

ORGANIZADORES

Eneida Oto Shiroma

Jéferson Silveira Dantas

Rodrigo Diego de Souza

# CRISE DO CAPITAL, CONSERVADORISMO E CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

( 2 0 1 6 - 2 0 2 2 )

ORGANIZADORES

Eneida Oto Shiroma

Jéferson Silveira Dantas

Rodrigo Diego de Souza

# CRISE DO CAPITAL, CONSERVADORISMO E CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

( 2 0 1 6 - 2 0 2 2 )

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C932

Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022) / Organizadores Eneida Oto Shiroma, Jéferson Silveira Dantas e Rodrigo Diego de Souza. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-808-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98089

1. Política Educacional. 2. Reformas educacionais.  
3. Capitalismo. 4. Estado. 5. Fundo Público. I. Shiroma, Eneida Oto (Organizadora). II. Dantas, Jéferson Silveira (Organizador).  
III. Souza, Rodrigo Diego de (Organizador). IV. Título.

CDD: 379

Índice para catálogo sistemático:

I. Questões de política pública na educação.

- Jéssica Oliveira - Bibliotecária - CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-807-2

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Freepik - Freepik,
Tipografias	Acumin, Euphorigenic, Gravtrac, Gobold
Revisão	John Paulo Mafra
Organizador	Eneida Oto Shiroma Jéferson Silveira Dantas Rodrigo Diego de Souza

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 3

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willering**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Ivan Farias Barreto**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginiski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patrícia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

Apresentação .....12

Prefácio ..... 16

## PARTE I

**CRISE DO CAPITAL, DEGRADAÇÃO DO  
TRABALHO E A DISPUTA PELO  
FUNDO PÚBLICO ..... 23**

### CAPÍTULO 1

*Amilton Benedito Peletti*

*Celso Hotz*

*Isaura Monica Souza Zanardini*

**A presença do liberalismo  
no governo Bolsonaro (2019-2022):  
algumas considerações .....24**

### CAPÍTULO 2

*Bruno Augusto Olska*

*Eneida Oto Shiroma*

**Uma destruição interessada:  
reflexões sobre conservadorismo no governo Bolsonaro .....50**

PARTE II

**CONSERVADORISMO, PRIVATIZAÇÃO  
E CONTRARREFORMAS  
NA EDUCAÇÃO.....81**

CAPÍTULO 3

*Jéferson Silveira Dantas*

**A contrarreforma  
do Ensino Médio no Brasil e as  
implicações da BNCC para a área  
das Ciências Humanas na perspectiva  
do jornal *Folha de S. Paulo* (2016-2018) .....82**

CAPÍTULO 4

*Matheus Felisberto Costa*

**BNCC e resolução  
CNE/CP nº 2, de 2019:  
o consenso necessário para  
a formação de novos sujeitos ..... 125**

CAPÍTULO 5

*Ana Aparecida Zandoná*

**Formulações e articulações  
do BID para a difusão  
de Competências Socioemocionais ..... 149**

CAPÍTULO 6

*Patrícia de Souza*

**Agenda 2030 para  
a sustentabilidade do capital  
e o fundo público como garantia ..... 178**

CAPÍTULO 7

*Liliam Guimarães de Barcelos*  
*Rosalba Maria Cardoso Garcia*  
*Vanir Peixer Lorenzini*

**Conservadorismo**

**na educação brasileira:**

a política de Educação Especial  
proposta no governo Bolsonaro ..... 206

CAPÍTULO 8

*Márcia de Souza Lehmkuhl*  
*Maria Helena Michels*

**Educação Especial**

**na esteira do conservadorismo:**

relação entre o público e o privado no âmbito  
da formação de professores em Santa Catarina ..... 230

CAPÍTULO 9

*Luiz Henrique Fernandes dos Reis*

**Atuação do Cieb na Educação Básica:**

expandindo o mercado soluções digitais..... 260

CAPÍTULO 10

*Jaqueline de Freitas*  
*Fernanda Denise Siems*  
*Marcos Edgar Bassi*

**As veias abertas**

**dos conselhos de educação:**

privatização da educação pública ..... 291

**Sobre os organizadores ..... 314**

**Sobre a autora do prefácio ..... 315**

**Sobre os autores ..... 316**

**Índice Remissivo..... 321**

# APRESENTAÇÃO

A coletânea *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira* traz a público um conjunto de reflexões decorrentes das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Foram estudos feitos num período muito difícil da conjuntura nacional, de ataques à universidade e à ciência, de patrulhamento ideológico e de cortes de verbas para as pesquisas, agravado pela pandemia de Covid-19 e por uma escalada conservadora em sua feição ardilosa, cruel, fascistizante e associada à radicalização das políticas neoliberais. A necropolítica do governo Bolsonaro deixou rastros, sequelas e mortandade pelo descaso, pela liberação da 'boiada'. Além disso, após o término oficial do governo, a invasão do Congresso Nacional e do STF, em Brasília, DF, por parte de bolsonaristas deixa marcas indelévels. Na sequência, vem a público a tragédia humanitária dos Yanomamis, genocídio autorizado pelo garimpo, invisibilizado assim o definhamento de um povo.

Nesse cenário de destruição, olhando para os impactos na educação, constatamos contrarreformas aceleradas no período pós-Golpe de 2016, que atingiram de forma indelével a educação brasileira, expressando a lógica destrutiva do capital, agravada no último período pelo conservadorismo, o ultraliberalismo e o terrorismo da extrema-direita, como contextualizado anteriormente.

Particularmente no Brasil, testemunhamos as manifestações grotescas dos ministros e do presidente, que foi sustentado pelo apoio das bancadas congressistas do atraso, dos aparelhos privados

de hegemonia e das frações da burguesia predadora, que almeja superar a crise com a superexploração do trabalho, sucessivas desregulamentações e contrarreformas que subtraem direitos sociais historicamente conquistados.

A privatização da educação ocorre de várias formas, sob o manto das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), do público não estatal e das instituições 'parceiras', por meio da mercadorização, das privatizações e até da pilhagem do fundo público.

Nessa direção, neste livro, apresentam-se análises sobre as contrarreformas que procuram evidenciar sua convergência com os interesses do capital educador, que se vale das políticas neoliberais para operar um tipo de 'destruição criativa' no campo educacional. As análises procuram abordar a mercadorização da educação em suas diferentes nuances, da plataformização do ensino à privatização do Conselho Nacional de Educação (CNE), da ingerência do privado na definição do currículo às diretrizes curriculares de formação docente via Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Reforma do Ensino Médio, bem como os desdobramentos da nova política de Educação Especial, que dilucidam a convergência entre conservadorismo e liberalismo, redefinindo conceitos de sistema educacional, reformando o Estado e ressignificando a noção de público.

Esta coletânea, portanto, reúne pesquisas de professores, mestrandos, doutorandos e egressos da linha 'Trabalho, Educação e Política' do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC e de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (Geppes) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com quem temos longa história de intercâmbio. E, mais recentemente, a realização do estágio pós-doutoral de Isaura Monica Zanardini no PPGE/UFSC (2019-2021), com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O livro é composto de dez capítulos e está organizado em duas partes organicamente articuladas: a Parte I: *Crise do capital, liberalismo e a degradação do trabalho*, e a Parte II: *Conservadorismo, privatização e contrarreformas na educação*. A primeira parte trata de categorias e conceitos que utilizamos em nossos estudos, como 'Estado integral', 'sociedade política', 'hegemonia', 'consenso', 'aparelhos intelectuais coletivos e privados de hegemonia', de Gramsci; 'produção destrutiva', de Mészáros; 'capitalismo dependente', 'classes sociais', 'teoria do valor trabalho', de Marx, entre outras categorias do método da crítica da economia política. A segunda parte reúne capítulos que teorizam sobre seus respectivos objetos de pesquisa no campo da educação, fundamentados naquelas categorias, indicando o modo como trabalhamos os conceitos em nossas pesquisas, qual seja, como ferramentas para pensarmos na problemática em tela.

As exposições, fundamentadas nas categorias do materialismo histórico-dialético, procuram analisar seus objetos em perspectiva de totalidade, a fim de evidenciar suas determinações, contribuindo assim para o entendimento da gênese, do sentido e das tendências das contrarreformas que golpeiam a educação pública tão insistentemente nos últimos anos.

Esta coletânea espera contribuir com o debate sobre as políticas educacionais contemporâneas, discutindo as determinações dessas contrarreformas, os interesses que as moveram e os sujeitos históricos que protagonizaram sua implementação, buscando oferecer subsídios para uma compreensão crítica da política educacional, a fim de que evitemos cair no 'canto da sereia' de seus apologetas.

Por fim, agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à publicação desta coletânea, bem como às agências de fomento que, por meio de bolsa de estudos, contribuíram com a realização das pesquisas cujos resultados são aqui apresentados, a saber: o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Uniedu/Fumdes),

sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED-SC), o já citado PNPd-Capes, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic-CNPq) e a Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ-CNPq).

Esperamos que esta publicação do Gepeto/UFSC incentive o debate e possibilite outras reflexões em defesa da educação pública.

Florianópolis, maio de 2023.

Eneida Oto Shiroma

Jéferson Silveira Dantas

Rodrigo Diego de Souza

# PREFÁCIO

*Olinda Evangelista*

*Viver alegre hoje é preciso  
Conserva sempre o teu sorriso  
Mesmo que a vida esteja feia  
E que vivas na pirimba  
Passando a pirão de areia  
(Noel Rosa; João de Barro.  
Samba da Boa Vontade, 1931)<sup>1</sup>*

Não será esquecido o escárnio vivido no período bolsonarista. Quatro longuíssimos anos sem presenciarmos uma única política pública favorável à classe trabalhadora brasileira. Não esqueceremos os efeitos dolorosos causados pela pandemia da COVID 19, rastilho de pólvora ceifando mais de 700 mil vidas. Se a crise do capital não foi criada naquele governo, produziu, contudo, seus mais ácidos frutos em razão das alianças articuladas pelo capital a lhe dar sustentação. A área da Educação sofreu impactos inimagináveis por força das restrições orçamentárias derivadas da Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016, do governo Temer, mas não só. As ações daquele governo federal, seguidas por Estados e Municípios, prejudicaram a escola pública e será necessário muito trabalho de nossa parte para recompô-la minimamente.

Este livro, *Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)*, oferece-nos um vasto espectro de informações e análises sobre o período, com algumas remissões históricas importantes. É este o escopo deste tomo organizado por Eneida Oto Shiroma, Jéferson Silveira Dantas e Rodrigo Diego de Souza,

1 Noel Rosa; João de Barro. Samba de Boa Vontade. 1931. *O Gênio do Samba*, 2014. Disponível em: Noel Rosa e João de Barro - "Samba de Boa Vontade" (O Gênio do Samba/2014) - YouTube.

resultado do trabalho de pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina. Desde sua criação, em 1995, o Grupo investe na compreensão do fenômeno educativo, das relações que constituem a totalidade de seus objetos de pesquisa, suas contradições, particularidades, mediações e determinações. Compartilha seu inarredável compromisso com a classe trabalhadora com os que defendem a escola pública em todas as suas dimensões.

Os profundos rastros deixados pela política educacional de “lesa humanidade”, implementada especialmente pelo Governo Bolsonaro, são aqui recolhidos e sistematizados. Retirados do Plano de Governo e Mensagens Presidenciais, da contrarreforma do Ensino Médio, da BNCC, das políticas de Educação Especial, do projeto de formação docente, das competências socioemocionais, das relações de Aparelhos Privados de Hegemonia com a Sociedade Política, das negociações escusas com Organizações Multilaterais, do uso do fundo público para fins privados, são examinados com as armas da crítica forjada por Marx, Engels, Mézáros, Gramsci e Lenin.

No que tange aos dados coligidos, reúne uma vastíssima empiria, organizada e analisada, facilitando imensamente que estudiosas(os) a conheçam e possam percorrê-la de outros modos. De um total de quase 500 fontes consultadas, pelo menos 50% relacionam-se a Aparelhos de Estado, dos três níveis da federação, a Organizações Multilaterais e Aparelhos Privados de Hegemonia. As demais dizem respeito a autores nacionais e internacionais, cuja fortuna crítica lastreia as conclusões elaboradas.

Não há discordância nas análises apresentadas quanto ao espectro conservador, negacionista, autoritário e genocida do governo Bolsonaro, denominado fascista, neofascista ou protofascista, caracteres associados ao liberalismo, neoliberalismo e ultraneoliberalismo. As diferenças nas definições do referido governo – como outras que atravessam a obra – indicam que é possível, no interior

do grupo, discutir políticas educacionais sem necessariamente excluir diferenças nas abordagens das pesquisas. Isso se pode dizer, ademais, quanto às dissensões em torno do encerramento do governo de Dilma Rousseff, ora dado como impedimento ora como golpe.

Pondo à parte os aspectos mencionados e seus correlatos, a obra resta unificada; seus dez textos denunciam, à exaustão, como as políticas educacionais são produzidas no interior dos interesses do capital; como se articulam para tentar solucionar a crise do capital; como são maquinadas para elidir as demandas burguesas; como são urdidas para expressar preocupações humanitárias com os “vulneráveis”; como são conjuradas para obstar as possibilidades de estudantes entenderem o mundo e nele sua posição social; como são feitas à medida para formatar a força de trabalho; como são forjadas para produzir a alienação da classe trabalhadora; como são manipuladas para que a sociabilidade capitalista não seja abalada.

Não há dúvidas quanto ao fato de que o capital educador está em célere processo de reconversão da educação, conspirando contra as possibilidades de supressão de suas políticas e do próprio capitalismo. Há o risco, inclusive, de que o capital prescindia das instituições escolares se elas colidirem com suas sinistras conveniências! Não é outra a perspectiva impressa na noção de “sistema educacional” – a mesma defendida pelo Banco Mundial desde os anos 10 deste século – que comporta os setores públicos e privados como provedores de educação. Além disso, as modalidades não formal e informal de educação são contempladas nesta noção e reforçada pelo *slogan* “educação ao longo da vida”. Agregue-se o fortalecimento da educação a distância e o uso intensivo de tecnologias e teremos a “educação *delivery*” defendida pela UNESCO desde finais do século passado<sup>2</sup> e retraduzida em “formação personalizada”, “itinerários formativos” e que tais caros aos intelectuais orgânicos burgueses defensores do neoescolanovismo. Não se pode desprezar,

em adendo, a força da defesa da esfera privada, caríssima à UNESCO, Banco Mundial, BID... tão cara que a OCDE, no Estado de Santa Catarina, produziu um relatório avaliando a educação a pedido do Conselho Estadual de Educação. Este Conselho é exemplar do que ocorre no Brasil, seja em nível municipal ou federal, isto é, a ocupação dos Conselhos por forças ligadas ao capital de ensino.

Tanto no Plano de Governo, quanto nas Mensagens Presidenciais do governo passado, fica cristalino o casamento entre princípios liberais e anacronismo histórico, a exemplo de seu bordão “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos.” Assentadas nesse duplo movimento e na famigerada ideia que os problemas nacionais derivam da má gestão pública, as políticas sociais foram degradadas e, no caso educacional, vilipendiadas. Suas marcas funestas resultaram da série de medidas esdrúxulas para a área, tomada que foi pelas competências socioemocionais, pelo empreendedorismo juvenil, pela Educação a Distância, pelo ensino híbrido, pelo Projeto Futuro-se, pelo Projeto Reuni-Digital, pelas escolas cívico-militares, pelo *homeschooling*, pela “escola sem partido” e pela Política Nacional de Educação Digital, aprovada em regime de urgência no começo do terceiro Governo Lula<sup>3</sup>.

Claro está que o movimento da economia no período em tela só pode ser entendido no âmbito global e no interior das demandas do capital para a solução de sua crise. Assim, entraram na ciranda bolsorista Organizações Multilaterais, como a CEPAL, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, UNESCO, OCDE, cujas ideias convergem politicamente naquilo que é fundamental à manutenção das condições de produção e reprodução das relações capitalistas de produção, hegemônicas pela financeirização.

3 BRASIL. *Lei nº 14.533*, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2023.

Ainda que setores mais modernos da burguesia possam incorporar algumas demandas populares gerais mais avançadas, fato é que, no plano macro, as determinações do capital seguem firmes e os discursos apelativos às reformas só mostram que suas garras continuam afiadas e sua linguagem indica porque precisa esconder nossa condição de país periférico dependente.

Resultou das investidas bolsonaristas – nomeação que elide o arco das alianças burguesas que as sustentaram e dirigiram a economia tendo em vista alguma solução para a crise do capital – o recrudescimento do desemprego, do trabalho precário e flexível, de contratos temporários e intermitentes, da uberização, da pejetização e da perda de direitos. Ingredientes explosivos que, de alguma forma, geraram o monstrego chamado “empreendedorismo juvenil”, ao lado do “protagonismo” e do “engajamento”. O Novo Ensino Médio concretiza uma das políticas mais deletérias à formação juvenil, cuja estrutura aliciante tem apoio de muitos setores econômicos dado que em meio turno escolar as(os) estudantes tornam-se disponíveis ao seu uso, presas fáceis da saga de exploração do trabalho. Esta uma das razões para o movimento “revoga Novo Ensino Médio” que eclodiu no Brasil ano passado e neste.

Um caso exemplar é o da *Folha de S. Paulo* que privilegiou editorial, artigos e notícias de apoio à contrarreforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante o governo de Michel Temer (2016-2018), conquanto articulados desde o governo Dilma. Alega-se defender educação de melhor qualidade sem qualquer referência, contudo, às condições objetivas em que ocorre no Brasil: professores temporários, ausência de concursos públicos, restrição orçamentária, salas cheias, turnos de trabalho intensivos, baixos salários... O mantra da burguesia ecoa no jornal: má qualidade, crise de gestão, carência de recursos, professores mal-formados e desengajados, alunos desinteressados, segmentos vulneráveis incapazes, avaliação inadequada, metas obscuras, resultados pífios.

Na Educação Básica uma excecência curricular foi produzida a partir da década de 2010: as Competências Socioemocionais (CSE). Juntaram-se APHs, Aparelho de Estado, Organizações Multilaterais, Bancos – em diferentes momentos ou ao mesmo tempo – para exararem seus argumentos a favor desta política cujo objetivo último é produzir conformismo social e docilização. Não caímos mais no “canto da sereia” de que as orientações de tais instituições pretendam de fato “reduzir a pobreza e a desigualdade”, prover emprego e justiça social. Enquanto escrevem isso, estimulam formas de consumo que tornam o trabalhador dependente e simultaneamente produzem sua alienação. Vejam a *Agenda 2030 para a Educação*, da UNESCO; sugere a inclusão do desenvolvimento sustentável como um dos objetivos educacionais, particularmente nos países em desenvolvimento, onde estaríamos inseridos. Nada escapou ao alinhamento educativo de Bolsonaro, como é o caso da *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*, elaborada com a colaboração da UNESCO, depois revogada pelo terceiro governo de Lula da Silva. Refira-se que as políticas que não saíram diretamente do MEC, especificamente as relativas à formação docente, estavam igualmente comprometidas com o consenso produzido no interior das alianças burguesas.

