por meio de inumeráveis conflitos, se organizam e se formam como forças sociais, por conseguinte, coletivas. No caso do setor público, a luta de classes assume,

muitas vezes, a configuração de um embate em torno do fundo público. Quando Temer fez aprovar o projeto do teto dos gastos, convertendo-o em Emenda Constitucional, ali estava explícito o conflito em torno do fundo público. O que faltava aos programas sociais, às necessidades da educação e da saúde, decerto, fartava os cofres dos capitalistas e investidores de diversos feitios. O caso da Petrobrás, tornada uma empresa para encher o bolso de investidores e especuladores de diversos tipos, talvez seja o mais simbólico em relação àquilo está sendo descrito e analisado.

Depois da derrota parcial dos movimentos de docentes e discentes, de feito, a luta de classes sofreu certo arrefecimento no país e a correlação de forças, entre elas, se alterou em benefício da burguesia que objetivamente comandou a aprovação de diversas contrarreformas - a exemplo da trabalhista - e que suprimiram incontáveis direitos da classe trabalhadora. O coroamento desse movimento regressivo na sociedade foi o triunfo nas urnas de um candidato de extrema-direita - defensor de métodos de guerra civil - para aplastar a classe trabalhadora, os partidos e, de uma maneira geral, as organizações. O triunfo de Jair Messias é o signo de uma quadra regressiva que pautou com tintas de fúria a situação política brasileira. A coisa tinha uma explicação lógica; um governo com esse caráter só podia nascer de uma situação cuja chave estava no retrocesso político então em marcha.

Ante a multidão desacreditada, é a juventude – a juventude negra, em especial – que em plena pandemia levantou-se sob a consigna de “Fora Bolsonaro”, modificando a correlação de forças e transformando-as em oposição a uma maioria social, não só dentro das casas, mas nas praças e nas ruas.

Poderia parecer algo tardio, o movimento estudantil nas ruas, anos depois da aprovação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, mas não custa rememorar que muitos itens que constam desses documentos não tinham aplicação imediata e deveriam ser aplicados no transcorrer de algum tempo. Dessa maneira, medidas previstas em uma lei aprovada no governo de Michel Temer começaram a entrar em vigor na gestão de Jair Bolsonaro, marcada, aliás, por uma série de Ministros da Educação retrógrados, autoritários e fraudulentos. Não por acaso, um dos focos da resistência ao bolsonarismo está na educação – escolas, universidades etc. Por outro lado, esses espaços tornaram-se alvos de uma ofensiva política e ideológica do neofascismo alojado no interior do Governo Federal.

Depois de analisar rapidamente esse quadro, dificilmente não haveria como não admitir que a luta de classes estava e está com o pincel, o apagador, o quadro, a sala de aula, o caderno e o lápis nas mãos. Do outro lado, entretanto, estão as instituições patronais que buscam capturar a escola pública e, dentro disso, delineia-se a engrenagem mental de docentes e

discentes capturados para funcionar dentro da estratégia do empreendedorismo. Trata-se de um cenário aberto e as contradições resultantes desse cenário só tendem a crescer.

O produto desses embates não pode ser previsto de antemão. Depende de como a luta de classes se desenvolverá no próximo período “para além” dos muros das creches, das escolas, dos colégios e das universidades. Há sons de tambores e agitações em curso, a luta de classes ainda não deu a sua última palavra. O certo é que ela existe “para além” das empresas que sonham ter nas mãos uma força de trabalho jovem, disciplinada, cheia de energia, acreditando que a prosperidade pode vir a qualquer momento. Esse é o projeto do capital, falta combinar com os discentes, docentes e, por que não, com a classe trabalhadora enquanto força social tendencialmente transformadora.

Em paralelo e não desvinculados aos embates nas ruas, universidade e escolas em defesa da educação pública, uma série de pesquisadores e entidades se posicionaram terminantemente a favor da revogação do retrocesso representado pela contrarreforma do Ensino Médio.

Um grupo de 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino assinaram a Carta Aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (Várias Entidades, 2022), onde elencam dez razões para revogação imediata do NEM, a saber:

- a) fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da Educação Básica;
- b) amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes;
- c) induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura;
- d) coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- e) aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação;
- f) desregulamenta a profissão docente;
- g) amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional;
- h) compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância – EaD;

- i) segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais – ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação;
- j) delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

Com a derrota eleitoral do bolsonarismo e a vitória do campo democrático de frente populista com Lula da Silva, cresce o movimento e a esperança de revogação da lei e a retomada de uma concepção de educação para a formação integral da classe trabalhadora. Urge a construção de um debate público, partindo dos indicadores e dados educacionais disponíveis – e esses serem, inclusive, disponibilizados, tendo em vista a lacuna de dados educacionais (Balanço [...], 2022) – a fim de problematizar a implantação do NEM e seus nefastos efeitos na formação de milhões de jovens trabalhadores no país.