A generalização do uso das TICs como grande demiurgo do desenvolvimento econômico brasileiro levou à criação de um aparelho privado de hegemonia específico, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) aliado ao capital financeiro e *edtechs*. Precisamente estas *edtechs* vêm atuando massivamente na área de formação docente e configurando importante aspecto da reconversão docente. Não temos garantia de que suas orientações estejam ligadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Entretanto, é inegável que em ambos os casos o professor está na mira e o que se vislumbra é a eadeização da formação e

do trabalho docente, a sua degradação, seu esvaziamento e – muito grave – sua subordinação aos interesses do capital que precisa do professor para a formação da classe trabalhadora. Tal necessidade impõe uma formação humana rasa, precária, desprovida de ciência, filosofia e arte. O capital precisa de trabalhadores frágeis em todos os sentidos.

Os interesses privados que veem na área da Educação um campo vasto e fértil para novas formas de acumulação de lucro sabem bem o que fazer: mercantilização, plataformização, punção do fundo público, alienação. A ideia de que nosso futuro está em risco contribui imensamente para nos dobrarmos às políticas espoliativas, o que torna este livro em suas mãos e nossa capacidade de compreensão necessários e urgentes. Aqui encontramos inúmeras formas de apreensão desse processo; encontramos uma arma de luta para quantos queiram enfrentar a gana devoradora do capital contra os trabalhadores e queiram recolocar em seu horizonte a exigência da revolução como forma única de superar a sociedade capitalista.



Parte

I

**CRISE DO CAPITAL,  
DEGRADAÇÃO DO TRABALHO  
E A DISPUTA PELO  
FUNDO PÚBLICO**



1

*Amilton Benedito Peletti  
Celso Hotz  
Isaura Monica Souza Zanardini*

**A PRESENÇA DO LIBERALISMO  
NO GOVERNO BOLSONARO  
(2019-2022):**

**ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.98089.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.98089.1)

Diante dos resultados alcançados nas urnas na eleição para presidente da República de 2018 e de discursos e ações do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito no referido pleito, considerando os princípios de liberdade, democracia, igualdade, propriedade e individualidade, que acompanham o liberalismo<sup>4</sup> desde o século XVIII, quando passou a constituir-se como a ideologia que funda e acompanha o capitalismo em seus diferentes estágios de desenvolvimento, duas questões nos inquietam: a) o que justificou a eleição deste governo? b) Qual é o lugar do liberalismo no governo Bolsonaro ou em um governo neofacista?

Essas inquietações surgiram a partir da leitura de autores como Boito Jr. (2020) e Caldeira Neto (2020), que indicam o caráter neofacista e autoritário desse governo, que poderia divergir da democracia e da liberdade inerentes ao capitalismo e da ideologia neoliberal que o sustenta.

A respeito da análise do governo Bolsonaro, podemos indicar que Boito Jr. (2020, p. 117), ao tentar entender o caráter neofacista desse governo, menciona a crítica à política parlamentar, “[...] isto é, à própria democracia burguesa – o grupo neofascista aspira governar por decreto” e mais a frente indica que “[...] o movimento neofascista tem como obstáculo a forma de Estado democrático burguesa [...]” (BOITO JR., 2020, p. 118).

Caldeira Neto (2020, p. 124), em um de seus artigos, pondera a respeito do caráter neofacista presente no bolsonarismo e questiona-se: “Poderia o fascismo histórico, abertamente antípoda ao liberalismo, tornar-se congênere em sua versão atualizada?”. Ao falar do presidente, afirma que se trata de uma

4 Exatamente por considerarmos, assim como Warde (1984), que o liberalismo funda, justifica e acompanha o capitalismo em seus diferentes estágios de desenvolvimento é que usamos ‘liberalismo’, e não ‘neoliberalismo’. O uso de liberalismo justifica-se também porque entendemos que o neoliberalismo é uma das expressões do liberalismo do século XVIII e mantém seus principais princípios, ajustados ao contexto histórico em que é implementado.

Figura politicamente ativa desde o período da transição democrática, Bolsonaro se notabilizou pela defesa da tortura e de outras atividades incompatíveis com a legalidade democrática, fomentando a descrença na democracia liberal, nos ritos institucionais, no desprezo às minorias e na perseguição política aos adversários. Dessa maneira, não é de espantar que o então deputado Jair Bolsonaro tenha sido reconhecido como uma possível liderança por grupos mais radicais da extrema direita brasileira, inclusive de inspiração neonazista. (CALDEIRA NETO, 2020, p. 134).

Mediante a inquietação acima referida e tendo em vista o intuito de amadurecer as condições de análise a respeito desse governo, propomo-nos neste texto a analisar o Plano de Governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018) e as Mensagens Presidenciais produzidas entre os anos de 2019 e 2022, a fim de mapearmos as relações com os princípios liberais.

Organizamos este estudo, além da introdução e das considerações finais, em duas seções: na primeira, tecemos considerações sobre as concepções de Estado, políticas sociais e desenvolvimento, bem como sobre a presença dos princípios liberais no Plano de Governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, escrito em 2018.

Na segunda seção, apresentamos passagens das Mensagens Presidenciais enviadas ao Congresso Nacional entre os anos de 2019 e 2022. Tais mensagens foram escritas por vários ministros que compuseram o governo Bolsonaro e por seus assessores, tendo sempre uma apresentação escrita pelo presidente e por assessores do Palácio do Planalto.

As mensagens indicam as ações do governo e afirmam as estratégias governamentais que seriam implementadas no ano da mensagem, pois foram apresentadas no início dos trabalhos do Congresso Nacional em cada ano.

Neste estudo, são analisadas as mensagens dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. Cada uma delas tem em média 200 páginas, ao longo das quais são abordadas, em termos gerais, as políticas: econômica, social, de desenvolvimento econômico e bem-estar, de gestão pública, externa, de comércio exterior e de defesa nacional e soberania.

## A PRESENÇA DO LIBERALISMO NO PLANO DE GOVERNO DO PRESIDENTE BOLSONARO (2019-2022)

O Plano de Governo aqui analisado foi intitulado *O caminho da prosperidade* e apresentado, nas palavras dos proponentes, como uma proposta de governo “constitucional, eficiente e fraterno”. É composto por 81 *slides*, que abordam diferentes áreas: segurança e combate à corrupção; defesa nacional; saúde e educação; inovação, ciência e tecnologia; economia e infraestrutura; agricultura; energia; e transportes.

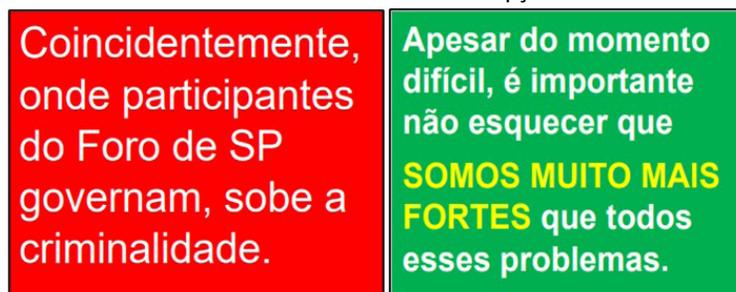
Apresenta como *slogan* a famigerada frase “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, demonstrando forte apelo religioso e ideológico. Cumpre-nos ressaltar que, no decorrer do documento, há um jogo de cores, no qual todos os dados que demonstram violência, ineficiência, corrupção ou algo que precisava ser superado foram atrelados à cor vermelha, em referência ao principal partido opositor nas eleições de 2018 e ao que, no documento, é chamado de comunismo. Em geral, as propostas apresentadas utilizaram as cores da bandeira nacional, numa clara apropriação dos símbolos nacionais, em contraposição ao suposto inimigo interno, a exemplo do observado nas Figuras 1 e 2:

**Figura 1** – Imagens utilizadas para defender a redução de ministérios



Fonte: Bolsonaro (2018, p. 17).

**Figura 2** – Imagens utilizadas para se referir a criminalidade nos estados e o combate à corrupção.



Fonte: Bolsonaro (2018, p. 15 e p. 27).

O Plano descreve como necessidade urgente o resgate da liberdade, seja de “opiniões, cores e orientações”, mas pauta-se, sobretudo, na liberdade e na garantia da propriedade privada, tratando-a como algo sagrado, e não como resultado de um processo histórico de expropriações de uma classe por outra, numa explícita alusão ao liberalismo. Assim, segundo a proposta, “A Liberdade é o caminho da prosperidade. Não permitiremos que o Brasil prossiga no caminho da servidão” (BOLSONARO, 2018, p. 7). O documento toma como imperativo a superação do chamado ‘marxismo cultural’, o qual, em união com as oligarquias corruptas, teria minado os valores da Nação e da família.

Percebemos, no conteúdo do documento, certa referência à ideologia do desenvolvimentismo, analisada por Warde (1984) e por Prado (2020), a qual valoriza uma perspectiva utópica e positiva do desenvolvimento, que deveria ser perseguida pelos países a fim de alcançar uma posição diferente no capitalismo mundial. Esse aspecto é evidenciado na promessa de que o governo faria “[...] os ajustes necessários para garantir crescimento com inflação baixa e geração de empregos” (BOLSONARO, 2018, p. 10), estabelecendo como prioridades a segurança, a saúde e a educação.

Há uma defesa das questões legais, em especial da Constituição Federal, mas com a nítida intenção de dar ao seu conteúdo novas interpretações, pois, segundo o que consta no referido Plano de Governo, esta teria sido rasgada nos últimos 30 anos. Desse modo, à luz do liberalismo, afirma-se que “[...] nosso conjunto de Leis será o mapa, e a bússola serão os princípios liberais democratas para navegarmos no caminho da prosperidade” (BOLSONARO, 2018, p. 11), ou seja, liberalismo e prosperidade andariam juntos, de forma que, naturalmente, um conduziria ao outro.

Uma suposta concepção liberal de Estado fica ainda mais evidente no tópico destinado exclusivamente à defesa do liberalismo econômico, no qual se apresenta a ideia de que “As economias de mercado são historicamente o maior instrumento de geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social. Graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo” (BOLSONARO, 2018, p. 13). Justificou-se tal proposição por meio da afirmação de que nunca foram adotados os princípios liberais durante toda a história republicana do Brasil, por isso há inflação, recessão, desemprego e corrupção no país.

Portanto, adotando-se o liberalismo, todos esses problemas desapareceriam quase que num passe de mágica, pois “O Liberalismo reduz a inflação, baixa os juros, eleva a confiança e os investimentos, gera crescimento, emprego e oportunidades”

(BOLSONARO, 2018, p. 13). O documento, no entanto, desconsidera as especificidades do Brasil, um país de capitalismo dependente, bem como a posição que ocupa na divisão internacional do trabalho, na medida em que propôs como estratégia “[...] adotar as mesmas ações que funcionam nos países com crescimento, emprego, baixa inflação, renda para os trabalhadores e oportunidades para todos” (BOLSONARO, 2018, p. 13), como se o liberalismo, por si só, tivesse o poder de gerar crescimento, acabar com o déficit fiscal e reduzir a desigualdade social, promovendo assim a promessa do desenvolvimento buscada pelos países chamados periféricos ou ‘em desenvolvimento’.

Outra questão claramente manifestada no Plano de Governo de Bolsonaro diz respeito à ‘velha’ proposição, sempre presente ao menos desde a década de 1990, quando o neoliberalismo se intensifica no Brasil, logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, de defesa do orçamento base zero, ou seja, o fim das vinculações constitucionais que, em especial, garantem recursos mínimos para as políticas sociais, sobretudo as de saúde, educação e assistência social, haja vista que estas não são tratadas de modo a fazer com que se universalizem, mas sempre de maneira focalizada.

Mais uma vez, defende-se a ideia de que o problema estaria na gestão dos recursos, e não no montante investido:

Com o fim do aparelhamento dos ministérios, invertaremos a lógica tradicional do processo de gastos públicos. **Cada gestor, diante de suas metas, terá que justificar suas demandas por recursos públicos. Os recursos financeiros, materiais e de pessoal, serão disponibilizados e haverá o acompanhamento do desempenho de sua gestão.** O montante gasto no passado não justificará os recursos demandados no presente ou no futuro. Não haverá mais dinheiro carimbado para pessoa, grupo político ou entidade com interesses especiais. Prioridades e metas passam a ser a base do Orçamento Geral da União, para gastar o dinheiro do POVO obtido pelos impostos. (BOLSONARO, 2018, p. 18, grifos nossos).

O que ficou visível, novamente, é o objetivo de rever as regras constitucionais para que os recursos do fundo público possam ser utilizados no pagamento da dívida pública, em detrimento das políticas sociais destinadas à parcela da população que mais necessita. Isso tudo sob um *slogan* bonito e atraente: “Mais Brasil, menos Brasília”. Nesse sentido, houve a proposição do fim das verbas carimbadas, sob a seguinte justificativa: “Chega de carimbos, autorizações e burocracias. A complexidade burocrática alimenta a corrupção” (BOLSONARO, 2018, p. 20). O programa de Bolsonaro também fez a defesa do indivíduo em detrimento das instituições: “O governo vai confiar nos indivíduos! O governo recuará, para que os cidadãos possam avançar!” (BOLSONARO, 2018, p. 20).

No que se refere às linhas de ação que orientaram o governo, ou seja, aquilo que tornaria o plano exequível, sob o *slogan* “Mais Brasil e menos Brasília”, são apresentadas propostas sobre segurança e combate à corrupção, saúde, educação e economia.

Para diminuir os índices de criminalidade, não foram sugeridas políticas públicas de segurança, mas sim o armamento da população civil, na medida em que se propôs “Reformular o Estatuto do Desarmamento para garantir o direito do cidadão à LEGÍTIMA DEFESA sua, de seus familiares, **de sua propriedade** e a de terceiros!” (BOLSONARO, 2018, p. 32, maiúsculas no original, grifos nossos), numa explícita defesa de princípios individualistas e do encarceramento da população, ou seja, “prender e deixar preso” (BOLSONARO, 2018, p. 32). Além disso, também foram propostas medidas para redução da maioria penal, garantia de “excludente de ilicitude”<sup>5</sup> para os policiais por parte do Estado e, no caso da

5 Segundo Moraes (2019), “Para compreender o que são os excludentes, é fundamental compreender o que significa ilicitude. Esse termo refere-se a algo que é considerado ilícito, ou seja, aquilo que é condenado pela lei, que é proibido/ilegal. [...] Excludente de ilicitude é um mecanismo previsto no Código Penal que estabelece a possibilidade de uma pessoa praticar uma ilicitude sem que se considere isso uma atividade criminosa. Ou seja, o excludente é um mecanismo que permite que uma pessoa pratique uma ação que normalmente seria considerada um crime”.

propriedade privada, a tipificação “[...] como terrorismo [d]as invasões de propriedades rurais e urbanas no território brasileiro [...]” e a retirada da “[...] Constituição [de] qualquer relativização da propriedade privada, como exemplo nas restrições da [Emenda Constitucional] EC/81”<sup>6</sup> (BOLSONARO, 2018, p. 32).

Para as políticas de saúde e educação, também foram ‘resgatados’ velhos discursos, apoiados no neoliberalismo, de que o problema estaria na gestão dos recursos, e não no montante investido e, dessa forma, seria possível “fazer MUITO mais com os atuais recursos” (BOLSONARO, 2018, p. 37). Nesse sentido, defendeu-se a ideia de que “[...] a saúde deveria ser muito melhor com o valor que o Brasil já gasta!” (BOLSONARO, 2018, p. 37). O documento afirma ainda que, “Abandonando qualquer questão ideológica, chega-se facilmente à conclusão de que a população brasileira deveria ter um atendimento melhor, tendo em vista o montante de recursos destinados à Saúde” (BOLSONARO, 2018, p. 37).

Nesse sentido, não foram apresentadas propostas que destinassem mais recursos para o Sistema Único de Saúde (SUS), mas apenas medidas voltadas para a gestão dos recursos atuais ou mesmo para sua diminuição, haja vista a EC nº 95/2016 e sua manutenção. Tais medidas versavam apenas sobre o Prontuário Eletrônico Nacional Interligado, o Credenciamento Universal dos Médicos, o Programa Mais Médicos, Médicos de Estado e programas de prevenção relacionados à saúde bucal, ao bem-estar da gestante e à inclusão de profissionais de Educação Física no Programa de Saúde da Família.

6 A Emenda Constitucional nº 81, de 5 de junho de 2014, deu nova redação ao art. 243 da Constituição Federal, que passou a vigorar com o seguinte texto: “Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º. Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de trabalho escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei” (BRASIL, 2014).

Na educação, o discurso foi o mesmo, ou seja, novamente buscou-se justificar os problemas educacionais como se estes fossem simplesmente derivados da má gestão dos recursos ou de questões ideológicas. A justificativa foi a mesma apresentada no caso da saúde, pois, segundo o Plano:

Na Educação, assim como na Saúde, os números levam à conclusão [de] que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos. Os valores, tanto em termos relativos como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso péssimo desempenho educacional. (BOLSONARO, 2018, p. 41).

Assim, apresentou-se novamente o bordão ideológico, justificado pelo neoliberalismo, de que “A educação também deveria ser melhor com o valor que o Brasil já gasta!” (BOLSONARO, 2018, p. 41) e, portanto, “É possível fazer muito mais com os atuais recursos! É o nosso compromisso!” (BOLSONARO, 2018, p. 41). Afinal, nessa perspectiva, o Brasil gastaria como os melhores e educaria como os piores. Salientamos que o documento usou como referência apenas o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*). Novamente, a exemplo do que vimos em décadas anteriores, o enfoque maior foi dado à Educação Básica, afirmando-se que “[...] precisamos inverter a pirâmide: o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média” (BOLSONARO, 2018, p. 45).

Além de defender a necessidade de imprimir melhor eficiência à gestão, propôs-se, no caso da Educação Superior, parcerias com a iniciativa privada como forma de elevar a produtividade, pois as universidades, além de gerarem avanços técnicos, “[...] devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa” (BOLSONARO, 2018, p. 46), ou seja, uma educação utilitarista em detrimento da formação

acadêmica humanizadora. Desse modo, “As universidades, em todos os cursos, devem estimular e ensinar o empreendedorismo. O jovem precisa sair da faculdade pensando em como transformar o conhecimento obtido [...] em produtos, negócios, riqueza e oportunidades” (BOLSONARO, 2018, p. 46), num viés individualista e concorrencial.

Também como forma de fazer mais com menos recursos, defendeu-se a educação a distância como alternativa para ‘levar’ a educação até a áreas em que as aulas presenciais encontram dificuldades de serem aplicadas, devido ao isolamento ou à distância.

No que se refere à economia, o documento ressalta que “Nossa prioridade é gerar crescimento, oportunidades e emprego, retirando enormes contingentes da população da situação precária na qual se encontram” (BOLSONARO, 2018, p. 51). Mais uma vez, observamos que, de acordo com o exposto, a desigualdade social seria superada ‘naturalmente,’ por meio do crescimento e da geração de empregos. Assim, teríamos supostamente uma certa estabilidade social, sem desemprego, crises, inflação ou miséria, numa clara tentativa de maquiagem o Estado liberal como garantidor da igualdade, inclusive com a instituição de uma renda mínima, dotando o liberalismo de uma ‘agenda social,’ para evitar conflitos entre as classes e assegurar a ‘paz social,’ elemento indispensável para a implementação das políticas liberais. Afirma-se no Plano de Governo que, sob a inspiração de pensadores liberais como Milton Friedman, uma renda mínima seria instituída para além do Bolsa-Família, pois “[...] nossa meta é garantir, a cada brasileiro, uma renda igual ou superior ao que é atualmente pago pelo Bolsa-Família” (BOLSONARO, 2018, p. 63).

Na área trabalhista, a proposição foi de fazer com que o trabalhador individualmente negociasse com o empregador, como se ambos estivessem em pé de igualdade. Tal proposta seria implementada a partir da criação de uma nova carteira de trabalho, ‘verde e amarela,’ de adesão ‘voluntária’ para novos trabalhadores ingressantes no mercado de trabalho, que poderiam escolher entre a carteira tradicional (azul) e o ordenamento jurídico que a acompanha ou [...] uma carteira de trabalho verde e amarela (onde o contrato individual

prevalece sobre a CLT [Consolidação das Leis do Trabalho], mantendo todos os direitos constitucionais)" (BOLSONARO, 2018, p. 64), numa perspectiva claramente individualista e neoliberal.

O mesmo ocorreria com a Previdência Social, na qual o modelo 'tradicional' passaria por reformas e um novo modelo de capitalização seria introduzido. Desse modo, seriam necessárias reformas " [...] tanto para aperfeiçoar o modelo atual como para introduzir um novo modelo. A grande novidade será a introdução de um sistema com contas individuais de capitalização" (BOLSONARO, 2018, p. 57).

Consta também no Plano ora analisado a defesa intransigente das privatizações como imprescindíveis para combater o déficit público, assinalando-se que "Algumas estatais serão extintas, outras privatizadas e, em sua minoria, pelo caráter estratégico serão preservadas" (BOLSONARO, 2018, p. 56). Além disso, entende-se que as privatizações possibilitariam o corte de despesas e o 'desaparelhamento' do Estado – leia-se sua redução ao mínimo no que se refere às questões sociais –, com a recomendação para uma gestão pública eficiente e moderna, além de orçamento base zero.

Ainda sobre as privatizações, estas são justificadas a partir da "eficiência econômica, bem-estar e distribuição de renda" (BOLSONARO, 2018, p. 61). O debate e a proposição de privatizações também foram justificados em razão da necessidade de equilibrar as contas públicas, indicando-se que todos os recursos obtidos com as privatizações e concessões deveriam ser obrigatoriamente utilizados para o pagamento da dívida pública. Propôs-se, no Plano, a dilapidação do patrimônio público para continuar a alimentar as engrenagens do sistema da dívida, sempre em nome da eficiência da gestão, do interesse público e do bem comum.

7 Chamada de 'Nova Previdência', a reforma foi aprovada em 2019. Inúmeros direitos foram usurpados e uma idade mínima foi estabelecida para a aposentadoria dos trabalhadores em geral. O regime de capitalização individual foi rejeitado, no entanto ainda é uma ideia passível de retornar às discussões. Estejamos atentos.

Pelo exposto, a partir da análise do Plano de Governo consagrado nas urnas eletrônicas em 2018, juntamente com o forte apelo ideológico e religioso, constatamos os princípios do Estado liberal, quais sejam: defesa intransigente da propriedade privada, liberdade individual, igualdade de oportunidades, individualismo, democracia liberal e revisão do papel do Estado no que concerne à proposição de políticas sociais focalizadas, e não universais.

Por fim, em termos de política econômica, podemos afirmar que a proposta foi um continuísmo, pois manteve, nas palavras de Castelo (2012, p. 614), “[...] intacta a herança dos governos Fernando Henrique Cardoso do tripé defendido pelo Consenso de Washington (superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante)”, a exemplo de governos anteriores, salvo algumas diferenças pontuais, ao propor que deveria ser mantido “[...] o tripé macroeconômico vigente: câmbio flexível, meta de inflação e meta fiscal” (BOLSONARO, 2018, p. 59). Tudo, é claro, de acordo com a visão apresentada no Plano de Governo, em nome da ordem, do progresso, do desenvolvimento e da superação natural das desigualdades sociais.

Na sessão a seguir, a fim de dar sequência às considerações sobre a presença dos princípios liberais no governo em questão, serão analisadas as *Mensagens Presidenciais do governo Bolsonaro* elaboradas entre os anos de 2019 e 2022.

## O LIBERALISMO NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS DO GOVERNO JAIR BOLSONARO (2019-2022)

Pode-se compreender que as mensagens do presidente da República ao Congresso Nacional representam uma ‘prestação de

contas' das ações constantes no Plano de Governo analisado na seção anterior deste estudo e apresentam proposições de ações e estratégias desenvolvidas, a princípio, no mesmo ano em que são apresentadas.

Nesta seção, busca-se fazer um resgate, de forma resumida, das mensagens enviadas pelo presidente Bolsonaro ao Congresso nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, levando-se em conta duas questões: a) o que justificou a eleição deste governo? b) Qual é o lugar do liberalismo no governo Bolsonaro ou em um governo neofacista?

Constatamos que o termo que fundamenta o liberalismo – a liberdade – esteve presente em todas as mensagens enviadas por Bolsonaro ao Congresso, desde 2019. Pode ser entendida como uma das bandeiras de seu governo, como algo a ser resgatado e seguido ao longo das suas propostas, ainda no Plano de Governo: “O Governo brasileiro vem ao Parlamento – na abertura deste ano legislativo – trazer uma mensagem de esperança. A esperança de que falo é a esperança da atitude e da **liberdade**” (BRASIL, 2019, p. 8, grifos nossos). Nessa mensagem, o presidente Bolsonaro indicou a defesa da liberdade de opinião, de crença, de imprensa, de manifestação religiosa, de pensamento (BRASIL, 2019, p. 10).

A liberdade fundamenta os outros pressupostos liberais: democracia, igualdade, propriedade e individualidade. Defender a liberdade é, assim, condição *sine qua non* para se pautar um governo que se diz liberal.

Ainda na apresentação da mensagem de 2019, o presidente Bolsonaro fez uma crítica à educação atual, que, ao seu ver, tem se pautado na doutrinação ideológica, em detrimento da qualidade. Afirmou ainda que seu governo queria recolocar o aluno no centro do projeto educacional, nestes termos:

É nesse ambiente de liberdade que queremos desenvolver nossas crianças. E é LIBERDADE que queremos oferecer também a quem trabalha, a quem empreende,

a quem investe. Queremos abrir o Brasil para as parcerias com a iniciativa privada, seja de capital nacional, seja de capital externo – desde que se cumpram as exigências legais. (BRASIL, 2019, p. 11).

Trata-se, então, de trazer a liberdade de aprender para o aluno, entendido como sujeito passivo no espaço escolar, que estaria sendo atacado, segundo a perspectiva oficial, por uma doutrinação ideológica de cunho marxista. O governo lançou mão da estratégia de desviar de questões como a falta de estrutura, de carreira pública e de formação dos professores, que poderiam contribuir com a qualidade do ensino, para focar em questões de cunho ideológico.

No tópico de *Educação*, ao tratar sobre as perspectivas de ações do governo, a mensagem indica as políticas que ajudariam a emancipar intelectualmente os brasileiros, “[...] dando-lhes a oportunidade de desenvolverem uma consciência e visão republicana e cidadã imunes a ideologias oportunistas e ventos de doutrina” (BRASIL, 2019, p. 73), além de proporcionar “[...] a liberdade e os meios para uma apreciação crítica e construtiva dos próprios alunos, da sociedade e da Pátria (BRASIL, 2019, p. 72).

Ainda no tópico sobre os direitos humanos, a mensagem defendeu, entre outros itens, a liberdade religiosa (BRASIL, 2019, p. 105).

Novamente, o termo ‘liberdade’ aparece em mensagem do ano 2020: “A partir da vitória nas eleições de 2018, começamos a pavimentar nosso caminho da prosperidade e o País começou a trilhar o caminho da liberdade e a ganhar projeção mundial!” (BRASIL, 2020, p. 8). Ao indicar que o país começava a trilhar o caminho da liberdade – o que não é verdade –, a mensagem ignora tudo o que ocorrera anteriormente, pois os governos antecessores ao de Bolsonaro também se diziam governos liberais e democratas!

O governo destaca também, além da Nova Previdência, aprovada em 2019, como já mencionado aqui, a Lei de Liberdade

Econômica,<sup>8</sup> “[...] para destravar a economia, permitir a retomada do ciclo de investimentos no País e avançar em questões sociais” (BRASIL, 2020, p. 14).

A liberdade econômica é um dos fundamentos do capitalismo, e, ao criar uma Lei de Liberdade Econômica, o governo Bolsonaro somente chancelou o liberalismo econômico existente desde as premissas da produção do capital.

No que diz respeito à qualidade na Educação Básica, o Plano indica que o baixo nível de resultados do Brasil no Pisa tem demonstrado “[...] que os brasileiros não estão recebendo formação suficiente para exercer a sua cidadania e alcançar o pleno potencial de liberdade e de produtividade (BRASIL, 2020, p. 101).

É relevante indicar que, em praticamente todas as mensagens, assim como no Plano de Governo, ao tratar da qualidade da Educação Básica no Brasil, o governo Bolsonaro utiliza apenas os dados do Pisa. Como uma das justificativas para o mal desempenho, sobretudo em leitura e Matemática no Pisa, o governo ressaltou a prioridade que governos anteriores deram para o direcionamento de recursos ao Ensino Superior, e não à Educação Básica, como afirma nas mensagens ao Congresso.

A respeito dessa preocupação com a qualidade da educação e com os resultados alcançados em exames de avaliação em larga escala, podemos recuperar Cavalcante (2020, p. 126), ao mencionar que,

8 Destacada como uma medida de desburocratização, “[...] a Lei de Liberdade Econômica (Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019), [se apresenta] com potencial de geração de aproximadamente 3,7 milhões de empregos nos próximos dez anos. A legislação trouxe modificações no direito privado voltadas à segurança jurídica e à preservação dos contratos e estabeleceu instrumentos para políticas públicas que serão desenvolvidas nos próximos anos, por meio, por exemplo, do regimento geral para dispensa de licenciamentos em casos de baixo risco, digitalização de documentos, aprovação tácita e efeito vinculante em decisões administrativas de atos públicos de liberação e incorporação de regulações internacionais voltadas a fomentar a competitividade brasileira” (BRASIL, 2020, p. 24).

Como sua reprodução social se efetiva essencialmente por meio do aparelho escolar, formalmente aberto a todas as classes, fomenta-se a ideologia de que a desigualdade social é fruto apenas de um investimento diferencial em termos de esforço para o estudo e habilidades para o indivíduo ter sucesso nos mecanismos de seleção da burocracia de Estado (vestibular e concurso público) ou do mercado.

Na mensagem do ano de 2021, foi retomado o suposto resgate da liberdade no governo Bolsonaro: “Em 2020, a nova política externa brasileira prosseguiu na missão de resgate de valores e princípios caros ao povo brasileiro, como democracia, liberdade, patriotismo e prosperidade [...]” (BRASIL, 2021, p. 126).

Outro pressuposto do liberalismo – a propriedade – pode ser encontrado em todas as mensagens do governo Bolsonaro, sobretudo a partir do Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), do Conselho do Programa de Parcerias de Investimentos (CPPI), e do Programa Nacional de Desestatização (PND), que alinhavam a defesa da propriedade por meio de parcerias do governo com o setor privado, bem como das várias privatizações propostas em seu governo.

Sobre o PPI, na mensagem de 2019, pode-se ler o seguinte:

O Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), criado no segundo semestre de 2016, tem a finalidade de ampliar e fortalecer a interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização. (BRASIL, 2019, p. 36).

A respeito do CPPI e do PND, encontra-se a afirmação de que,

Desde a sua criação, o CPPI recomendou a inclusão no PND de 12 empresas estatais: Eletrobras (Centrais Elétricas Brasileiras S.A.), Empresa Gestora de Ativos (Emgea), Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias (ABGF), Casa da Moeda, Companhia de

Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo (Ceagesp), Centrais de Abastecimento de Minas Gerais S.A. (Ceasaminas), Companhia Docas do Espírito Santo (Codesa), Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU), Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre S.A. (Trensurb), Nuclebrás Equipamentos Pesados (Nuclep), Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro) e Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência (Dataprev). Outras quatro foram incluídas no PPI, com o objetivo de estudar parcerias com a iniciativa privada para ingressarem no PND: Centro de Excelência em Tecnologia Eletrônica Avançada (Ceitec), Telecomunicações Brasileiras S.A. (Telebras), Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) e Empresa Brasil de Comunicação (EBC). (BRASIL, 2020, p. 69-70).

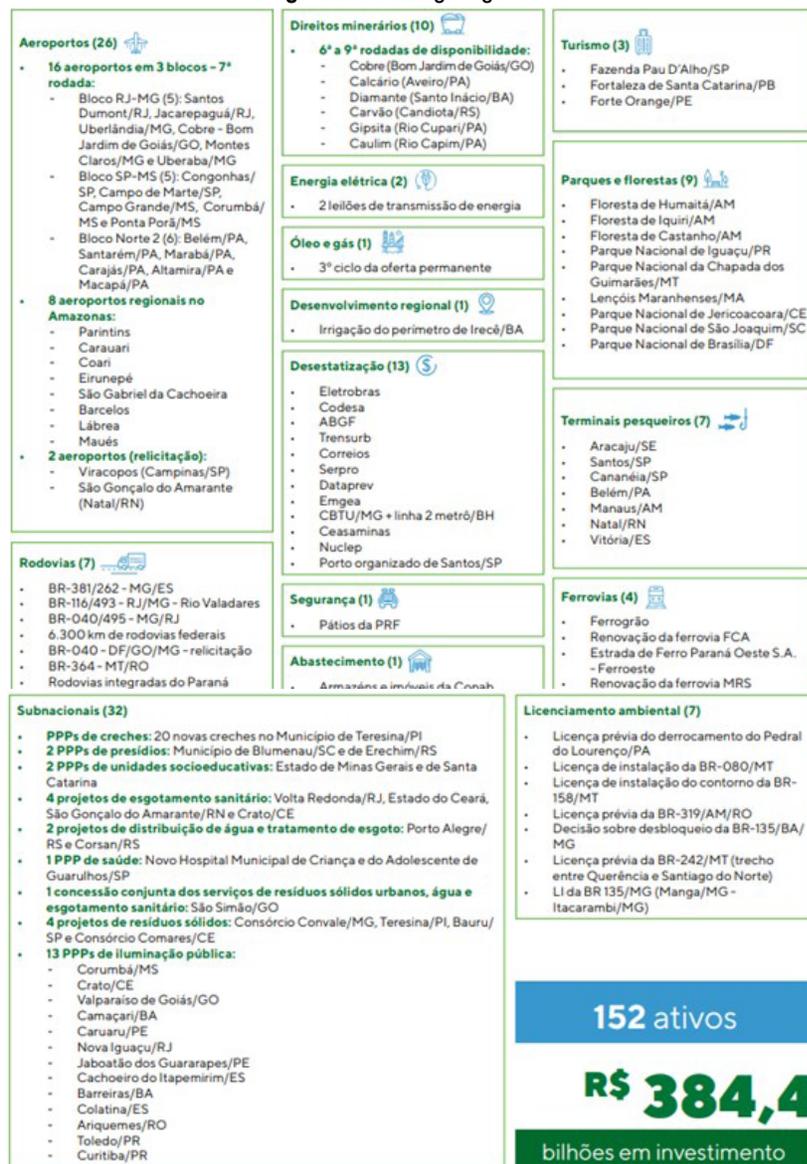
Ainda sobre o PPI, foi colocado que “A participação mais ativa do setor privado nos investimentos em infraestrutura é essencial, considerando a insuficiência de recursos públicos, a necessidade de gerar empregos, atrair capitais e melhorar a governança” (BRASIL, 2021, p. 70).

Também pôde-se ver que

Há 13 empresas públicas qualificadas no PPI para fins de estudo e avaliação de alternativas para parceria com a iniciativa privada e desestatização. Além das já mencionadas, vale citar: i) a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (Correios), cujo projeto de lei foi aprovado na Câmara dos Deputados e agora está sendo avaliado no Senado Federal; ii) a Companhia Docas do Estado da Bahia (Codeba); iii) a Empresa Brasil de Comunicações (EBC); iv) a Telecomunicações Brasileiras S.A. (Telebras); v) a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias (ABGF); vi) a Empresa Gestora de Ativos (Emgea); vii) o Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro); e viii) a Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência (Dataprev). (BRASIL, 2022, p. 93).

Sobre as privatizações e leilões, na mensagem do governo Bolsonaro de 2022 (BRASIL, 2022, p. 94-95) (Figura 3), há um rol das privatizações previstas para aquele ano:

Figura 3 - Mensagem governo



Fonte: Ministério da Economia/Programa de Parcerias de Investimentos (ME/PPi).

Na análise de Caldeira Neto (2020, p. 134-135):

[...] o discurso de campanha de Jair Bolsonaro sinalizava o esvaziamento do Estado, não apenas em sua dimensão social, mas inclusive sob o ponto de vista da privatização de empresas estatais em setores estratégicos que, na retórica e no imaginário nacionalista de direita<sup>9</sup>, são essenciais para a manutenção da soberania nacional. [...] Sob esse ponto de vista, embora o discurso e a prática de Jair Bolsonaro façam jus a algumas ideias-força da extrema direita brasileira de inspiração neofascista, em outros momentos oferece pontos de ruptura, ou ao menos diferenças substanciais, como é o caso da defesa das privatizações.

Outro princípio do liberalismo – a democracia – apareceu nas mensagens ao Congresso. Ao tratar dos governos anteriores, por exemplo, o governo Bolsonaro apontou que “[...] a democracia ficou vulnerável diante de tamanha dilapidação moral e ética” (BRASIL, 2019, p. 8). Em outra mensagem, o governo destacou a necessidade de articular o resgate da democracia no ano de 2020, com a liberdade, o patriotismo e a prosperidade, valores estes caros ao povo brasileiro (BRASIL, 2020).

Na Mensagem Presidencial de 2021, o governo Bolsonaro assinalava o seguinte: “[...] prosseguiremos trabalhando em prol do povo brasileiro, de nossos princípios, de nossos valores, de nossa democracia” (BRASIL, 2021, p. 10).

Novamente, o pressuposto liberal da democracia apareceu na mensagem ao Congresso:

Essa preocupação pela situação da democracia no plano regional constitui um dos elementos centrais da participação do senhor Presidente da República na Cúpula pela

9 Não consideramos que a extrema-direita neofascista é nacionalista, entretanto utiliza muitas vezes uma retórica nacionalista em busca de um consenso conservador que supostamente coloca as questões nacionais como prioridade na ordem do dia.