Nesse contexto, o Gabinete de Transição Governamental produziu o Relatório Final da transição, em dezembro de 2022. Nele, consta o diagnóstico de caos, descaso e negligência quanto à política educacional herdado do governo Bolsonaro, a exemplo de programas de alimentação escolar, construção de creches e escolas, organização curricular, ampliação do tempo integral, bolsas, entre outros, além de sucessivos e sistemáticos cortes de recursos.

O Relatório chama a atenção, corretamente, para o não atendimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a não instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), assim como a urgência de sua implantação. Mas o texto também chama a atenção para a implementação da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio, assim como para a concessão de bolsas, a política de cotas para estudantes do Ensino Superior, a educação profissional e tecnológica, as ações do INEP, etc. O que salta aos olhos nessa análise do Gabinete de Transição é que a contrarreforma é entendida pelo documento apenas como uma “reforma do Ensino Médio” e, por isso, é posta em pé de igualdade com demais questões que demandam medidas emergenciais. Ou seja, nessa compreensão, não convém lutar contra os retrocessos da Lei nº 13.415/2017, mas dar atenção, discutir e garantir a implantação da contrarreforma e sua respectiva Base Curricular.

Em seguida, o Relatório aponta a “necessidade de revogação de normas em desconformidade com um projeto de educação pública, gratuita, laica e democrática – mas sem gerar insegurança jurídica e desorganização das redes de ensino”, como forma de “recuperar a

capacidade operacional em áreas críticas para a execução das políticas seja no FNDE, no MEC ou em outras autarquias” (Gabinete da Transição Governamental, 2022, p. 16). Deduz-se daí que a revogação da lei nº 13.415/2017, reivindicada pelos inúmeros assinantes da Carta Aberta apresentada acima, geraria “insegurança jurídica e desorganização das redes de ensino”, e não a possibilidade de construir outra perspectiva de educação que supere a pedagogia das competências e as parcerias público-privadas.

Como afirma Newton Duarte: “Uma sociedade que não discute seu futuro é uma sociedade antidemocrática porque não coloca em avaliação as consequências futuras das escolhas feitas no presente” (Duarte, 2020, p. 43). Por isso, reafirma-se as palavras de Rodrigo Ratier, como horizonte e bússola para atuação pedagógica e política dos profissionais da educação: “Que a escola esteja a serviço da transformação da indignação em ação, trabalhando a raiva e a revolta como insumo básico nas discussões dos aspectos afetivos no ambiente escolar” (Ratier, 2019, p. 156).

Não há trégua. Os neoliberais defendem o aprofundamento das contrarreformas. Aos movimentos sociais cabe a tarefa de elaborar as condições que os habilitem a derrotar o programa do mercado financeiro. A experiência dos últimos anos constitui um excelente material a partir do qual docentes e discentes, articulados aos coletivos e movimentos sociais, podem suplantar o estado atual de coisas e abrir caminho para a construção da escola unitária preconizada por Gramsci

Eis por que, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.). O Estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não devem ser mais um monopólio da universidade ou ser deixados ao acaso da vida prática: esta fase já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa (Gramsci, 1982, p.115).

Essa escola unitária não será uma dádiva do Estado. Ela só pode ser o resultado das lutas sociais. Aprende-se com o velho Marx que não há movimentos sociais que não sejam movimentos políticos e esses, em última análise, são uma configuração peculiar da luta de classes. É nessa disposição que se deve apreender as pelejas de resistência nutridas pelas personagens do universo escolar: professores, estudantes, técnicos, comunidade, etc. Da confluência desses embates com as lutas gerais que abalam e movem a sociedade é que pode aflorar uma prática pedagógica genuinamente humanista e emancipatória.

## 5 CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao final deste trabalho, consideramos que ele apresenta um intento de compreensão das concepções em torno do Novo Ensino Médio aprovado pela Lei nº 13.415/2017 e seguido por um conjunto de desdobramentos, sendo o principal deles a Base Nacional Comum Curricular e a forma de sua implantação, de acordo com as possibilidades organizativas permitida desde a legislação.