Democracia, em dezembro de 2021, organizada pelos EUA com presença virtual unicamente de mandatários democraticamente eleitos e que versa sobre compromissos e iniciativas de fortalecimento da democracia, defesa contra o autoritarismo, combate à corrupção e promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2022, p. 181).

Contrariamente ao que constam nas mensagens do governo, o presidente Bolsonaro provocou em seus discursos veiculados na mídia e redes sociais o ataque à democracia, basta ver o ataque às urnas eletrônicas, meio pelo qual foi eleito diversas vezes como deputado federal e como presidente da República.

A igualdade, como um dos cinco pressupostos liberais, também apareceu nas mensagens ao Congresso:

O princípio da igualdade, direcionado não somente à população negra, mas a todos os povos e comunidades tradicionais, imigrantes, visitantes e apátridas, fundamenta-se no princípio constitucional da igualdade presente no artigo 5º da CF/88, que assegura serem todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 2019, p. 104).

A igualdade de oportunidades também se fez presente nas mensagens:

[...] eixo social: promover o bem-estar, a família, a cidadania e a inclusão social, com foco na igualdade de oportunidades e no acesso a serviços públicos de qualidade, por meio da geração de renda e da redução das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 2021, p. 159).

Essa igualdade de oportunidades, tão propalada na função social que a escola capitalista deve oferecer, também apareceu quando se tratou do Ensino Superior:

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que teve um orçamento de cerca de R\$ 850 milhões em 2021, passará a contar com R\$ 1,07 bilhão em 2022. O PNAES tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (IFES), com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (BRASIL, 2022, p. 63)

O quinto pressuposto liberal – a individualidade – também figurou nas mensagens do governo Bolsonaro ao Congresso Nacional, como neste exemplo:

O Governo se compromete com a liberdade individual de crença e, para tanto, formulará e implementará políticas que garantam o respeito à diversidade religiosa, em articulação com os entes federativos e demais instituições da sociedade civil. (BRASIL, 2019, p. 105).

Em outra mensagem, o aspecto individual foi novamente enfatizado:

Tendo como base os preceitos da Declaração Universal de Direitos Humanos, o planejamento de políticas públicas para os próximos anos passou a se pautar em uma iniciativa aglutinadora, que se concretizou no “Proteção à vida, fortalecimento da família, promoção e defesa dos direitos humanos para todos”, programa que reconhece a dignidade da pessoa humana em sua integralidade e dimensões relacionais. Inclui a promoção e defesa de direitos, valoriza a liberdade individual e tem foco no amparo subsidiário à família. (BRASIL, 2020, p. 121).

Como podemos verificar a partir da leitura das mensagens do governo Bolsonaro enviadas ao Congresso Nacional nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, houve um alinhamento, pode-se dizer, ‘preciso’ destas mensagens com os cinco pressupostos teóricos

que fundamentam o liberalismo: a liberdade, a democracia, a igualdade, a propriedade e a individualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta sumária análise, considerando as questões que nos instigaram a analisar os documentos aqui explorados, não temos dúvida de que, pelo menos no plano formal, materializado no Plano de Governo e nas Mensagens Presidenciais, os princípios do liberalismo estiveram presentes e intentou-se efetivá-los ao longo de todo o mandato de Bolsonaro.

O que fomos compreendendo a partir dos autores estudados é que essa relação com o liberalismo não consiste em uma incongruência em meio a políticas autoritárias, fascistas e de caráter ditatorial. Pelo contrário, faz parte da conjugação de frações, grupos, interesses e ações que caracterizam o capitalismo em sua fase atual. Compõe, pode-se assim dizer, o caráter conservador liberal em seu estágio atual.

Assim, o governo Bolsonaro trouxe consigo os princípios do liberalismo e representou as demandas do capital e uma dada configuração de forças e interesses, por isso seu governo conseguiu completar o mandato.

De acordo com Cavalcante (2020, p. 128),

Bolsonaro não representou apenas os que defendem a ideologia meritocrática. Representou também interesses materiais concretos de assalariados superiores, autônomos com alta qualificação, profissionais liberais e pequenos proprietários ao prometer uma reorientação específica da ação do Estado: redução de seu papel na regulação econômica (diminuição de impostos, especialmente),

diminuição de gastos sociais para aumentar a confiança dos credores da dívida e reforço do aparato repressivo garantidor da propriedade.

Boito Jr. (2020, p. 115) afirma que o governo Bolsonaro “[...] apresenta [...] elementos ideológicos e interesses econômicos de curto prazo que podem destoar da ideologia e dos interesses econômicos imediatos da burguesia”. Arriscamos complementar a afirmação dizendo que esses elementos e interesses podem até destoar em alguns aspectos e contextos, entretanto dividem princípios que, como já indicamos a partir de Warde (1984), fundam, acompanham e justificam o capitalismo em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

O que houve então, no governo Bolsonaro e em sua mistura de traços liberais e fascistas, foi a configuração de mais uma das reformulações do pensamento liberal, tão caro à sociedade capitalista. Quem sabe essa reformulação seria marcada, como dizem Mendes e Carnout (2020), por um fascismo de novo tipo, que, nas palavras de Caldeira Neto (2020, p. 123), seria:

[...] uma noção de neofascismo tão abrangente quanto conflituosa, que abarca categorias tão diversas no campo das direitas no Brasil, como grupos monarquistas, liberais radicais, conservadores, evangélicos, militaristas, armamentistas, neofascistas, e assim por diante.

Diante dos documentos analisados e das argumentações tecidas, evidenciou-se que o governo Bolsonaro representou de forma explícita os interesses liberais, mesmo que para tanto tenha sido necessário utilizar aspectos que o aproximam daquilo que os autores denominam de neofascismo. Fica evidente, portanto, que diante das várias facetas já assumidas pelo liberalismo ao longo da história, para manter ou recuperar a lucratividade do capital, não seria de se estranhar essa aliança entre os princípios liberais presentes no governo Bolsonaro com o radicalismo de um fascismo de novo tipo.

## REFERÊNCIAS

BOITO JÚNIOR, Armando. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo?

**Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 50, p. 111-119, 2020. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie2021\\_03\\_19\\_16\\_30\\_32.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2021_03_19_16_30_32.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 81. Dá nova redação ao art. 243 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 6 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2014/emendaconstitucional-81-5-junho-2014-778863-norma-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 18. set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional 2019**: 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2019. (Documentos da Presidência da República). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2019/02/04/mensagem-presidencial>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional 2020**: 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2020. (Documentos da Presidência da República). Disponível em: [http://estaticog1.globo.com/2020/02/03/mensagem\\_presidencial.pdf?\\_ga=2.74265554.1314542539.1580815701-2afa0855-a66b-939a-ff8b-36b200747222](http://estaticog1.globo.com/2020/02/03/mensagem_presidencial.pdf?_ga=2.74265554.1314542539.1580815701-2afa0855-a66b-939a-ff8b-36b200747222). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional 2021**: 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2021. (Documentos da Presidência da República). Disponível em: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/assuntos/noticias/ultimas-noticias-1/camara-e-senado-federal->

tem-nova-mesa-diretora/MensagemPresidencial2021.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional 2022**: 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.agfadvise.com.br/wp-content/uploads/2022/02/AQUI-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CALDEIRA NETO, Odilon. Neofascismo, “Nova República” e a ascensão das direitas no Brasil. **Conhecer**: debate entre o público e o privado, Fortaleza, v. 10, n. 24, 2020. Disponível online: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/2060>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XzjDStRDdJQpLFBJPZCfQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAVALCANTE, Sávio. Classe Média e ameaça neofascista no Brasil de Bolsonaro. *In*: **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 50, p. 121-130, 2020. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie2020\\_05\\_26\\_14\\_14\\_34.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_14_34.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

MENDES, Aquilas; CARNUT, Leonardo. Crise do Capital, Estado e neofascismo: Bolsonaro, saúde pública e atenção primária. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Niterói, n. 57, p. 174-210, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/636>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAES, Isabela. Excludente de ilicitude: o que isso significa? **Politize**, [S. l.], 28 nov. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/excludente-de-ilicitude/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PRADO, Fernando Correa. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação**. 1984. 166 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10660/1/mirian%20jorge%20warde.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

# 2

*Bruno Augusto Olska  
Eneida Oto Shiroma*

## **UMA DESTRUIÇÃO INTERESSADA: REFLEXÕES SOBRE CONSERVADORISMO NO GOVERNO BOLSONARO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98089.2

O objetivo do presente artigo é promover uma reflexão sobre as diferentes manifestações do conservadorismo burguês nas disputas pelas políticas públicas ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022). Para isso, promovemos uma reflexão em torno da ideia de 'destruição', que é reivindicada por discursos burgueses que podem parecer antagônicos, mas que convergem no horizonte político e concorrem para a destrutividade característica do modo de produção capitalista.

Vemos, assim, o crescimento do desemprego e das contrarreformas que degradam o trabalho e a vida, além de uma veloz expropriação de direitos humanos que julgávamos consolidados. Foi nessa conjuntura de atrocidades que se instalou a pandemia de Covid-19, utilizada pelo governo genocida para justificar tamanhos retrocessos e a queda dos índices econômicos e sociais. É essencial lembrarmos, contudo, que as mazelas, o desemprego, a subida galopante do dólar, a alta dos juros e a elevação do custo de vida não foram gerados pela Covid-19. São manifestações do sistema capitalista em momento de crise. A pandemia, é fato, agravou essa situação e arrefeceu drasticamente a mobilização popular, mas não é a causa da situação desastrosa em que nos encontramos. Mesmo antes da descoberta do vírus, no final de 2019, a economia já apresentava sinais de deterioração e a inflação já batia às portas dos brasileiros. Por outro lado, o que podemos associar à pandemia é o caldo de cultura favorável ao avanço do conservadorismo e das violências ultraliberais, que se aprofundaram no país, principalmente pela impossibilidade das ações de massa, devido ao isolamento social.

Não é por acaso que vivemos essa ascensão conservadora no Brasil. Muitos autores localizam sua origem em 2013, nas manifestações de junho contra a presidenta Dilma Rousseff. Não é um marco a ser ignorado, mas defendemos aqui que o conservadorismo, em si, não *surge* nem 'ganha força' a partir dessa data. O que vimos ascender em velocidade assustadora foi, isto sim, *uma de suas expressões*, aquela mais ortodoxa e de cariz profascista. De fato, o conservadorismo jamais saiu de cena na política brasileira:

nós o vemos desde nossa herança colonial e escravocrata, no Estado Novo e na Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985), momento em que a contrarrevolução e o domínio burguês assumiram abertamente sua veia autoritária e conservadora. Contudo, mesmo com a transição para governos civis, o plano de fundo conservador permaneceu intocado. Não por acaso, a abertura política da década de 1980 foi “lenta, gradual e segura”: ela garantiu a continuidade da política conservadora no governo Sarney (1985-1990), no governo Collor de Melo (1990-1992), interrompido por *impeachment*, e no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). Mesmo com a eleição de um governo mais à esquerda em 2003, a política continuou a ser conservadora. Como nunca extirpamos de nossa história as raízes conservadoras de nossa formação social, a semente fascista e ortodoxa aguardava, nos subterrâneos, o momento de eclodir.

Pode parecer uma contradição afirmar que governos como os de Luiz Inácio Lula da Silva e FHC foram, ambos, conservadores. É claro que não os estamos colocando em patamar de igualdade. O recurso a essa associação tem objetivos específicos aqui: reunir subsídios para a compreensão da origem do bolsonarismo e de seu discurso fascista, bem como provar que diferentes discursos, organizados em torno de diferentes termos, conceitos e propostas, podem ser conservadores em sua essência política.

Para abordar este último ponto, interessa-nos aqui incursionar pela análise de um outro discurso em específico: o de Organismos Multilaterais (OM). Os OM não podem ser ignorados na conformação das políticas públicas atualmente, tamanha sua influência sobre os Estados e sobre o financiamento de determinados projetos. Nossa pesquisa, em particular o recorte proposto para este capítulo, busca demonstrar como, apesar dos discursos aparentemente diferentes, OM como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) convergem politicamente e emergem das mesmas fontes que nutrem o conservadorismo bolsonarista.

Em especial, buscamos analisar os discursos sobre o desenvolvimento proposto por esses organismos e como suas propostas desenvolvimentistas se articulam com as educacionais.

## A CEPAL, O BID E O SOCIAL-LIBERALISMO: MANIFESTAÇÕES DO CONSERVADORISMO CONTEMPORÂNEO

É extensa a produção acadêmica que analisa as produções e práticas de OMs e os denunciam como operadores do imperialismo e do neoliberalismo ao redor do mundo (NEVES, 2020; LEHER, 1999; D'AMICO, 2016). Desse ponto de partida, questionamo-nos se os discursos *contemporâneos* dos OMs latino-americanos continuam a validar essas análises; e, se sim, *como* esses discursos traduzem práticas que reproduzem essas condições de manutenção da ordem. Nesse sentido, analisamos aqui os documentos oficiais mais recentes, publicados após 2008, da Cepal e do BID, objetivando compreender seus projetos de desenvolvimento.

## NOVA ESTRATÉGIA DA CEPAL: NOVOS DISCURSOS, VELHAS IDEIAS

Carcanholo (2008) realizou um aprofundado estudo sobre a estratégia de desenvolvimento econômico cepalina dos primeiros anos do século XXI, apontando seu conteúdo conservador e neoliberal. Contudo, após a crise do capital de 2008, a Cepal passou por mudanças organizativas e conceituais, que demandaram a atualização de suas análises e propostas. Foi naquele ano que a Comissão elegeu Alcía Bárcena como sua secretária executiva e passou a utilizar com mais ênfase categorias como 'igualdade'

e 'desenvolvimento sustentável' em suas publicações. Sob seu comando, a Cepal assumiu uma postura fortemente crítica à financeirização desregulada da economia mundial, que teria sido, na ótica cepalina, o motivo central da crise de 2008.

Esse 'novíssimo' período da Nova Cepal pode ter seu início situado em 2010, com a publicação do documento *A hora da igualdade: brechas por fechar, caminhos por abrir* (CEPAL, 2010). Nele, a Cepal apresenta um novo cenário da economia mundial, envolvendo: menores taxas de crescimento econômico mundial, um novo papel das economias emergentes, a desaceleração dos fluxos comerciais, menor transnacionalização financeira a partir dos países do Norte, uma nova arquitetura financeira global e a transição para economias com menores emissões de carbono (CEPAL, 2010, p. 23-29). É um cenário que exige novos posicionamento dos atores sociais. O Estado volta a ser abordado com centralidade nas propostas cepalinas, mas, agora, deve "ser mais ativo e regulador" (CEPAL, 2010, p. 216).

A avaliação cepalina é de que o modelo de desenvolvimento promovido até então mostrou-se insustentável, em diversos sentidos. Estaríamos entrando numa época de mudanças, em que as contradições com esse modelo se agudizaram e precisam ser superadas (CEPAL, 2016). Aqui, a Comissão critica determinados aspectos do modelo neoliberal de desenvolvimento, baseado na exploração irrestrita dos recursos naturais, na financeirização desregulada da economia e na marginalização de determinados grupos sociais, como os pobres e as mulheres. Como alternativa a esse modelo, a Comissão propõe a Mudança Estrutural Produtiva para a Igualdade (Mepi).

A análise dos documentos da Cepal (SHIROMA; OLSKA, 2022) revela um movimento de afastamento da proposta cepalina anterior, a Transformação Produtiva com Equidade (TPE), estudada por Carcanholo (2008), mas com a manutenção de algumas de suas noções basilares. Uma das noções mantidas nesta nova proposta é a compreensão da industrialização como elemento fundamental para

o desenvolvimento, mas sem reduzir o segundo à primeira. *Apenas industrializar não é suficiente, é preciso uma posição ativa por parte do Estado na distribuição dos ganhos do crescimento para a sociedade.* Segundo Albuquerque (2017, p. 10): “[...] é amplificado, em relação à ‘nova Cepal’ dos anos de 1990, o papel do Estado na economia e sociedade, sem, no entanto, romper com muitos dos dogmas liberais que pautaram o pensamento cepalino depois da década de 1988”

A mudança estrutural produtiva é uma grande orientação para uma nova política industrializante dos países latino-americanos. Essa proposta parte de uma crítica à insuficiência da especialização produtiva nos moldes ricardianos,<sup>10</sup> que gerou a heterogeneidade estrutural e a brecha tecnológica vivida nos países da região. Em substituição à “eficiência ricardiana”, propõe-se uma industrialização pautada em duas outras eficiências: keynesiana (ou eficiência de crescimento) e schumpeteriana (BIELSCHOWSKY; TORRES, 2018).

Na perspectiva da Cepal, uma mudança estrutural produtiva que se oriente para a igualdade precisa erigir uma estrutura produtiva voltada para a produção de bens de alto valor tecnológico, que possa gerar inovações e dinamismo tecnológico em diferentes setores da economia nacional (eficiência schumpeteriana) e em bens que garantam uma balança comercial sustentável, isto é, que responda às tendências da demanda interna e externa, priorizando bens e setores cuja demanda se mostre crescente (eficiência keynesiana). Assim, o setor produtivo se tornaria mais dinâmico, aumentando a produtividade e reduzindo a brecha tecnológica em relação aos países centrais, conforme a Figura 1:

10 Na teoria liberal clássica, a especialização ricardiana geraria uma divisão ‘natural’ do trabalho entre os países, de acordo com suas potencialidades produtivas. Por meio dessa especialização, Ricardo pretendia alcançar a harmonia econômica, uma vez que todos os países seriam produtores e exportadores de alguma especialidade, portanto poderiam importar as demais especialidades dos outros.

Figura 1 – Esquema representativo simplificado do Mepi



Fonte: elaborada por Olska (2021) com base em Cepal (2010, 2012, 2014, 2016) e Bielschowsky; Torres (2018).

Carcanholo (2008), ao se referir à Cepal dos anos 1990 e 2000, afirma que o que fazia sua proposta ser entendida dentro do pensamento neoliberal era o fato de tomar como dadas as reformas liberalizantes e de abertura comercial e financeira. Ora, esse elemento continua intocado na Mepi. De outro lado, colocam-se diversas críticas à gestão ortodoxa das reformas, sob a alegação de que, para haver desenvolvimento, não basta a disciplina fiscal por si. O mercado não geraria desenvolvimento sozinho, portanto seria preciso forte atuação estatal para que a entrada de capital financeiro no país fosse direcionada para o setor produtivo, e não apenas para os setores especulativos da economia (CEPAL, 2010).

A Cepal considera que o problema que impediu um crescimento suficiente e um desenvolvimento adequado no período pós-1990 foi a liberalização econômica e financeira prematura, indiscriminada e mal sequenciada (CEPAL, 2018), ou seja, o problema não estaria na liberalização, e sim na *forma* com que foi feita, o que teria permitido a reprodução e o aprofundamento das “falhas inerentes do mercado”, que apenas busca o lucro rápido e fácil.

Recai, então, numa culpabilização dos atores financeiros, e não crítica a dinâmica própria do mercado capitalista – em especial o financeiro – como um sistema feito para funcionar desse modo.

Apesar de sua crítica direta ao Consenso de Washington, a Cepal não se desvincula dele inteiramente. A entidade afirma que está dando continuidade ao processo de “Reforma das reformas” (CEPAL, 2010, p. 79). Sob esse viés, como o problema está na *forma* da liberalização financeira e comercial, a solução se encontra nos mecanismos e nas ferramentas de regulação e controle do mercado de capitais. A essência daquilo que caracteriza o Consenso, no entanto, permanece inalterada.

Nessa direção, faz todo o sentido continuar a situar a atual proposta cepalina no rol das ideologias pós-Consenso de Washington, as quais buscam administrar suas reformas de uma forma diferente, especialmente no campo das políticas sociais. A sintonia com a ortodoxia é facilmente identificada quando se apregoa que a economia ideal para os países latino-americanos é uma economia de mercado, com abertura econômica, comercial e financeira, regida por uma macroeconomia que busque o equilíbrio e a disciplina fiscal, construindo suas intervenções sempre por meio de parcerias entre o público e o privado (CEPAL, 2010).

O que se vê, portanto, é que a Nova Cepal, mesmo após 2010, não pode ser entendida como uma escola de pensamento crítico e alternativo à ortodoxia. Nas leves críticas que faz ao modelo neoliberal e ao Consenso de Washington, busca formas ótimas de gerenciamento das consequências sociais das reformas e de regulação das ‘falhas’ do mercado (SHIROMA; OLSKA, 2022).

No atual momento do capitalismo mundial, cuja crise estrutural mostra suas consequências mais lascivas, os projetos para manter a hegemonia burguesa e imperialista buscam arrastar consigo o apoio geral das demais classes. Diferentes saídas para a continuidade da acumulação de capital são apontadas por diferentes frações

da burguesia. As mais tradicionais apostam num recrudescimento dos regimes burgueses, com um desvelamento do caráter de ditadura de classe das “democracias liberais”, e até apontando para a constituição de regimes autoritários – como vimos no Brasil de Bolsonaro. Outras buscam a “terceira via” (CASTELO, 2013), com discursos de consenso que apenas parecem ceder às pautas históricas da classe trabalhadora, como garantia de direitos, em especial os trabalhistas, defesa do meio ambiente e conquista da emancipação feminina, mas mantendo as engrenagens fundamentais do sistema intocadas.

A proposta cepalina se insere nesse último rol de propostas burguesas.<sup>11</sup> Não propõe qualquer desafio à ordem vigente, mas sim uma reforma das reformas que nos trouxeram até aqui. É, portanto, uma construção teórica e ideológica essencialmente reacionária, alinhada ao grande capital monopolista e imperialista. Visa à perpetuação, com algumas alterações pontuais, das relações de dependência e subalternidade dos países latino-americanos e caribenhos.

## O BID: VELHÍSSIMAS IDEIAS

Se, nos documentos da Cepal, a associação com o neoliberalismo se dá por vias mais ‘difusas’, o discurso do BID, por sua vez, já é muito mais direto em seus significados e em seus horizontes político-econômicos. Isso se deve, em parte, ao fato de os EUA possuírem um peso majoritário dentro das decisões do Banco,

11 Castelo (2013) tipifica dois momentos da ideologia neoliberal, o primeiro mais ortodoxo, e o segundo buscando mediações a partir das reivindicações das lutas populares e das contradições das “questões sociais” no capitalismo. Esta última inflexão da ideologia neoliberal é chamada “social-liberalismo”, e julgamos tal categorização adequada para a compreensão do fenômeno que buscamos apontar aqui.

o que direcionou esse OM e manteve-o sob a égide da política internacional norte-americana (NEVES, 2020).

Em 2010, o BID passou por um novo processo de aumento de capital, momento em que os países-membros se reuniram para atualizar seus montantes de investimentos no Banco e expandir a ação e os financiamentos deste. Esse foi o nono aumento geral da história do BID, por isso chamado de BID-9, que proporcionou um incremento de 70 bilhões de dólares no capital ordinário do Banco (BID, 2010).

Os momentos de aumento de capital são essenciais, porque é neles que se rediscute a *estratégia* a ser adotada pela organização diante de um novo período histórico. Algumas questões norteiam esse debate interno: o que fazer com mais dinheiro? Onde investir, que áreas serão priorizadas? Diante do novo contexto, é o momento de o Banco responder a essas questões e às novas necessidades apontadas pelos membros investidores.

Com esse panorama, o BID-9 elegeu dois eixos de orientação para seus investimentos: a concentração de empréstimos na 'redução da pobreza' e na 'equidade social', e a atenção particular aos países mais pobres da região. São duas orientações estratégicas voltadas à atuação do Banco com foco na pobreza, em uma dupla dimensão: nacional e internacional.

Esse foco na pobreza, antes de ser expressão do humanitarismo, insere-se num quadro geral de estratégias dos OMs, articulado pela política externa imperialista dos países centrais. É preciso atuar com prioridade sobre os países e populações pobres, porque são eles que mais sofrem com as desigualdades e as opressões do capitalismo, especialmente em sua fase imperialista financeirizada (D'AMICO, 2016), portanto podem sublevar-se contra o sistema.

O Banco estabeleceu dois *objetivos gerais*: (i) reduzir a pobreza e a desigualdade; e (ii) obter um crescimento sustentável. Esses objetivos são considerados eixos do desenvolvimento

da América-latina e Caribe (ALC). É o reconhecimento, por parte do Banco, do desenvolvimento como um processo de duas dimensões: social e econômica. Nessa distinção reside o ponto principal que nos permite entender os limites teórico-práticos e ideológicos do BID: a impossibilidade de vislumbrar a interdeterminação entre essas duas dimensões.

Ao falar em “redução da pobreza e da desigualdade”, o BID se orienta por um determinismo economicista da questão. A desigualdade se torna um problema “[...] porque há cada vez mais indícios de que a desigualdade numa ampla gama de áreas prejudica o desenvolvimento econômico e social” (BID, 2010, p. 8). Esse teor economicista é ressaltado pelo *tipo* de desigualdade a que o Banco se refere: desigualdade “[...] em termos de acesso a bons empregos, crédito e instituições a cargo de fazer cumprir o império da lei [...]”, o que leva à “[...] perda de oportunidades econômicas, mesmo em países com grande potencial econômico [...]” (BID, 2010, p. 8).

Junto desses objetivos gerais, o BID anuncia duas *metas estratégicas*: “[...] atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos e menores e promover o desenvolvimento por meio do setor privado” (BID, 2010, p. 8). A primeira meta é uma tradução direta de um dos mandatos colocados anteriormente, de focalizar os países pobres. A segunda meta nos permite compreender a orientação geral da *concepção de desenvolvimento* do Banco:

*O desenvolvimento por meio do setor privado, por sua vez, é essencial para um crescimento robusto e sustentável. Dado que o setor privado cria, em média, cerca de 90% de todos os empregos nos países da ALC, o aumento do apoio ao setor privado, especialmente às pequenas e médias empresas (PME), pode ser uma ferramenta muito eficaz para acelerar o crescimento atrasado da região, criar mais empregos e melhorar a vida dos pobres. (BID, 2010, p. 9).*

Por detrás dessa fraca justificativa existe uma *concepção de desenvolvimento* que vê o mercado como *sujeito* do desenvolvimento

e entende o Estado apenas como gestor do ambiente para uma ótima atuação do mercado. Aqui, assim como nas publicações da Cepal, o Estado e o mercado aparecem dissociados, como se tivessem existências independentes. Isso também se reflete no delineamento de seus objetivos para a área social, como se vê neste excerto:

Para obter uma redução sustentável da pobreza e da desigualdade, os países da ALC necessitam de uma nova geração de programas sociais que promovam a igualdade de oportunidades, independentemente da situação trabalhista, raça, etnia ou gênero. Cumpre fazer com que o foco recaia no aumento da qualidade e relevância da educação, na melhoria dos resultados em saúde, na proteção da família contra riscos e na efetiva redistribuição da renda com simultânea promoção de aumentos na produtividade da mão de obra. A região da ALC necessita de programas sociais que melhorem o desempenho do mercado de trabalho, tal como indicado pela capacidade de criação de empregos mais bem remunerados e com cobertura de segurança social. (BID, 2010, p. 9).

O objetivo de redução da pobreza para níveis 'sustentáveis' não está aí por acaso: o neoliberalismo é notável pela sua atualização do princípio de que a desigualdade não é ruim, mas sim natural e benéfica para o funcionamento do sistema capitalista (BURGINSKI, 2018). Ora, reduzir a pobreza e a desigualdade para níveis 'sustentáveis' é justamente assumir que a reprodução da pobreza é inexorável no capitalismo, mas que *existe um nível aceitável de pobreza e desigualdade a ser mantido de forma sustentável*. Não se trata de acabar com a pobreza, mas sim de mantê-la em níveis controláveis. Além disso, o economicismo é gritante: os programas sociais estão ligados à *melhoria do mercado de trabalho*, ou seja, a política social é orientada pelo mercado e *para* o mercado.

A análise discursiva dos documentos estratégicos do BID levanta muitos outros pontos, que precisariam ser confrontados com outras produções, projetos e práticas do Banco. A partir dessa leitura,

no entanto, podemos ver a proposta do BID ainda mais alinhada com o ideal ortodoxo do neoliberalismo, ao passo que na Cepal esse alinhamento se dá com 'críticas' e afirmação de caminhos mais heterodoxos.

Nesse sentido, as propostas do BID e da Cepal, mesmo que aparentemente muito diferentes, convergem no seu horizonte estratégico de perpetuação e aprofundamento das políticas neoliberais. Novamente, recorremos a Carcanholo (2008) para indicar a aproximação entre as duas perspectivas como diferentes ferramentas de um mesmo projeto neoliberal e conservador: o que determina se uma proposta é neoliberal não são as ferramentas utilizadas, mas sim o objetivo que orienta a utilização destas. Assim, nota-se que o conservadorismo pode aparecer de diferentes formas nos discursos correntes. Porém, o que nos permite compreender que projetos tão distintos como os da Cepal, do BID e os de Bolsonaro possam ser classificados como conservadores é, como nos ensinam Marx e Engels (2007), a prática. As palavras mudam, mas, na hora de traduzir seus discursos em ações, todos estes sujeitos trabalham para a manutenção e o aprofundamento da ordem capitalista monopolista vigente. Com requintes de autoritarismo ou de um difuso progressismo apropriado das lutas sociais, traçam o mesmo destino para a humanidade: uma sociedade de mercado, desigual e opressora.

## A DESTRUTIVIDADE CAPITALISTA POR DUAS ÓPTICAS DISTINTAS: SCHUMPETER E MÈSZÁROS

O conservadorismo almeja, em essência, a *conservação da ordem vigente*. Portanto, no capitalismo, esse pensamento leva às últimas consequências a luta pela manutenção do funcionamento 'normal' – e, portanto, opressor e explorador – deste modo de produção. Para avançar no objetivo de compreender como os discursos de

Bolsonaro e dos OMs estudados convergem em seu horizonte político conservador, analisamos, agora, duas abordagens sobre a “destruição” no capitalismo. O capital não pode existir e se reproduzir sem constantemente promover a destruição – das condições de vida dos trabalhadores, da cultura e dos modos de viver tradicionais, do pensamento crítico e também de mercadorias, dentre a quais os meios de produção. A forma com que diferentes autores abordam a questão da destrutividade pode nos ajudar a compreender seus objetivos políticos de reprodução ou superação da ordem vigente. Se Bolsonaro diz que veio “para destruir, e não para construir”, como compreender essa afirmação a partir da funcionalidade do conservadorismo para o capitalismo, e não apenas em seu aspecto moral?

## SCHUMPETER E A POSITIVIDADE DA DESTRUIÇÃO CRIATIVA

O pensamento de Joseph Schumpeter inspira projetos de organizações multilaterais de desenvolvimento da ALC, como o BID e a Cepal, em especial quando aborda a questão da inovação e da tecnologia. Propostas de “sistemas nacionais de inovação” e menções a Schumpeter são utilizadas também pelo BID em publicações sobre a Economia Criativa ou Economia Laranja (BID, 2013). A base teórica neoschumpeteriana também aparece de forma explícita nos documentos da Cepal, em referências à “eficiência schumpeteriana”, que é relacionada à produção e exportação de bens com alto valor tecnológico. Além da questão tecnológica e da inovação, o foco na figura do ‘empresário’ como o sujeito econômico fundamental também é legado de Schumpeter. Não por acaso vemos a reprodução à exaustão de novos *slogans*, como inovação e empreendedorismo, que começam cada vez mais a reger o ideário econômico e a influenciar as propostas educacionais.

Schumpeter foi um economista austríaco nascido em 1883, que se opôs firmemente ao marxismo e sua concepção de mundo, adotando uma análise econômica neoclássica<sup>12</sup> (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994). Para o autor, a produção possui duas dimensões: *material*, que engloba o trabalho e a terra, e *imaterial*, que envolve os fatos técnicos e da organização social, da qual deriva sua análise de que a produção não depende exclusivamente dos elementos econômicos. O autor diferencia 'crescimento' de 'desenvolvimento', apontando que o crescimento é gerado pelos fatores econômicos, enquanto o desenvolvimento é de responsabilidade do "fundo de conhecimento aplicado na sociedade" e do meio ambiente sociocultural (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994).

Os autores neoclássicos anteriores acreditavam que a economia tenderia a um estágio estacionário de equilíbrio, sem variações essenciais, bem como que o desenvolvimento, nessa perspectiva, era um processo gradual e harmonioso. Schumpeter rompe com esse pensamento ao propor que a variação econômica é essencial para o processo de desenvolvimento, um processo que ocorre aos saltos, de forma perigosa e incerta. Sua teoria foca a alternância entre momentos de equilíbrio e de desequilíbrio/variação (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994).

Segundo Schumpeter, o primeiro momento das economias seria o estágio de 'fluxo-circular', no qual a economia funciona de certa forma e pode até gerar crescimento, mas sem desenvolvimento. Para haver desenvolvimento, é necessário um 'empresário', alguém que promova inovações no processo produtivo, isto é, que crie novos produtos, novas formas de produzir ou novos mercados, que barateie o custo da produção e, por isso, aumente a competitividade dos agentes econômicos. Em sua visão, a introdução de inovações iniciaria um processo de *destruição criativa*, no qual empresas antigas

12

Suas principais obras são *The Theory of Economic Development* (1912), *Business Cycles* (1939), *Capitalismo, socialismo e democracia* (1942) e *Imperialismo e classes sociais* (1919).

precisariam incorporar inovações e se adequar, se quisessem continuar no mercado. Caso contrário, desencadeariam um momento de recessão, por conta das demissões e reorganização de pessoal e da maquinaria. Com o tempo, a inovação tenderia a se generalizar, conduzindo ao retorno do crescimento das taxas de emprego e de produtividade. Isso colocaria a economia em um novo patamar, em um nível de equilíbrio superior ao anterior, e o ciclo se reiniciaria com a difusão de outras inovações. Tais ciclos são, na ótica schumpeteriana, essenciais ao capitalismo (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994), por isso a centralidade da figura do 'empresário' e suas inovações.

Para o autor, as inovações geram as crises, expressão da destruição criativa, as quais são fundamentais para que haja desenvolvimento. Por isso Schumpeter é tido como um estudioso do papel da tecnologia na sociedade (COSTA, 2006), pois vê o desenvolvimento como um processo de mudanças econômicas de ordem qualitativamente superior – isto é, não meras adaptações do dia a dia, mas mudanças que ocorre em saltos, produzindo rupturas (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994; COSTA, 2006).

Até a virada para o século XX, a teoria schumpeteriana não foi amplamente difundida. Buscando explicações para esse fato, Costa (2006) explica que, após a Grande Depressão, principalmente nas décadas de 1930 e 1940, a teoria keynesiana predominou como escola econômica, secundarizando as proposições de Schumpeter. Apesar disso, as contradições que levaram à grande crise do capitalismo dos anos de 1970 ampliaram o interesse pelas contribuições do autor, ignoradas em sua época:

Vista em perspectiva histórica, aquela avaliação sobre o não-enraizamento [sic] das ideias de Schumpeter entre os praticantes da ciência econômica não se mostrou correta. A partir do início da década de 1980, cresce o interesse pelas ideias de Schumpeter e uma das obras marcantes nessa direção é *An Evolutionary Theory of Economic Change* de Richard R. Nelson e Sidney Winter,

publicada em 1982, constituindo-se em um marco no pensamento do que viria ser a corrente neo-schumpeteriana [sic] ou evolucionária. Novas categorias de análise têm sido incorporadas à bagagem teórica do economista. O conceito de rotina como norma de comportamento, o processo de busca de inovações como diferencial competitivo, o mercado como mecanismo de seleção e o papel das instituições e da história vêm lançar novas luzes sobre a dinâmica capitalista (COSTA, 2006, p. 14).

Ao referir-se ao conceito de “destruição criativa”, Schumpeter (1961) fala em monopólio e criação de novas mercadorias, tecnologias, bens, produtos, novos métodos de produção, de transporte, em novos mercados, indicando que são as transformações tecnológicas constantes que movem os ciclos de expansão e as crises do capital. Esse pensamento constitui uma importante referência, comum a vários intelectuais contemporâneos dos OMs.

As ideias desse economista foram recuperadas e atualizadas por intelectuais neoschumpeterianos, dentre os quais destacamos Christopher Freeman, Richard Nelson, Sidney Winter, Carlota Perez e Giovanni Dosi, responsáveis por apresentar a tecnologia e o avanço tecnológico como fundamentos centrais para o desenvolvimento capitalista. Dessa forma e nessa perspectiva, a destruição é vista como essencial para o avanço econômico, portanto possui um papel positivo na sociedade.

## MÈSZÁROS E A NEGATIVIDADE DA PRODUÇÃO DESTRUTIVA

Discutindo a *Produção destrutiva e o estado capitalista*, Mészáros (1989) desenvolve a tese da Taxa de Utilização Decrescente (TUD) no capitalismo. Para o autor, a produção capitalista é a produção do desperdício. Incentiva a redução do tempo de vida útil dos

valores de uso, insuflando o consumo rápido de produtos que continuam utilizáveis. Esse tipo de subutilização incentiva o descarte e o consumo. O modo de produção capitalista é, assim, inimigo da durabilidade, procura solapar todas as práticas orientadas para a durabilidade, incentiva o descartável, o efêmero e o volátil, alimentando a demanda por consumo.

A obsolescência programada é o motor da superprodução de mercadorias, que também se associa ao superdesperdício. A geração de mais-valor é fruto da exploração do trabalho e do alto consumo em massa, e este do programado encurtamento da vida útil das mercadorias.

De fato, como observa Mészáros (1989, p. 698), o capital não está preocupado com a produção em si, mas com sua autorreprodução. Estamos testemunhando, nesta guerra da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan) com a Rússia em solo ucraniano, como o capitalismo avançado inventa um tipo de produção centrada no complexo militar-industrial, que consome destrutivamente imensos recursos materiais e humanos num consumo destrutivo. Desperdício e destruição levam à necessidade de reconstrução, e o capital encontra aí novos nichos de mercado e formas de valorizar o valor.