Esperamos que os produtos obtidos nessa pesquisa possam contribuir para a ampliação do entendimento do que caracterizamos como a contrarreforma do Ensino Médio e sua relação intrínseca com a contrarreforma do Estado brasileiro, que tem nadado a braçadas na corrente do projeto neoliberal adotado pelos Governos Federais de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, mas que teve início desde o final da década de 1970, em plena ditadura militar.

Partindo nossa investigação teórica das discussões a respeito da categoria imperialismo, sustentamos a atualidade e validade desse conceito há muito abandonado na área da pesquisa acadêmica, como forma de mostrar seu centro de comando (muitas vezes, multipolarizado) na definição das políticas econômicas e sociais nos países centrais e sua força de imposição aos países periféricos e dependentes do capitalismo.

Há muito que a disputa do capital em torno da expansão para a conquista dos mercados nacionais traduz-se, também, em disputa dos fundos públicos das respectivas nações, pois não basta exportar capitais para explorar a mão-de-obra, é preciso garantir a fatia do bolo dos orçamentos nacionais, seja na forma das dívidas interna e externa, de privatização direta, seja através das parcerias público-privadas.

Ao longo dos anos e das experiências de sucessivas crises, o capital - no capitalismo tardio - desenvolveu mecanismos de administração das crises para evitá-las e que se apresentavam cada vez mais graves, com destaque especial à questão ideológica, o que inclui a sua atuação na educação formal e informal, visto a necessidade de domar a consciência da classe trabalhadora, impedindo-a de superar a “práxis utilitária dos indivíduos” (Kosik, 1976) rumo a uma consciência classista, de superação da ordem do capital.

No Brasil, os processos experimentados na década de 1990 com o intuito de estabilizar a crise da moeda, do câmbio e da inflação elevou a dependência externa ao permitir maior ingresso de capital estrangeiro, abertura dos mercados para exploração e aumento da dívida pública, em especial a dívida externa.

Os governos de Fernando Henrique e seu ministro ideólogo da Reforma do Estado, Bresser Pereira, levaram às últimas consequências o neoliberalismo, a favor dos ventos do receituário do Consenso de Washington. Conforme vimos, com Behring (2008), percebemos a implantação de uma contrarreforma que desregulou o Estado em seus aspectos sociais e científicos, garantindo seu caráter de ordem interna, defesa do país contra o inimigo externo e promoção do desenvolvimento econômico e social, nesse último papel, através da complementação da coordenação da economia feita pelo mercado, a partir de transferências financiadas pelos impostos.

Durante as crises, a experiência dessa forma de governar reflete-se em grande transferência direta aos setores em crise, com a justificativa de que, se determinado setor “quebra” o prejuízo social seria maior, sendo preciso evitar que tal hecatombe ocorra. Durante os períodos de relativa estabilidade, as transferências se dão por meio das PPPs, empréstimos públicos a baixíssimos juros e outros mecanismos de transferências do fundo público ao capital, incluindo o campo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente foi aprovada na esteira desse processo de contrarreforma do Estado, assim como na esteira da redemocratização do país, demonstrando que os embates e disputas da luta de classes seguem vivos no Brasil. O capital nunca trafegou em avenidas abertas para implantação de seus projetos.

Também na década de 1990, a legislação educacional tomou corpo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (instituído através da Emenda Constitucional nº 14/1996), o decreto dualista nº 2.208/97, a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses, conforme vimos, aplicaram fortemente os preceitos da pedagogia das competências nas referências curriculares da educação nacional, acompanhando as mudanças da reestruturação produtiva e as tendências teóricas do campo educacional, reforçando a dualidade do Ensino Médio brasileiro.

Nas décadas seguintes, o arcabouço legislativo da Educação Básica continuou sendo encorpado, com o decreto nº 5.154/2004, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Emenda Constitucional nº 53/2006), a inclusão da Educação Básica na Constituição Federal (EC nº 59/2009), o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outros. Em que pese as significativas tentativas de alterar a perspectiva da formação por competências mediante reorganização do Ensino Médio, através de mudanças nos fundamentos em que se deveriam pautar sob os governos petistas (com referencial no trabalho enquanto princípio educativo e não apenas qualificação

técnica), o país testemunhou o avanço dos aparelhos privados de hegemonia em diversos espaços educacionais, como secretarias, conselhos, fóruns, etc. nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Estamos diante de um processo que remonta ao ano de 2008, quando ocorreu o que pode ser considerado o maior cataclisma do capital desde a crise de 1929. O capitalismo, para se regenerar, precisa, mais do que nunca, criar novas fontes de reestruturação. Convém ter presente que uma das fontes mais recentes (e crescentes) de reestruturação do capital encontrada pelos agentes privados no Brasil é a Educação Básica, em especial a pública.

A atual contrarreforma do Ensino Médio (já em plena implantação país afora) significou um salto para trás, apresentando um modelo educacional flexível, delineando um currículo gelatinoso, configurando - inclusive - uma armadilha para mentes acrílicas e prato cheio para institutos e fundações privadas, tanto no sentido da lucratividade enquanto prestação de serviços capitalistas, quanto em relação a constituição de movimentos de lideranças corporativas e fundações privadas - em todo o mundo - conquistando poder e refundando a educação pública à sua própria imagem e semelhança.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular foi precedida de um grande movimento em defesa da necessidade de que, no Brasil, um país de dimensões continentais e ampla diversidade cultural, existisse uma Base Curricular nacionalizada da Educação Básica. Notamos todo o modelo invertido de definição de políticas públicas, uma vez que existe avaliação nacional de larga escala (a exemplo da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, além do Exame Nacional do Ensino Médio) sem existir, de fato, um Sistema Nacional de Educação, como apontado na meta nº 20 do PNE 2014-2024, porém sem o devido sucesso alcançado. Parece que, contentes com a existência dos testes padronizados e a ausência de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, restasse somente definir sob qual base os estudantes deveriam ser avaliados. Esse movimento materializou-se no Movimento pela Base Nacional Comum (ou, somente, Movimento pela Base), financiado principalmente pela Fundação Lemann.

Tais mudanças no campo educacional, como buscamos desenvolver na pesquisa, foram administradas pelo capital no contexto das transformações do mundo do trabalho, no intuito de cooptar a força de trabalho também para a participação e colaboração na gestão das empresas, mesmo que a aspectos limitados, mais voltados às questões operacionais das atividades. Assim, um currículo que busque desenvolver “habilidades e competências” nos estudantes visando a solução de problemas, o trabalho em equipe, a resiliência às adversidades encaixa-se bem às demandas produtivas e reprodutivas do capital. Além do mais, na última

década vimos crescer, exponencialmente no Brasil, a categoria dos microempreendedores individuais, que mais se aproxima de trabalhadores precarizados do que da pequena burguesia empresarial.

Nossa análise constituiu-se em estabelecer uma íntima relação entre as transformações da reestruturação produtiva e as alterações no campo educacional, em especial, as realizadas pela contrarreforma do Ensino Médio brasileiro de 2017, que fizeram emergir a pedagogia das competências de maneira aberta e explícita. Através dessa pedagogia, agora instalada oficialmente na principal referência curricular do país, a BNCC, pretende-se formar trabalhadores polivalentes e flexíveis para atuar no interior das empresas ou permanecerem na informalidade proporcionada pelo mercado de trabalho brasileiro, informalidade essa travestida de empreendedorismo. A polivalência, ou multivalência, implica também na capacidade do trabalhador transitar entre trabalhos formais e informais e, se possível, acreditando que o sucesso profissional está diretamente vinculado ao esforço individual e meritocracia envolvida.

Conforme constatamos na análise de documentos oficiais referentes à BNCC, o princípio da flexibilização curricular é a mola mestra da Base Nacional, sobre a qual deve ser erguida a nova concepção de educação flexível, condizente com o regime de acumulação flexível capitalista.

A contrarreforma do Ensino Médio vincula-se à contrarreforma trabalhista em suas mais variadas esferas: na forma do profissional com “notório saber”; na possibilidade de atuação de profissionais graduados e não graduados na respectiva área (graduados com complementação pedagógica); na possibilidade de ampliação exaustiva da jornada de trabalho; na contratação de “tutores” para operar teleaulas ou “monitores” para a garantia do ensino à distância, no ensino privado e contratações realizadas pelas fundações privadas para atuação no ensino público, na permissão de contratação de profissionais com jornada intermitente. Todo esse aumento da exploração da força de trabalho docente contou com o apoio da contrarreforma da Previdência, que instituiu idade mínima de aposentadoria.