O capitalismo cria e impõe aos indivíduos um aumento de consumo de mercadorias desnecessárias, que não satisfazem necessidades biológicas e são a todo momento redimensionadas e condicionadas socialmente, estabelecidas de acordo com “[...] as potencialidades e determinações produtivas do intercâmbio metabólico estabelecido com a natureza”. Vemos as necessidades historicamente criadas substituírem as naturais (MÉSZÁROS, 1989, p. 676).

Estimulam-se novos desejos, criam-se necessidades. Mészáros (1989, p. 39) discute o papel do luxo na expansão da produção capitalista apontando que a “[...] legitimação do luxo e o reconhecimento da produção de riqueza material – individualmente orientada – como objetivo da humanidade [...]” –

acarretam uma “relativização dos valores”. A necessidade cíclica de destruição e produção cultiva o vício e a virtude em nossa “sociedade do descartê” (MÈSZÁROS, 1989, p. 31). Vivemos a era da produção da descartabilidade, de coisas e pessoas subutilizadas, um superdesperdício, que promove a superacumulação.

Depende do “[...] engenho do manufator a reduzir o custo de atendê-los e se beneficiar da maior escala da demanda” (MÈSZÁROS, 1989, p. 26). Se atualizarmos essa abordagem, desembocaremos no discurso da ‘economia dos recursos materiais’, da economia circular, da economia compartilhada, sustentável, verde, etc. Os limites e o esgotamento dos recursos naturais não renováveis, dos quais derivam consequências nocivas à vida, impulsionam o avanço das forças produtivas neste início de século, induzindo mudanças no estilo de vida e no padrão de consumo.

Em sua estratégia, o BID expõe a importância de se considerar a base da pirâmide (BID, 2015, p. 52) no planejamento econômico. É claro o interesse de fazer com que os trabalhadores consumam cada vez mais, “gastem continuamente o que ganham”, sem perceber que são eles mesmos, como classe trabalhadora, que produzem o que consomem, que produzem a riqueza social. Cartões de crédito e crédito consignado, oferecidos em abundância, contribuem para a estratégia de endividar o produtor e alimentar a reprodução social.

O sonho de tornar-se autônomo é estimulado pela promessa do empreendedorismo, que faz parecer que cada um trabalha para si mesmo, produzindo assim o ocultamento do explorador, a invisibilidade do trabalho e do patrão, do apropriador da riqueza produzida pelo produtor. Acompanhados de aplicativos e plataformas, crescem novos modelos de negócios uberizados, ávidos por “consumir produtivamente” o tempo livre alheio. Numa inversão interessada, a ciência econômica inventa o ‘consumidor’ como uma entidade independente. E mais: evoca o capitalista como o ‘produtor,’ “[...] reduzindo ficticiamente o papel estratégico do trabalho a um mínimo irrelevante” (MÈSZÁROS, 1989, p. 94). O capital se vale de todas as formas para negar o trabalho.

Mészáros (1989, p. 61) observa que “[...] a necessidade de fornecer investimentos para a produção do desperdício impõe ‘cortes e economias’ nas esferas da reprodução social; educação, saúde, previdência”. Por isso, os ataques aos trabalhadores e tantas contrarreformas não soam como injustiça, um disparate contra o qual a sociedade precisa se opor, mas sim como posturas absolutamente pertinentes e fundamentais à sustentabilidade do sistema capitalista. Assim, o desperdício e a destruição são, nessa perspectiva, fundamentais para o modo de produção capitalista; não de forma positiva, mas sim negativa.

## DESTRUIÇÃO, CAPITALISMO E CONSERVADORISMO

O que diferencia a visão schumpeteriana da visão de Mészáros sobre o papel da destruição no capitalismo é, ao fim e ao cabo, sua perspectiva de classe. Para a classe dominante, cujo objetivo é a produção e a reprodução ampliada do capital, a destruição é criativa, pois cria valor e permite a manutenção da ordem e de seu poder. Para a classe dominada, de outro lado, a própria produção é destrutiva, pois suas condições de vida e trabalho são rifadas em nome do avanço produtivo, da inovação e do lucro. O desperdício e a obsolescência programada atuam na restrição do consumo. Dessa forma, podemos também compreender por que uma visão positiva sobre a destrutividade capitalista se coaduna com uma perspectiva conservadora.

Poucos meses após a eleição de 2018, em reunião com o presidente estadunidense, gurus e ‘inspiradores’, Bolsonaro anunciou que não pretendia construir coisas para o povo, mas tinha que desconstruir muita coisa (JANTAR..., 2019). Dito e feito. Vimos o desastre e a destruição promovidas por esse governo. A devastação na Amazônia, as queimadas no Pantanal, os ataques aos ambientalistas, à população indígena, negra e LGBTQIA+, os cortes nas verbas de Ciência & Tecnologia, as investidas contra as universidades públicas,

as ameaças aos professores e as agressões às mulheres, aos partidos e aos grupos políticos de esquerda, configurando uma conjuntura regressiva, violenta, de cariz protofascista. A farsa impera.

Vimos o crescimento do desemprego e as contrarreformas que degradam o trabalho e a vida, numa veloz expropriação de direitos da classe trabalhadora. Nessa conjuntura de atrocidades, instalou-se a pandemia de Covid-19. A pandemia agravou essa situação e arrefeceu drasticamente a mobilização popular, produzindo um caldo de cultura favorável ao conservadorismo e às violências ultraliberais.

Desastres naturais se somam aos desastres produzidos pela ação e inação do Executivo federal, condescendente com a mineração, as queimadas e as inundações, que levam casas e tiram vidas. O negacionismo e a desinformação arbitrária carregaram a necropolítica. Sem vacinas, nem oxigênio, as estatísticas informam que, mesmo com as subnotificações, o Brasil contabilizou mais de 684 mil mortes por Covid-19. Falta-nos ar. As sequelas são enormes, o grau de desumanização, a violência e o descaso com o outro caracterizam esse governo, que deixou matar e morrer.

Os imperitos assessores do presidente, que nada realizaram para minorar os problemas que afligem a população brasileira em suas respectivas pastas, contribuíram, com seu falso moralismo, suas ações e omissões, para fazer “passar a boiada”.<sup>13</sup> Em termos econômicos, o Brasil despencou do 8º lugar no *ranking* mundial do Produto Interno Bruto (PIB) dos países em 2017, quando respondia por 2,6% da produção mundial, para ocupar a 14ª posição em 2021, responsável por 1,5% da produção mundial. O desastre e a destruição internos extrapolam fronteiras; a vergonha se espalhou nos fóruns mundiais, consolidando a imagem do presidente do Brasil como *persona non grata* na

13

“Precisa ter um esforço nosso aqui, enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só se fala de Covid, e ir passando a boiada, e mudando todo o regramento (ambiental), e simplificando normas”. Essa frase foi dita pelo então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, na reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, quando propôs usar o momento da pandemia como uma oportunidade ideal para “passar a boiada” da destruição ambiental. (SHALDERS, 2020).

diplomacia internacional, como se viu na 26ª Conferência do Clima da Organização das Nações Unidas (ONU) (COP 26), no Fórum Econômico Mundial, na Assembleia da ONU, entre outros eventos.

Se está mesmo evidente que um governo conservador é tão destrutivo para a maioria da população, para a natureza e para o país, por que Bolsonaro continua com o apoio de boa parte da população? O que buscamos problematizar aqui é que isso se dá justamente porque seu papel é destruir, e destruir é positivo para a manutenção da ordem capitalista. A destruição é criativa, portanto não serve como parâmetro moral para julgar o governo profascista e genocida de Bolsonaro. O que importa aos dominantes é uma destruição que assegure que as taxas de lucro continuarão a crescer.

Tal destrutividade também se manifesta na área educacional. Abordaremos como isso ocorre logo a seguir, remetendo-nos também aos discursos da Cepal e do BID para a educação.

## A EDUCAÇÃO E A DESTRUIÇÃO CONSERVADORAS

Em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) assumiu a coordenação do projeto Educação 2030, voltado à consecução do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS-4).

No contexto da pandemia de Covid-19, várias fórmulas foram apresentadas como 'alternativas' para a saída da crise, dentre as quais uma “[...] revisão exaustiva de políticas de emprego, previdência social, adaptação digital, propriedade intelectual, educação e muito mais” (INTERNATIONAL..., 2022). Esse projeto de revisão das políticas sociais pressupõe mudanças de grande monta na educação.

Durante a pandemia, vimos o impulso dado à Educação a Distância (EaD) e ao ensino híbrido, bem como o empresariamento nas instâncias de formulação de políticas públicas para a educação, por meio de *lobby* e de movimentos capitaneados por empresários, como o ‘Todos pela Educação.’ Em seus discursos, essas iniciativas procuram encobrir a crise do capital por meio da veiculação de uma pretensa “crise da aprendizagem”, remetendo às transformações no mundo do trabalho como forma de pressionar a escola a desenvolver nos estudantes novas competências técnicas, cognitivas e socioemocionais demandadas pelo mercado. Fundações e institutos empresariais estabelecem parcerias com as redes de ensino, procuram interferir nos currículos, redefinir diretrizes curriculares e moldar a formação de professores. Esse caminho foi aberto pelos OMs em suas recomendações aos governos. No projeto Educação 2030, a Unesco (2016, p. 50) recomenda

[...] oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação]. (grifos nossos).

Desenvolver políticas e programas para promover a EDS [Educação para o Desenvolvimento Sustentável] e a ECG [Educação para a Cidadania Global] e trazê-las para a educação tradicional formal, não formal e informal por meio de intervenções ao longo de todo o sistema, da qualificação de professores, da reforma curricular e do apoio pedagógico.

A ONU também enfatiza que estabelecer “maior cooperação com negócios e com a indústria melhoraria a relevância e a qualidade do ensino e da aprendizagem” (ONU, 2017, p. 5).

Avanços tecnológicos e educação: na era da Internet, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer tempo, com os próprios aprendizes tornando-se os agentes centrais da obtenção e análise de informações.

Isso requer **revisitar o papel da educação formal e, mais especificamente, dos professores**, para focar mais no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e da “pessoa integral” (ONU, 2017, p. 16, grifo nosso).

Há tempos, o Banco Mundial também insiste na necessidade de transformar a noção de “sistema de educação” para ampliar o espaço do privado, como observou Robertson (2012, p. 294):

Ao redefinir-se o termo “sistema de educação” para que inclua um espectro mais amplo de atores – de “governos nacionais e locais até provedores privados de educação, indivíduos e suas famílias, comunidades e organizações não lucrativas e lucrativas” (WORLD BANK, 2011) –, a porta fica efetivamente aberta ao setor privado de maneira sistemática.

Um rápido levantamento bibliográfico nas bases de dados sobre artigos de política educacional no governo Bolsonaro, publicados, portanto, após 2018, só obtém atrocidades e retrocessos. O Ministério da Educação, somente no governo Bolsonaro (2018-2022), viveu uma sucessão desastrosa de ministros, conhecidos pelas propostas descabidas, desde a filmagem de alunos cantando o hino nacional até o Projeto ‘Future-se.’ Os ocupantes da pasta semearam declarações preconceituosas, racistas, homofóbicas e agressivas às universidades e aos professores. Seus ataques às instituições, atos abertamente antidemocráticos, anticonstitucionais e terroristas, encontraram eco em forças sociais do ultraliberalismo, na extrema-direita ferina.

Os textos analisam as medidas criadas, as declarações dos ministros, as propostas e os valores norteadores das ações. Tecem críticas contundentes ao Projeto ‘Future-se,’ às escolas cívico-militares, ao *homeschooling* e à chamada ‘Escola sem partido.’ O conjunto de aberrações propostas delineia uma escola sem gênero, sem cor, de ensino híbrido, estéril e sem relação professor-aluno, sem vida real, numa ode à inteligência artificial e à realidade virtual. O capital educador avança sobre o currículo inoculando empreendedorismo e ‘educação

financeira' na escola,<sup>14</sup> em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e com o Banco Central!

O que esse conjunto de propostas esterilizantes para a área da educação indica? Como foram financiadas? A quem interessam? É importante entender por que esse movimento de destruição e degradação da vida conta com apoio ou aval da burguesia.

## CONCLUSÃO

Concluimos que a privatização da educação, que se manifesta de várias formas – gestão privada, mercadorização da educação, projeto 'Future-se', plataformização, aplicativos, etc. –, reúne uma série de fenômenos articulados, que expressam a sanha do capital em valorizar o valor por meio da educação pública, tanto pela venda de mercadorias e geração de patentes quanto pelo puncionamento do fundo público (BEHRING, 2012), num ataque aberto aos professores e à educação pública. Nesse contexto, o conservadorismo pode ser interpretado como expressão ideológica necessária à burguesia diante das crises do capitalismo, que busca, de todas as formas, a manutenção de sua hegemonia.

O caráter discursivo é importante, ainda mais tendo-se em vista o objetivo de *construção do consenso* enunciado pela Cepal. Levantar como bandeiras a igualdade, o empoderamento femi-

14

O Programa de Educação Financeira oferece "Formações para docentes da Educação Básica com o objetivo de disseminar Educação Financeira nas escolas, abrangendo temas relacionados a Projeto de Vida e a Itinerários Formativos nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A meta é formar 500 mil professores em 3 anos (2021 a 2024) e atingir 25 milhões de alunos. Os principais temas trabalhados são: poupança, consumo consciente, orientação a investimentos, proteção contra fraudes financeiras e desenvolvimento de bons hábitos e atitudes financeiras. Ação implementada por meio de Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM)." (PROGRAMA..., 2021).

nino, o combate à desigualdade multilateral, a política industrial, a renda básica universal e a extensão de serviços públicos – para citar alguns exemplos que aparecem nos documentos analisados – coloca a Cepal em aparente consonância com o interesse geral de uma suposta ‘sociedade mundial’, tomada como uma abstração independente de classe, gênero, raça e divisão internacional do trabalho. São *slogans* para convencer o público de que as propostas colocadas são universais, progressistas e buscam o ‘bem comum’

Tais *slogans* funcionam como arma ideológica. Em primeiro lugar, camuflam os reais interesses subjacentes às políticas, que visam, prioritariamente, garantir a máxima acumulação de capital, seja por meio da produção industrial, do agronegócio, do setor financeiro ou dos serviços públicos que passam a ser fornecidos via parcerias com organizações privadas. Em segundo lugar, desarmam a classe trabalhadora de suas bandeiras históricas de luta contra as opressões e a exploração capitalista. Lutas necessariamente anticapitalistas, antisistemas e revolucionárias, como a luta feminista e a ambiental, passam a ser readequadas e enquadradas em moldes institucionais de adaptação à estrutura que gerou os próprios problemas que diz combater. Dessa forma, ocorre a cooptação de parte da classe trabalhadora e de seus intelectuais, desmobilizando-os da luta política verdadeira, num movimento tipificado como *transformismo* (CASTELO, 2013).

No atual momento do capitalismo mundial, em que a crise estrutural mostra suas consequências mais bárbaras, os projetos para manter a hegemonia burguesa e o imperialismo buscam arregimentar apoio geral das demais classes. Diferentes saídas para a continuidade da acumulação de capital são apontadas por diferentes frações da burguesia: as mais tradicionais apostam num recrudescimento dos regimes burgueses, com um desvelamento do caráter de ditadura de classe das “democracias liberais”, e até mesmo para a constituição de regimes autoritários; outras buscam a “terceira via” (CASTELO, 2013), com discursos de consenso que parecem ceder às pautas históricas da classe trabalhadora, como garantia

de direitos humanos, em especial os trabalhistas, defesa do meio ambiente e conquista da emancipação feminina, mas mantendo as engrenagens fundamentais do sistema capital intocadas.

A proposta cepalina se insere nesse último rol de propostas burguesas.<sup>15</sup> Não advoga uma ruptura com a ordem vigente, mas sim uma reforma das reformas que nos trouxeram até aqui. Com um discurso recheado de *slogans* que visam à construção de consenso, atua também na prevenção da difusão de um projeto radicalizado que emerja das classes populares, isto é, o social-liberalismo emerge como uma proposta alternativa, contrainsurgente. É, portanto, uma construção teórica e ideológica essencialmente reacionária, alinhada com o grande capital monopolista e imperialista, que visa à perpetuação, com algumas alterações, das relações de dependência e subalternidade dos países latino-americanos e caribenhos.

Neste capítulo, procuramos apontar que disputas intraburguesas definem as nuances como esse conservadorismo aparece, mas, a despeito da forma como se apresentam, todas as suas propostas são reacionárias. As reformas implantadas no governo Bolsonaro vêm ao encontro das recomendações dos OMs estudados. Apesar de suas diferenças superficiais, concorrem para assegurar a sustentabilidade do capital, o que significa potencializar sua destrutividade. Discursos sobre a inovação, a necessidade de se reinventar e a destruição criativa disseminaram-se no senso comum.

Pelos argumentos aqui elencados, entendemos que a única destruição que devemos defender é a do modo de produção capitalista, apontando para a construção de uma sociabilidade diferente, para além do capital (MÈSZÁROS, 2008).

15 Castelo (2013) tipifica dois momentos da ideologia neoliberal, o primeiro mais ortodoxo, e o segundo buscando mediações a partir das reivindicações das lutas populares e das contradições das "questões sociais" no capitalismo. Esta última inflexão da ideologia neoliberal é chamada "Social-liberalismo", e vemos tal categorização como adequada para a compreensão do fenômeno que buscamos apontar aqui.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alexandre Black de. Do Neoestruturalismo ao Neoestruturalismo de Segunda Fase: uma análise do pensamento econômico cepalino após a crise de 2008. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - CONTRA OS PRECONCEITOS: HISTÓRIA E DEMOCRACIA, 29. 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Anpuh, 2017. p. 1-15. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resour-ces/anais/54/1486052534\\_ARQUIVO\\_ARTIGO.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resour-ces/anais/54/1486052534_ARQUIVO_ARTIGO.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **Relatório sobre o Nono Aumento Geral de recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Assembleia de Governadores**. Washington: IADB, 2010.

BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **Economia Laranja: uma oportunidade infinita**. Santiago: IADB, 2013.

BANCO INTERAMERICANO DO DESENVOLVIMENTO. **Un mercado creciente de US\$750 mil millones: Descubriendo oportunidades en la base de la pirámide en América Latina y el Caribe**. Washington: IADB, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. *In*: SALVADOR, Evilasio da Silva *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-180.

BIELSCHOWSKY, Ricardo; TORRES, Miguel (org.). **Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio. Textos seleccionados del período 2008-2018**. Santiago: Naciones Unidas, 2018. (Colección 70 años, n° 1).