Como garantir que as mudanças provenientes da reforma trabalhista sejam aceitas pelos trabalhadores sem uma mudança na consciência de classe? A contrarreforma do Ensino Médio, incluída a BNCC, atende verdadeiramente aos preceitos e aos fundamentos da contrarreforma trabalhista ao fazer com que a educação do jovem seja pautada na adaptabilidade e na flexibilidade, em especial do jovem trabalhador, estudante da escola pública. A BNCC, ao propor o desenvolvimento de competências específicas a esses estudantes, tende a reduzir o conhecimento à aplicabilidade imediata, acarretando a fragilização na formação dos estudantes por meio da perda da centralidade do conhecimento. Tais

competências seriam necessárias para resolução de situações-problemas, em que estas assumem a linha de frente da atividade pedagógicas, relegando a segundo plano conteúdos e disciplinas, ensejando em um menosprezo pela socialização do saber sistematizado.

Ressaltamos, também, o retrocesso contido na Lei nº 13.415/2017 de retirada precoce da obrigatoriedade de ensino da língua espanhola, uma vez que estamos na América Latina. A integração cultural entre o povo brasileiro e os demais povos latino-americanos possui caráter estratégico na resistência de um continente que há séculos luta contra invasões e domínios imperialistas, em especial, o estadunidense. Ao invés disso, a opção da burguesia brasileira foi pela obrigatoriedade do idioma inglês, como mais uma demonstração de seu caráter dependente. Por sua vez, a figura do profissional com notório saber dificilmente aparecerá para os filhos da classe média e dos ricos, uma vez que servirá para suprir a carência de profissionais formados na ampla realidade da escola pública.

Numa explícita aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação flexível. A contrarreforma do Ensino Médio, nesse contexto, aparece como contributo de caráter interdependente às contrarreformas operadas em outros setores e como sustentáculo da contrarreforma do próprio Estado brasileiro como um todo.

Com a pandemia de Covid-19, verificamos um grave aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, culturais, territoriais e tecnológicas no Brasil. Com a introdução forçada do ensino remoto emergencial, buscou-se corretamente defender a vida, entretanto, tal opção não foi acompanhada por medidas sanitárias sérias por parte do governo Bolsonaro e nem da injeção de recursos para garantir infraestrutura aos docentes e discentes. O então governo aproveitou o período de emergência sanitária no país para adotar medidas de avanço na implantação do EaD na educação brasileira.

Paralelo aos ataques no âmbito da política educacional, nunca se viu um grau elevado de perseguição e violência aos trabalhadores da educação como nos últimos anos. Os recentes ataques em escolas sinalizam o grau de perversidade bolsonarista que, catalisando em torno de si toda a barbárie da decadente civilização, transformou a educação e os professores em seus inimigos prioritários. Submergidos em uma hipotética guerra cultural, pautaram-se no quadriênio do governo Bolsonaro um leque de perseguição e criminalização nunca visto desde a redemocratização.

À guisa de conclusão, é imperioso compreender que a revogação da Lei nº 13.415/2017 é a forma mais eficaz de estancar a sangria em curso no país e de recuperar o debate público democrático a partir das comunidades escolares, movimentos, associações,

sindicatos, profissionais da educação, estudantes, pesquisadores e cientistas sociais, almejando a constituição de um modelo de Ensino Médio público (e de gestão pública) que beneficie quem mais precisa assim como a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação e, diante das graves consequências da pandemia e dos projetos educacionais retrógrados na educação brasileira, precisamos avançar com o sentido de radicalizar o caráter público, gratuito, laico, de qualidade e socialmente referenciado de nossas escolas, universidades e institutos federais.

## REFERÊNCIAS

- A 3 anos do final da vigência, Plano Nacional de Educação apresenta 45% das metas em retrocesso e sofre com falta de dados. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2022/06/20/a-3-anos-do-final-da-vigencia-plano-nacional-de-educacao-apresenta-45-das-metas-em-retrocesso-e-sofre-com-falta-de-dados/>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- A PERPLEXIDADE do brasileiro diante do confisco das contas bancárias e poupanças. **Câmara dos Deputados**, [s. l.], 23 jul. 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/273499-a-perplexidade-do-brasileiro-diante-do-confisco-das-contas-bancarias-e-poupancas-05-44/>. Acesso em:
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- AGÊNCIA CNI. A indústria daqui a 10 anos, aponta o Mapa Estratégico do setor elaborado pela CNI. **Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte**, [s. l.], 8 ago. 2022. Disponível em: <https://www.fiern.org.br/industria-daqui-10-anos-aponta-o-mapa-estrategico-setor-elaborado-pela-cni/>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- AGÊNCIA ESTADO. Para Lula, usineiros são heróis mundiais. **Estadão**, [s. l.], 4 mar. 2012. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,para-lula-usineiros-sao-herois-mundiais,20070320p28336>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- AGOSTINE, Cristiane. Lula sobre seus governos: ‘Nunca os empresários ganharam tanto dinheiro’. **Valor Econômico**, [s. l.], 17 fev. 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2022/02/17/demorou-eu-ganhei-e-nunca-os-empresarios-ganharam-tanto-dinheiro-diz-lula-sobre-seus-governos.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2022
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro; Contracorrente, 1996.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/70262/39677>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- AMORIM, Felipe; MARCHESAN, Ricardo. Senado aprova impeachment de Dilma, e Temer será efetivado presidente do Brasil. **Viomundo**, [s. l.], 31 ago. 2016. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/denuncias/golpe-de-31-de-agosto-de-2016-se-consuma-por-61-votos-a-20-senado-derruba-dilma.html>. Acesso em: 29 set. 2022.
- ANDERSON, Perry. **A política externa norte-americana e seus teóricos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 30, n. 3, nov. 2011. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-91/#58ddbfb4d1a3>. Acesso em: nov. 2022.

ANDES-SN. **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília: ANDES/SN, 2017. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes/page:2>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação**: análise e ações para a luta. Brasília: ANDES/SN, 2016. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/publicacoes/page:2>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Uma esquerda fora do lugar**: o governo Lula e os descaminhos do PT. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALANÇO do Plano Nacional de Educação. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2022. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00\\_BalancoPNE\\_Cartelas2022\\_ok\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

BANCO DO BRASIL. **Código de Ética 2022-2023**. [S. l.]: Banco do Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/Codigoetica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENSAID, Daniel. **Marx, o intempestivo**. Lisboa: Edições Combate, 2013.

BLANDY, Beatriz Azevedo; DOWBOR, Ladislau. Impactos da financeirização da educação brasileira: do Ensino Superior ao ciclo básico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4,

p. 1848-1877, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1848-1877>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BORON, Atilio Alberto. **Filosofia política marxista**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Dá nova redação ao § 5º do art. 14, ao caput do art. 28, ao inciso II do art. 29, ao caput do art. 77 e ao art. 82 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 5 mar. 2017

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm). Acesso em: 9 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 25 mar. 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mar. 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm). Acesso em: 2 mai. 2017

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2017c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012ª. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de->

gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Ementa Constitucional nº 287, de 2016**. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília: 2016c. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC%20287/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC%20287/2016). Acesso em: 5 maio 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Cadernos do MARE**, Brasília, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BUKHARIN, Nikolai Ivanovitch. **A economia mundial e o imperialismo**: esboço econômico. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CARDIAL, Edimilson. Educação básica em alta nas fusões e aquisições. **Revista da Educação**, [s. l.], ed. 284. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/04/21/educacao-basica-fusoes/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

CARREIRA, Denise. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril\\_v54\\_n215\\_p139.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139.pdf). Acesso em: 23 nov. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CIAVATTA, Maria. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **Holos**, Natal, v. 4, p. 207-222, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>. Acesso em: 05 jun. 2020.

COGGIOLA, Osvaldo. **O capital contra a história**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Custo do trabalho e produtividade**: comparações internacionais e recomendações. Brasília: CNI, 2014. (Propostas da indústria eleições 2014; v. 6).

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRESPO, Carlos. Continuidad y Ruptura: la “Guerra del Agua” y los nuevos movimientos sociales en Bolivia. *Revista OSAL*, [online], n. 2, p. 21-28, set. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110209102823/OSAL2.pdf>. Acesso em: 13 set 2020.

CUT negocia demandas de servidores com Lula. **CUT Brasil**, [s. l.], 26 jul. 2007. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/cut-negocia-demandas-de-servidores-com-lula-2a91>. Acesso em 21 nov. 2022.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 357-376, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1472>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto do ataque obscurantista ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EJA perde meio milhão de alunos fruto de desinvestimento recorde do governo Bolsonaro. **Esquerda Diário**, [s. l.], 11 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.esquerdadiario.com.br/EJA-perde-meio-milhao-de-alunos-fruto-de-desinvestimento-recorde-do-governo-Bolsonaro>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao científico**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

FERNANDES NETO, Edgar. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A Proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

FERNANDES, Luís Eduardo (org.). **Introdução ao imperialismo tardio**. Recife: Ruptura, 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 443–461, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FERRETTI, João Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em: 29 mai. 2020.

FERRO, Marc. **História das colonizações**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FIORI, José Luís. **O poder global**: e a nova geopolítica das nações. São Paulo: Boitempo, 2007.