BURGINSKI, Vanda Micheli. Neokeynesianismo e neodesenvolvimentismo: expressões ideológicas do Estado neoliberal. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 406-415, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jsbkNBYhytyPmc4fjkZhfB/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CARCANHOLLO, Marcelo Dias. Neoconservadorismo com Roupagem Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, mar. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/view/10901>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **A Hora da Igualdade**: brechas por fechar, caminhos por abrir. Santiago: Cepal, 2010.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Mudança estrutural para a igualdade**: uma visão integrada de CEPAL desenvolvimento. Santiago de Chile: Cepal, 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Pactos para la igualdad**: Hacia un futuro sostenible. Santiago: Cepal, 2014.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Horizontes 2030**: A igualdade no centro do desenvolvimento sustentável. Santiago: Cepal, 2016.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Building a New Future**: Transformative Recovery with Equality and Sustainability. Santiago: Cepal, 2020.

COSTA, Achyles Barcelos da. O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Cadernos IHU Idéias**, São Leopoldo, ano 4, nº 47, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/047cadernosihuideias.pdf> Acesso em: 20 mar. 2023.

D'AMICO, María Victoria. La definición de la desigualdad en las agendas recientes de los organismos internacionales para América Latina. **Revista Colombiana de Sociología**, Bogotá, v. 39, n. 1, p. 221-240, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-159X2016000100221&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-159X2016000100221&lng=en&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 20 jan. 2023.

INTERNATIONAL Year of Creative Economy for Sustainable Development. **Unesco**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://en.unesco.org/commemorations/international-years/creativeeconomy2021>. Acesso em: 4 mar. 2022.

JANTAR de Bolsonaro em Washington teve Olavo de Carvalho e Steve Bannon. **Poder 360**, Brasília, 18 mar. 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/jantar-de-bolsonaro-em-washington-teve-olavo-de-carvalho-e-steve-bannon/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, [S. l.], n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MÈSZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MÈSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORICOCCHI, Luiz; GONÇALVES, José Sidnei. Teoria do desenvolvimento econômico de Schumpeter: uma revisão crítica. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 24, n. 8, p. 27-35, ago. 1994. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/tec3-0894.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NEVES, Bárbara Carvalho. O Banco Interamericano e as Diretrizes da Política Externa Norte-Americana para a América Latina. **Meridiano 47: Journal Of Global Studies**, Brasília, v. 21, p. 1-20, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/32226>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLSKA, Bruno Augusto. **Economia criativa e educação para o desenvolvimento sustentável**: mapeando convergências pelo rastro do trabalho. Florianópolis: UFSC, 2021.

PROGRAMA Educação Financeira da Escola, **MEC**, Brasília, 28 dez. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoos/programa-educacao-financeira-da-escola>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda2030.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). General Assembly. **Implementation of education for sustainable development**. Nova York: ONU, 2017. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1298413>. Acesso em: 13. fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016.

ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 set. 2022.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SHALDERS, André. Passando a boiada: 5 momentos nos quais Ricardo Salles afrouxou regras ambientais. **BBC News Brasil**, Brasília, 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54364652>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SHIROMA, Eneida O.; OLSKA, Bruno A. A nova Cepal: projetos de desenvolvimento e o neoestruturalismo na América Latina pós-2008. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 26, p. 62-82, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321171943005/html/>. Acesso em: 10 set. 2022.



PARTE

II

**CONSERVADORISMO,  
PRIVATIZAÇÃO  
E CONTRARREFORMAS  
NA EDUCAÇÃO**



# 3

*Jéferson Silveira Dantas*

**A CONTRARREFORMA  
DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL  
E AS IMPLICAÇÕES DA BNCC  
PARA A ÁREA DAS CIÊNCIAS  
HUMANAS NA PERSPECTIVA  
DO JORNAL *FOLHA DE S. PAULO*  
(2016-2018)**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.98089.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.98089.3)

Esta investigação procurou compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, como a agenda educacional brasileira está sendo disputada pelos reformadores empresariais da educação nos tempos atuais, incluindo aí os grupos empresariais jornalísticos, entre os quais se ensarta o jornal *Folha de S. Paulo*.

Segundo a historiadora Juliana Miranda da Silva (2019, p. 100), o jornal *Folha de S. Paulo* foi

Fundado em 1921 pelos jornalistas Olival Costa e Pedro Cunha, a *Folha da Noite*, a primeira das “três folhas” – *Folha da Noite*, *Folha da Manhã* e *Folha da Tarde* – que seriam agrupadas em 1960 sob o nome de *Folha de S. Paulo*; o jornal, ao longo de sua trajetória, passou reiteradas vezes por modernizações de cunho material, inovações tecnológicas e de figuração, com reformas na diagramação de suas páginas e incremento de recursos visuais. Além disso, alterações na estrutura interna do jornal, dadas por guinadas ideológicas e pelas mudanças em sua direção acentuam tendências políticas que evidenciam a existência de tensões e embates tanto no cenário nacional, como internas da *Folha de S. Paulo*.

Procuramos compreender aqui como o grupo empresarial jornalístico *Folha da Manhã S.A.*, ao qual a *Folha de S. Paulo*<sup>16</sup> pertence, esteve de algum modo envolvido no Golpe de 2016, que depôs a presidenta Dilma Vana Rousseff. Mas não só: como tal grupo empresarial foi construindo, discursivamente, elementos de apoio à contrarreforma<sup>17</sup> do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

16 Destaca-se que um grupo empresarial como o *Folha da Manhã S.A.* trata a notícia como mercadoria, ou seja, “[...] esconde o processo pelo qual foi produzida e vende mais do que a informação ali apresentada. Vende também, e principalmente, a ideologia da velocidade” (MORETZSOHN, 2002, p. 119-120).

17 A expressão *contrarreforma* é entendida por nós a partir dos estudos de Antonio Gramsci. Segundo Carlos Nelson Coutinho (2012, p. 121), “[...] Gramsci caracteriza a contra-reforma [*sic passim*] como uma pura e simples ‘restauração’, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em uma ‘revolução-restauração’. Apesar disso, porém, ele admite que, até mesmo neste caso tem lugar uma ‘combinação entre o velho e o novo’. Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem restaurações, mas que ‘acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo’, como diz Gramsci, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado.”

Nessa direção, acompanhamos em nosso país uma série de retrocessos históricos. A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, enviada pelo Executivo federal ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016, aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente no dia 16 de fevereiro de 2017, reformando o Ensino Médio no Brasil (Lei nº 13.415/2017) e alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi uma clara afronta aos trâmites democráticos, ou seja, tramitou sem chamar ao debate setores vinculados às universidades públicas, aos sindicatos e demais entidades da sociedade civil.

Como se tudo isso não fosse o suficiente, passou-se a aceitar como professores no Ensino Médio indivíduos que apresentem *notório saber* para atuar na formação técnica do currículo, o que promove toda sorte de improvisos pedagógicos. Assim, ter-se-á no Ensino Médio, nos três anos de formação, as seguintes disciplinas obrigatórias: Português e Matemática. Os demais componentes curriculares estarão dispersos em áreas de conhecimento, para que os(as) estudantes possam *optar* pelo itinerário formativo de seu interesse, comprometendo o ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, disciplinas concentradas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.<sup>18</sup>

Nas seções seguintes, descreveremos os elementos teóricos e metodológicos que balizaram a perspectiva analítica da investigação aqui proposta.

18

Segundo dados contidos no sítio eletrônico do Portal do Ministério da Educação, a "Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 9 mar. 2020.

## A REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DO JORNAL *FOLHA DE S. PAULO*

No que tange à perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, procuramos compreender o movimento histórico do Golpe de 2016 no Brasil e a implantação da Reforma do Ensino Médio, assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os efeitos formativos na área das Ciências Humanas nas escolas do país, tendo como elementos de análise as práticas discursivas do jornal *Folha de S. Paulo*. Para tanto, realizamos um levantamento de matérias jornalísticas<sup>19</sup> no sítio eletrônico da *Folha de S. Paulo*, tendo como descritores os termos 'Reforma do Ensino Médio' e 'A BNCC e as Ciências Humanas'. Faz-se importante, entretanto, destacar que há limites de análise quando pesquisamos em fontes digitais, especialmente quando a fonte é um jornal de grande circulação, como é o caso da *Folha de S. Paulo*. A jornalista Sylvia Moretzsohn (2002, p. 84) sopesa o fato de que as relações entre texto e imagem são essenciais para se estudar a *produção de sentido* no caso do jornal impresso:

O equívoco tão comum em se concentrar a análise no texto, entretanto, é ao mesmo tempo compreensível

19 Não seria exagero afirmar que os *jornalões* do país não possuem, em suas redações, profissionais habilitados a discutir as especificidades dos temas vinculados à educação. Alguns jornalistas vinculados à *Folha de S. Paulo*, contudo, fazem parte da Associação de jornalistas da Educação (Jeduca), que, em seu sítio eletrônico, procura deixar claro que "A JEDUCA não tem como função se envolver em campanha em favor de alguma corrente de pensamento ou se posicionar sobre debates educacionais. Nosso compromisso é levar o máximo de informação possível ao nosso público, ajudando assim a qualificar a cobertura do tema, em qualquer meio de comunicação. A JEDUCA vai se posicionar apenas quando entender que o ambiente para o trabalho do jornalista de educação esteja prejudicando a cobertura do tema. É o caso, por exemplo, da dificuldade de acesso a dados públicos ou proibição para que professores de escolas públicas sejam entrevistados" (JEDUCA, 2020). Vale salientar que a Jeduca tem o apoio de bancos, institutos e fundações privadas de ensino, que, inclusive, estão diretamente envolvidos com as reformas empresariais na educação pública, tais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social, Vivo, Telefonica Fundação e o Movimento "Todos pela Educação" (TPE).

e surpreendente. Compreensível porque a palavra escrita adquire, em nossa cultura, foros de verdade; mas surpreendente porque a imagem é o que primeiro atrai a atenção do leitor. A imagem, porém, teria uma tal multiplicidade de significados que necessitaria de um texto para conformá-la ao sentido pretendido. Seria, portanto, um apêndice do texto, uma ilustração reiteradora da palavra.

Destarte, no que se refere ao primeiro descritor, num primeiro levantamento, obtivemos 1.672 resultados; contudo, tais resultados se referiam a uma delimitação temporal que se estendia de 1994 até 2019. Ao refinarmos os resultados para a delimitação proposta para esta pesquisa, compreendida entre os anos de 2016 e 2018, chegamos a 389 resultados de pesquisa. Um novo refinamento, porém, reduziu os resultados de pesquisa a 67 textos jornalísticos.

Já para o segundo descritor, quando inserimos a expressão 'Base Nacional Comum Curricular', obtivemos 416 resultados; todavia, refinamos o descritor acrescentando a expressão 'Ciências Humanas', então os resultados diminuíram para 85. Dos 85 resultados (muitos deles repetitivos), selecionamos 19 resultados.

Para subsidiar teórica e metodologicamente a análise discursiva do jornal *Folha de S. Paulo*, amparamo-nos na Teoria da Enunciação e na perspectiva epistemológica da História do Tempo Presente (HTP). No que diz respeito à Teoria da Enunciação, é importante destacar que está assentada nos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), os quais levam em consideração

[...] a relação sócio-histórica e dialógica entre sujeitos [como] cerne do processo de constituição do discurso, priorizando a intersubjetividade em detrimento à representação objetiva da realidade. [...], a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos. Essa experiência é parte integrante do sentido de dizer. [...]. Ao trabalhar a enunciação como substância da língua, Bakhtin **supera a dicotomia**

**forma-conteúdo e [integra] a experiência social à organização linguística.** (PIRES, 2002, p. 36-37, grifos nossos).

Conectada à perspectiva bakhtiniana, a HTP pressupõe uma narrativa histórica em que o(a) historiador(a) investiga um tempo que é o seu próprio tempo, ou seja,

[...] a denominação História do Tempo Presente, está associada à criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) entre 1978 e 1980 [tendo] por objetivo trabalhar sobre o passado próximo e sobre a História Contemporânea no sentido etimológico do termo, ou seja, uma História na qual o historiador investigue um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua. (CHAGAS; TELLES; LACERDA, 2013, p. 10).

Logo, o discurso jornalístico está permeado por representações intersubjetivas e objetivas da realidade e por experiências sociais, como nos ensina a perspectiva bakhtiniana, sem perder os referenciais de um determinado tempo histórico, ainda que tais referenciais – que apresentam, portanto, materialidade histórica – sofram todo tipo de deturpação ou manipulação por parte desse mesmo discurso jornalístico.

É exatamente sobre as tensões/contradições entre a prática jornalística e as exigências mercadológicas que procuramos, nesta investigação, compreender como um grupo empresarial jornalístico se posiciona, ideologicamente, diante de um golpe de Estado e os seus desdobramentos em vários níveis da esfera pública. Em síntese: como o jornal *Folha de S. Paulo* reportou a Contrarreforma do Ensino Médio e o processo de implementação da BNCC? Quais sujeitos históricos tiveram algum protagonismo diante dos temas aqui elencados? Como a área das Ciências Humanas é percebida/analísada por tal grupo empresarial jornalístico numa conjuntura histórica em que o currículo do Ensino Médio sofre mudanças estruturais e, portanto, atinentes a uma perspectiva neotecnicista/flexível e voltada ao trabalho simples?

No que se refere ao primeiro descritor (Reforma do Ensino Médio), produzimos um quadro descritivo com os 67 textos publicados sobre esse eixo temático no jornal *Folha de S. Paulo*, dividindo-os da seguinte maneira: 1) editoriais, 2) textos de caráter opinativo e 3) reportagens/matérias especiais:

**Quadro 1 – Descritor 'Reforma do Ensino Médio'**

Editoriais	Textos de caráter opinativo	Reportagens/Matérias especiais
1. Saiba o que a Folha pensa sobre os principais temas da atualidade, 28 fev. 2016.	1. Ruy Castro, "Expulsos da História", 26 fev. 2016.	1. Danilo Lima e Valdo Cruz, "Temer propõe bônus por mérito para professores em plano para área social", 28 abr. 2016.
2. De Casagrande a Lobão, veja reações à aprovação do <i>impeachment</i> , <sup>20</sup> 17 abr. 2016.		2. Natália Portinari, "Atualidades são o terror dos alunos mal-informados; saiba como estudar", 20 jun. 2016.
3. Propostas de Temer incluem cortes de ministérios e bônus a professores, 30 abr. 2016.		3. Eliane Trindade, "Aplicativo para alunos do Enem se destaca no Fórum Econômico Mundial", 21 jun. 2016.
4. Ensino médio flexível, 6 ago. 2016.		4. Paulo Saldaña, <sup>21</sup> "Brasil descumpre metas parciais do Plano Nacional da Educação", 29 jun. 2016.
		5. Paulo Saldaña, "MEC divide Base Nacional e adia currículo do ensino médio", 28 jul. 2016.

20 As questões conjunturais apresentadas pelo jornal *Folha de S. Paulo* durante o Golpe de 2016 são muito relevantes, ainda que, aparentemente, o grupo empresarial jornalístico não apresente – ou não queira apresentar – qualquer conexão direta com a Reforma do Ensino Médio.

21 Paulo Saldaña é repórter de educação do jornal *Folha de S. Paulo* desde março de 2016. Antes, trabalhou por mais de 6 anos em *O Estado de S. Paulo* como setorista do tema. É formado em jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero e estudou Letras na Universidade de São Paulo (USP). Recebeu dez prêmios de jornalismo com reportagens sobre educação, entre os quais a categoria principal do *Esso*, os prêmios do *Estado* e da *Folha*, bem como o prêmio da Confederação Nacional da Indústria (CNI). É diretor da Jeduca. Cf.: <https://jeduca.org.br/a-associacao>.

		6. Paulo Saldaña, "Reforma do Ensino Médio deve aproximar alunos de seus interesses", 31 ago. 2016.
		7. Paulo Saldaña, "Desempenho do Ensino Médio em Matemática é o pior desde 2005.
		8. Laís Alegretti, "Com Ensino Médio abaixo da meta, ministro quer reformar a área com MP", 8 set. 2016.
5. Soma zero, 10 set. 2016.		9. Iara Biderman, "Para palestrantes, investimento em educação deve se basear em pesquisa", 15 set. 2016.
		10. Paulo Saldaña, "Reforma do Ensino Médio permitirá currículo flexível", 16 set. 2016.
	2. Flora Bender Garcia e José Ruy Lázaro, "Ensino Médio, entre o passado e o futuro", 21 set. 2016.	11. Natália Cancian, Marina Dias e Paulo Saldaña, "Plano de Ensino Médio abre mão de artes e educação física e repete meta", 22 set. 2016.
	3. Sabine Righetti, "Reforma não resolve problemas que desembocam no Ensino Médio", 22 set. 2016.	12. Paulo Saldaña e Natália Portinari, "Saiba quais são os próximos entraves para o projeto do novo ensino médio", 22 set. 2016.
		13. Leandro Machado, "Alunos questionam 'falsa liberdade' na reforma do Ensino Médio", 24 set. 2016.
6. Resgatar o ensino, 26 set. 2016.		14. Paulo Saldaña, "Estudantes fazem ato em SP contra reforma de Temer para o Ensino Médio", 26 set. 2016.
		15. Gabriel Mascarenhas, "Supremo recebe ação contra Reforma do Ensino Médio proposta por Temer", 27 set. 2016.
		16. Gabriel Mascarenhas, "PSOL entra com ação no STF para derrubar reforma da educação", 28 set. 2016.

		17. Gabriel Alves, "Estudos científicos embasam oferta de artes e educação física na escola", 29 set. 2016.
	4. Claudia Costin, "O que foi feito de tudo o que a gente sonhou?", 30 set. 2016.	
	5. Vladimir Saftale, "A falência do ensino brasileiro não é de seus professores", 30 set. 2016.	18. Renata Agostini e Mariana Carneiro, "Temer defende novo Ensino Médio e chama críticos de 'vozes dissonantes'", 30 set. 2016.
	6. Maria Alice Setúbal, "Por que discutir a reforma do Ensino Médio", 1º out. 2016.	19. Paulo Saldaña, "Entre as cem melhores escolas do país no Enem 2015, só três são públicas", 4 out. 2016.
7. Nota perversa, 6 out. 2016.	7. José Mendonça Bezerra Filho, "Novo Ensino Médio é uma agenda do país", 16 out. 2016.	
	8. Fernando Haddad, "Reforma está longe do ideal", 16 out. 2016.	20. Estelita Hass Carazzai, "Sindicatos, partidos e MBL inflamam tensão em ocupação de escolas no Paraná", 29 out. 2016.
		21. Marcelo Toledo, "Lula critica conservadorismo paulista e concepção retrógrada sobre o país", 1º nov. 2016.
		22. Érica Fraga, "Brasil tem a maior piora em índice que mede 'bem-estar' de jovens na escola", 2 nov. 2016.
8. Confira a programação do seminário sobre inovação na educação, 06 nov. 2016.		