FIORI, José Luís. Sobre a leveza da paz, hipóteses, fatos e refutações. **Instituto Humanitas Unisinos**, [s. l.], 13 dez. 2021. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/615229-sobre-a-leveza-da-paz-hipoteses-fatos-e-refutacoes-artigo-de-jose-luis-fiori>. Acesso em: 12 set 2022.

FONSECA, Marcelo da. Governos de Dilma e Temer também cortaram verbas da educação. **Estado de Minas**, [s. l.], 15 maio. 2019. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna\\_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/05/15/interna_politica,1054070/governos-de-dilma-e-temer-tambem-cortaram-verbas-da-educacao.shtml). Acesso em: 06 nov. 2022.

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

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GABINETE DE TRANSIÇÃO GOVERNAMENTAL. **Relatório Final**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

GIOVANAZ, Daniel. Como desmonte da Petrobrás torna o Brasil vulnerável aos impactos da guerra na Ucrânia. **Sindipetro SP**, [s. l.], 10 mar. 2022. Disponível em: <https://sindipetrosp.org.br/como-desmonte-da-petrobras-torna-brasil-vulneravel-a-guerra-na-ucrania/>. Acesso em:

GOMES, Luís. Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a educação pública. **Sul21**, [s. l.], 3 ago. 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica>. Acesso em 5 ago. 2022.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [s. l.], 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 12 out. 2022.

GOWAN, Peter. **A roleta global**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, v. 4**: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

GUIMARÃES, Cátia. ‘No estágio atual, é guerra: um Estado de Bem-Estar Social não é possível mais em lugar nenhum do mundo’. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, [s. l.], 2015, 1 maio. 2015. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/no-estagio-atual-e-guerra-um-estado-de-bem-estar-social-nao-e-possivel-mais-em>. Acesso em: 30 abr. 2017

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARTOG, François. **Evidência da história**: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e. 58, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

HOBSON, John. **Estúdio del imperialismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

HOVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [s. l.], ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 119-127, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>. Acesso em: 13 jun. 2022.

JORGE Paulo Lemann: o sonhador que criou um império. **InfoMoney**, [s. l.]. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

KAUTSKY, Karl. **Ultra-imperialism**. 1914. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/kautsky/1914/09/ultra-imp.htm>. Acesso em: 18. mai. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 17 jan. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LACERDA, Antônio Corrêa de *et al.* **Economia brasileira**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

LEHER, Roberto. Atualidade estratégica da luta pela revogação do novo ensino médio. **Esquerda Diário**, [s. l.], 20 set. 2022. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2022/09/20/atualidade-estrategica-da-luta-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 11 out. 2022.

LEHER, Roberto. Crise do capital, crise da escola. Prefácio. *In*: SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

LEIA íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **Folha Online**, [s. l.], 24 jun. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 315–336, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 15 jan. 2023.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

LOPES, José Carlos Cacau. Polivalência ou politecnia? – A formação profissional na perspectiva das classes trabalhadoras. *In*: SANT’ANA, Raquel Santos (org.) *et al.* **Aveso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LULA defende lucro de bancos e se diz vítima de preconceito. **Folha de S. Paulo**, [s. l.], 25 jul. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u80688.shtml>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação de capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O novo Estado brasileiro e as políticas públicas para o ensino médio: Uma análise do projeto de Lei 6.840/2013. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 5, n. 9, p. 89-105, dez. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/96>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAGNOLI, Demétrio. As origens da guerra fria. *In*: COGGIOLA, Osvaldo (org.): **Segunda guerra mundial**: um balanço histórico. São Paulo: Xamã: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MANSUR, Isabel. **Corda bamba**: o lulismo como metamorfose e realização da estratégia democrático-popular. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

MARGARIDO, Marcos. Dilma na china e a “chinesização” do Brasil. **Limiar & transformação econômica**, [s. l.], 20 abr. 2011. Disponível em: <http://limiaretransformacao.blogspot.com.br/2011/04/dilma-na-china-e-chinesizacao-do-brasil.html>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MARINI, Rui Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARRACH, Sonia Aparecida Alem. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, José. **Império do terror**: Estados Unidos, ciclos econômicos e guerras no início do século XXI. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, Sorocaba, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MARX, Karl. **Extracto de uma participação confidencial**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1870/3/28.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A eleição de Lula**: uma grande vitória, mas só o primeiro passo. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2022/11/02/a-eleicao-de-lula-uma-grande-vitoria-mas-so-o-primeiro-passo/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIATO, Bruna. Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, perde US\$ 329 milhões em um dia com ações da Americanas. **G1**, [s. l.], 13 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/01/13/jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-perde-us-329-milhoes-em-um-dia-com-acoes-da-americanas.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MOREIRA, Matheus. FHC divulga vídeo pedindo voto em Lula no segundo turno. **G1**, [s. l.], 27 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/27/fhc-divulga-video-pedindo-voto-em-lula-no-segundo-turno.ghtml>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MOVIMENTO Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**, [s. l.]. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em:

NA ERA Lula, usineiros receberam mais de R\$ 28 bi do BNDES. **Comissão Pastoral da Terra**, [s. l.], 28 fev. 2011. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/geral/567-na-era-lula-usineiros-receberam-mais-de-r-28-bi-do-bndes>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NOZAKI, William. Inep faz balanço de prejuízos com desmonte da Petrobrás no encerramento do Conperj II. **Inep**, [s. l.], 28 jun. 2011. Disponível em:

<https://ineep.org.br/ineep-faz-balanco-de-prejuizos-com-desmonte-da-petrobras-no-encerramento-do-conperj-ii/>. Acesso em:

O MERCADO tá com medo do Lula? Eles estavam falidos até eu chegar. **Lula**, [s. l.], 12 fev. 2017. Disponível em: <https://lula.com.br/o-mercado-ta-com-medo-do-lula-eles-estavam-falidos-ate-eu-chegar/>. Acesso em: 21 nov. 2022

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19491/11317>. Acesso em: 06 jun. 2020.

OLIVEIRA, Kalina Gondim de; ZIENTARSKI, Clarice. A política do Banco Mundial para a educação: o combate à pobreza e a focalização de gênero. *In*: ROCHA, Antônia Rozimar Machado *et al.* **Capitalismo contemporâneo e educação brasileira**: aspectos controversos e atuais. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2018.

PAIXÃO, André. Toyota vai fechar a fábrica de São Bernardo do Campo (SP), sua primeira fora do Japão; veja fotos. **Auto Esporte**, [s. l.], 5. abr. 2022. Disponível em: <https://autoesporte.globo.com/industria/noticia/2022/04/toyota-vai-fechar-a-fabrica-de-sao-bernardo-do-campo-sp-sua-primeira-fora-do-japao.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2022

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 463-481, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 12 dez. 2022.

POR QUE o setor de educação tem crescido tanto no mercado de fusões e aquisições? **3Capital Partners**. Disponível em: <https://3capitalpartners.com.br/por-que-o-setor-de-educacao-tem-crescido-no-mercado-de-fusoes-e-aquisicoes/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PROGRAMA para resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes. **World Bank Group**, Washington, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>. Acesso em: 2 fev. 2023.

PT expulsa radicais. **Exame**, [s. l.], 9 out. 2008. Disponível em: <https://exame.com/economia/pt-expulsa-radicais-m0060399/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

QUEIRÓZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 295-313, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1491>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RAMALHO, Elba. Veja Margarida. **Letras**, [s. l.]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elba-ramalho/196959/>. Acesso em 30 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 01 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RATIER, Rodrigo. Escolas e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas). Acesso em: 15 jan. 2023

RIBEIRO JR, Amaury. **A privatária tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana Selau; PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Elielsom Oliveira dos. **O movimento Todos pela Educação e a contrarreforma do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SERPA, Moema Amélia *et al.* Os impactos contrarreformistas no mercado de trabalho da saúde e assistência social na prefeitura de Campina Grande (PB). **O social em questão**, [s. l.], n. 47, p. 195-220, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_47\\_art\\_9.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_47_art_9.pdf). Acesso em: 11 out. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Pedro. Movimento iniciado com o governo Collor teve seu pico com FHC e resultou em redução de investimentos, diz IBGE. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2112200423.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A crise da escola**, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação profissional em saúde**. [S. d]. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOUSA, Antônia de Abreu. As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de (org.). **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SOUZA, Gilberto. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: Leya Editora, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TROTSKY, Leon. Noventa anos do Manifesto Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

VÁRIAS ENTIDADES. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 667-682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611> Acesso em: 18 jan. 2023

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; AVELAR, Davi Miranda Lucena de. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 337-356, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1470>. Acesso em: 16 jan. 2023.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

ZOGBI, Paula. 89 mil funcionários do BB agora são acionistas da empresa. **Infomoney**, [s. l.], 9 ago. 2018. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/98-mil-funcionarios-do-bb-agora-sao-acionistas-da-empresa/>. Acesso em: 07 jan. 2023