9. Temer critica ocupações e sugere que alunos nem sabem o que é uma PEC, 8 nov. 2016.		
	9. Vanessa Grazziotin, "Em vez de paz, temos um país conflagrado", 22 nov. 2016.	
		23. Angela Pinho, "20% dos futuros professores têm 'nota vermelha'", 28 nov. 2016.
10. Ensino reprovado, 9 dez. 2016.		24. Natália Cancian e Ranier Bragon, "Câmara aprova exigência de filosofia e sociologia no Ensino Médio", 13 dez. 2016.
		25. Paulo Saldaña e Thais Lazzeri, "Opção de escolha por área de Ensino Médio agrada estudantes e divide pais", 15 dez. 2016.
11. Escola mais flexível, 19 dez. 2016.		
12. Medida provisória de Ensino Médio é inconstitucional, diz Procuradoria, 19 dez. 2016.		
	10. Vanessa Grazziotin, "Adeus, 2016", 27 dez. 2016.	26. Paulo Saldaña, "Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam", 23 jan. 2016
13. Mestres polivalentes, 25 jan. 2017.		27. Natália Cancian e Gustavo Uribe, "Para Temer, Reforma do Ensino Médio gera 'polêmica saudável'", 16 fev. 2017.
14. Youtuber pago por governo Temer faz posts contra negros e gays na internet, 17 fev. 2017.	11. Rosely Sayão, "O ensino das humanidades é essencial", 21 fev. 2017.	

15. Dúvidas no Ensino Médio, 15 jul. 2017.	12. Paulo Ghiraldelli Jr., "Nem cota nem professores", 8 set. 2017.	
	13. Mozart Neves Ramos, "Novo ensino médio dá autonomia e flexibilidade para o estudante", 10 set. 2017.	28. Lobo Braga, "Reforma do Ensino Médio pode requalificar formação profissional", 10 set. 2017.
16. Juventude evadida, 19 out. 2017.	14. Anna Helena Altenfelder, "Novo Ensino Médio não assegura educação melhor para todos", 01 set. 2017.	29. Joelmir Tavares, "Com candidatos incertos, PT e frentes de esquerda elaboram programas", 14 out. 2017.
		30. Ana Estela de Sousa Pinto, "Se pudessem, 62% dos jovens brasileiros iriam embora do país", 17 jun. 2018.
		31. Luciana Alvarez, "Aula virtual no Ensino Médio divide sociedade e especialistas", 26 jul. 2018.
17. O básico do ensino, 12 ago. 2018.		32. Fábio Takahashi, <sup>22</sup> "Brasil está perdido há duas décadas no Ensino Médio, e caminho segue incerto", 30 ago. 2018.
		33. Paulo Saldaña, "Líderes nas pesquisas procuram rever principais ações de Temer na educação", 29 set. 2018.
18. O ralo do Ensino Médio, 9 out. 2018.		

22

Fábio Takahashi cobre educação desde 2003, na *Folha de S. Paulo*. Começou como repórter e, desde julho de 2017, acumula a cobertura do tema com o posto de coordenador do Núcleo de Inteligência da *Folha* (grupo de jornalismo de dados). No jornal, também participa da equipe que criou e produz anualmente o *Ranking* Universitário Folha (RUF). Formado em jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo, foi o primeiro estrangeiro a ser escolhido para a Spencer Fellowship, programa de jornalismo de educação na Universidade de Columbia (EUA). É vice-presidente da Jeduca. Cf: <https://jeduca.org.br/a-associacao>.

19. Incertezas a distância, 26 nov. 2018.		34. Paulo Saldaña, "Livros de Ensino Médio vão mudar para integrar diferentes disciplinas, 28 dez. 2018.
<b>Total: 19</b>	<b>Total: 14</b>	<b>Total: 34</b>

Fonte: sistematização realizada pelo autor (2020).

No Quadro 1, identificamos, portanto, 19 textos que representam o discurso central da empresa *Folha da Manhã S.A.* (editoriais); 14 textos opinativos, geralmente de articulistas fixos do próprio veículo midiático e de articulistas eventuais, que escrevem, preferencialmente, na seção *Tendências/Debates*; e, finalmente, 34 textos escritos por jornalistas de ofício sobre temas referentes à Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC na Educação Básica. Para não tornar a exposição dos textos acima muito cansativa, realizamos uma análise descritiva ampla de todas as colunas (editoriais, textos opinativos e reportagens/matérias especiais), sem deixar de lado as questões centrais defendidas por esse grupo empresarial jornalístico.

No que tange aos editoriais<sup>23</sup> da *Folha de S. Paulo* entre 2016 e 2018, cabe-nos ressaltar a quem tais formulações discursivas pretendem atingir. Ou, nos termos bakhtinianos, qual é efetivamente a *audiência* desse veículo de comunicação?

Sobre a *audiência* Vizeu (2003, p. 114) considera que “[...] cada indivíduo que integra a audiência, ao interpretar os novos saberes do discurso jornalístico, a partir de seu próprio mundo vivido, pode constituir-se num sujeito autônomo de constituição de sentido”.

23 Marques, Mont'Alverne e Mitozo (2018, p. 225-228) consideram que “[...] o texto editorial adota regras distintas daquelas observadas quando da elaboração de materiais noticiosos. São duas as diferenças elementares: não se exige, de tal manifestação opinativa, equilíbrio na abordagem dos fatos; e, por representar a perspectiva da empresa, o editorial torna evidente a seguinte condição dos periódicos: agentes autônomos e dotados de interesse no que concerne a temas que circulam na arena pública. [...] as próprias características do gênero editorial fazem com que os textos tenham estrutura argumentativa complexa e plural, tendo em vista que o intuito é convencer o público a estabelecer diálogo com agentes políticos. É flagrante, assim, que diferentes aspectos de uma mesma situação sejam apresentadas, com mobilização de justificativas de ordens distintas”.

Desse modo, os editoriais elencados no Quadro 1, notadamente os do início de 2016, procuram posicionar o veículo midiático como crítico, plural e apartidário por definição, mas sem nunca deixar de expressar as suas opiniões a respeito dos principais temas da atualidade. Fica difícil concordar com tal afirmação, pois, como bem sintetiza Francisco Karam (2004), as escolhas hierárquicas das notícias dos grupos empresariais jornalísticos, assim como os destaques editoriais, inevitavelmente, estão encharcadas de mediações discursivas com fortes marcações de interesses de classe, portanto ideologizadas. Quanto ao tema da educação pública, os editoriais entendem que a lista de deficiências é imensa e que estas não se restringem apenas à *carência de recursos*. Defendem ainda que o Brasil necessita de um currículo nacional mínimo, *preciso e enxuto*, livre de *experimentalismos*, já que, até o momento, a educação esteve nas mãos de *ideólogos das humanas*, sem falar da má formação docente. Por fim, o grupo *Folha da Manhã S.A.* defende as avaliações em larga escala, porque estabelecem metas e podem guiar progressos de aprimoramento e *reciclagem* (cumpre-nos lembrar de que este último termo é condenável do ponto de vista pedagógico).

O grupo empresarial jornalístico ainda defende um Ensino Médio *flexível* e a ideia de que a reforma proposta pelo governo federal só teria êxito se conseguisse alterar essa *base defasada*. Todo o respaldo teórico, ou melhor, todas as mediações realizadas pelo jornal *Folha de S. Paulo* se pautam e se referendam pelo Movimento 'Todos pela Educação' (TPE).<sup>24</sup> Os editoriais ainda relatam que,

24 O Movimento 'Todos pela Educação', conforme o que é relatado em seu sítio eletrônico, "[...] é uma *organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos*. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta *Compromisso Todos pela Educação*" (grifos no original). A presidente-executiva do TPE é Priscila Fonseca da Cruz, dona de quatro empresas no estado de São Paulo. Dentre os fundadores do TPE, podemos citar Viviane Senna (do Instituto Ayrton Senna - IAS), Jorge Gerdau (do Grupo Gerdau), Milú Villela (principal acionista do Banco Itaú S.A., presidente do Itaú Cultural e ex-presidente do Museu de Arte de São Paulo - Masp) e Jaime Sirotsky (jornalista e presidente emérito do Grupo Rede Brasil Sul de Comunicação - RBS).

em 2017, dos 10,3 milhões de jovens brasileiros de 15 a 17 anos, 1,5 milhão nem mesmo se encontrava matriculado. Outro 1,9 milhão abandonou a escola ou foi reprovado (1,2 milhão). Contudo, os editoriais não discutem ou não problematizam que, no Brasil, boa parte da juventude que se encontra no Ensino Médio necessita trabalhar para elevar a renda familiar (MARCASSA; CONDE; DALMAGRO, 2019). E, num apoio incontestado ao *gerencialismo de viés privatista*<sup>25</sup> na educação pública, o jornal *Folha de S. Paulo* defende que as Organizações Sociais (OS) podem e devem ser mobilizadas para gerir escolas inteiras, como já se faz em vários municípios brasileiros.

No que tange aos textos de caráter opinativo do Quadro 1, articulistas como Ruy Castro se aventuraram numa análise sobre o que deveria se ensinar na área de História, nas primeiras formulações da BNCC. A fragilidade argumentativa de Castro, associada à sua ausência de conhecimento acerca dos estudos mais atuais sobre a História da África e dos povos originários no Brasil, revela que sua opinião só tem o objetivo de desqualificar um partido político e, por extensão, uma presidente eleita de forma democrática. Além disso, ao desconsiderar as tendências historiográficas no mundo e no Brasil, revela que sua perspectiva de História está associada ao Positivismo, com claro acento eurocêntrico. Já os textos assinados por Flora Bender Garcia e José Ruy Lozano discutem que a formação cultural mais ampla e a oferta de disciplinas eletivas teriam ficado em segundo plano na Reforma do Ensino Médio. A crítica dos articulistas se dirige à *escolha* dos itinerários formativos na parte diversificada do currículo, algo que está muito distante de uma real escolha pela juventude escolarizada, pois a oferta dos itinerários dependerá da disponibilidade das Redes Estaduais de Educação.

25 Sob a ótica do gerencialismo privatista, “[...] as políticas sociais passam a atender aos interesses do capital em termos de eficiência e qualidade na prestação de serviços e são vinculadas ao pressuposto de que é necessário que o Estado gaste menos com as políticas sociais” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 74), porém isso só vem reafirmando as crescentes e permanentes desigualdades sociais e escolares.

Para Sabine Righetti, com a Reforma do Ensino Médio, haverá maior *flexibilização* da grade curricular, com disciplinas optativas, o que daria maior *autonomia aos alunos*, como já ocorre nos EUA. Todavia, são inúmeras as críticas ao currículo comum naquele país (*Common Core*).<sup>26</sup> Michael Apple (2002), sociólogo estadunidense da educação, avista nessas mudanças curriculares na Educação Básica a mão dos reformadores empresariais da educação e alianças de classe muito bem definidas: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e classe média profissional. Claudia Costin, por seu turno, numa conjuntura pós-golpe, fleumaticamente reduz as contrarreformas do governo Temer a uma polarização política indesejável, como se a própria articuladora e seus inúmeros trabalhos prestados ao Banco Mundial, por exemplo, fossem neutros ou meramente técnicos. Vladimir Safatle foge um pouco das análises anteriores, tendo em vista sua visão mais progressista sobre a educação no Brasil e os desdobramentos desta em termos formativos. O articulista coloca o dedo na ferida da contrarreforma: em sua opinião, ela foi arbitrária e nefasta para a área das Ciências Humanas, já que conceitos filosóficos, sociológicos, geográficos e históricos passaram a ser desnecessários e o que efetivamente importa é uma formação simples para o trabalho simples! Maria Alice Setúbal trata das discussões acerca da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Ex-assessora da presidenciável Marina Silva em 2014, 'Neca' Setúbal relata que, no âmbito pedagógico, há medidas para enfrentar a baixa qualidade do ensino noturno, que atende a 23,6% dos alunos brasileiros, conforme o Censo Escolar de 2015. É fundamental compreender as razões que levam a herdeira de um Banco (Itaú) a pensar em medidas e metas para a educação de alcance mundial, especialmente para os países periféricos do capital. O Instituto Unibanco (IU) foi criado em 1982, com o intuito de contribuir para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social

26

Para os(as) jornalistas da Jeduca, há muito que se aprender com a experiência curricular estadunidense. Cf.: <https://jeduca.org.br/texto/como-a-experiencia-dos-eua-nos-ajuda-na-cobertura-sobre-a-bncc->

privado do Itaú-Unibanco. Tem foco na melhoria dos resultados e na produção de conhecimento, dedicando-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula (DANTAS; RACHADEL, 2020a).

José Mendonça Bezerra Filho, ministro da Educação do governo Temer, categoricamente ressaltou que a MP da Contrarreforma do Ensino Médio foi um expediente jurídico necessário, argumentando, precariamente, que uma MP pode ser alterada e modificada, se for o caso. Na mesma data (16 de outubro de 2016), em contraponto à argumentação de Mendonça Filho, Fernando Haddad, ex-ministro da Educação do governo Lula (2003-2010), comentou que, até o final de sua gestão no Ministério da Educação, *todas as metas de qualidade foram cumpridas ou superadas*. Contudo, é importante destacar que, durante a sua gestão como ministro da Educação, houve a deliberada aproximação com os reformadores empresariais da educação, a partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Na época do lançamento do PDE, a partir do Decreto nº 6.094/2007, que dispôs sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, e do Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), enfatizamos que o primeiro decreto defendia a ideia de combate à repetência escolar sem tratar das condições de trabalho dos(as) professores(as). Em tal conjuntura histórica, a figura dos bacharéis interdisciplinares (BI) foram tomados como exemplos de *flexibilização* do trabalho docente, algo que está no horizonte da BNCC e em consonância com uma formação polivalente por áreas de conhecimento, e não mais por componentes (disciplinas) curriculares (DANTAS, 2020a).

Vanessa Grazziotin, entre 22 de novembro e 27 de dezembro de 2016, ressaltou que o governo priorizava o pagamento de uma

dívida pública<sup>27</sup> que só crescia com as mais elevadas taxas de juros do planeta, ao passo que, por outro lado, grupos de direita rasgavam acintosamente a Constituição Federal, ao invadirem a Câmara dos Deputados e propor a volta da Ditadura Militar. Rosely Sayão tinha por mote ressaltar a importância do ensino das Ciências Humanas no currículo da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Ainda que a articulista não avance muito analiticamente, essa foi uma das poucas vezes em que o jornal *Folha de S. Paulo* deu abertura a um tema subalternizado/marginalizado na Contrarreforma do Ensino Médio, ou seja, a desqualificação das Ciências Humanas e a restrição de seus conteúdos formativos no conjunto da BNCC.

Paulo Ghiraldelli Júnior comunga das mesmas preocupações de Sayão, ou seja, teme o esvaziamento dos conteúdos científicos sistematizados, além de criticar, frontalmente, a pseudo-escolha dos estudantes no que tange às áreas de conhecimento, tendo em vista que isso dependerá da oferta das redes estaduais de ensino.

Mozart Neves Ramos tratou da autonomia e da flexibilidade do Novo Ensino Médio para os estudantes. Segundo o articulista, 546 mil jovens abandonaram o Ensino Médio no período, o que representou uma perda de R\$ 3,3 bilhões, considerando o valor médio de R\$ 6.021 investidos anualmente por aluno. De fato, é uma BNCC pensada e construída pelos reformadores empresariais da educação, como é o caso de Ramos – vinculado ao TPE e à frente do IAS, instituto privado que disputa fortemente o fundo público, além de oferecer e vender materiais didáticos e pedagógicos a diversas secretarias municipais de educação (SILVA, K., 2019) –, para os quais o governo gasta mal e necessita da *expertise* do setor privado.

Anna Helena Altenfelder discute que o Novo Ensino Médio não assegura educação melhor para todos. Não obstante, justamente pelo fato de a articulista fazer parte do TPE, isso já evidencia

27 Sobre o tema, importante acessar o sítio eletrônico da Auditoria cidadã da dívida. Cf. <https://auditoriacidada.org.br/>.

sua vinculação com os reformadores empresariais e sua defesa da ideia de que o processo formativo no Ensino Médio deve ser diferente para os filhos da classe trabalhadora e para os filhos das elites dirigentes (dualidade estrutural educacional).

Com relação ao conjunto de reportagens e matérias especiais sobre a Reforma do Ensino Médio, fica patente que boa parte dos jornalistas trata a referida reforma como um plano do governo Temer, e não da sociedade brasileira. Aliás, como se pôde analisar e acompanhar, discursivamente, até o momento, trazendo à baila a Teoria da Enunciação, os sentidos produzidos pela narrativa jornalística dependem muito de quem os produz. E isso é muito mais evidente quando se trata de um veículo midiático como a *Folha de S. Paulo*, que defende um claro interesse de classe. Como bem nos aponta Marília Amorim (2009, p. 9-11),

É impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto se constitui sempre com um novo contexto. Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente. [...]. A palavra é uma arena, diz Bakhtin, e o sentido não é um lugar confortável. [...]. A voz do autor concerne um lugar enunciativo e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim.

As reportagens ainda tratam sobre o descumprimento do Brasil no que tange às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), no qual, na Educação Infantil, o gargalo seria a falta de vagas; e no Ensino Médio, o abandono dos jovens para trabalhar. Ora, com o Golpe de 2016 e seus desdobramentos – entre os quais se insere a Contrarreforma do Ensino Médio –, as metas do PNE foram para as calendas gregas, especialmente no que se refere aos recursos do Pré-Sal para financiamento da Educação Básica e do Ensino Superior, previstos no referido PNE.

A Reforma do Ensino Médio, defendida pelo ministro da Educação por meio de uma MP, sequer é problematizada no conjunto das reportagens. Fica evidente que o projeto da Contrarreforma do Ensino Médio do governo golpista de Temer almejou para considerável parcela dos jovens pertencentes à classe trabalhadora o acesso a conhecimentos técnicos e profissionais restritos, ofertados, preferencialmente, pela iniciativa privada, ou seja, o projeto idealizado pelos reformadores empresariais da Educação, com foco na gestão escolar e em seus resultados de aprendizagem.

A flexibilização do Ensino Médio aparece em várias reportagens a partir da mudança curricular propugnada pela BNCC. O novo modelo ainda flexibilizaria a contratação de professores sem concurso público para atender às necessidades do Ensino Técnico e Profissional. Podemos depreender, quase que como num mantra, que a empresa *Folha da Manhã S.A.* defende, sistematicamente, a *flexibilização* formativa (tanto discente quanto docente) e curricular no Ensino Médio. Importante que se evidencie, contudo, o que significa *flexibilizar* essa etapa da Educação Básica. Para Acácia Kuenzer (2017, p. 334-336),

[...] dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25% e 62% do total de duração do curso. [...]. A flexibilização proposta pela Lei [Lei 13.415/2017, que foi aprovada alguns meses depois das matérias jornalísticas em questão] também atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações.

Kuenzer ainda acrescenta que o projeto da Contrarreforma do Ensino Médio está associado a uma *pedagogia da acumulação flexível*, portanto a aprendizagem nesse nível de ensino também necessita ser flexível, para atender às demandas do capital. Logo,

a autora não só refuta a falsa escolha dos estudantes em relação à parte diversificada do currículo como vaticina que o projeto da Contrarreforma do Ensino Médio está assentado na formação simples para o trabalho simples.

Sobre a tentativa de exclusão das disciplinas de Artes e de Educação Física na Contrarreforma do Ensino Médio, o jornal *Folha de S. Paulo*, ao não estabelecer em sua construção discursiva mediações ou problematizações sobre o caráter reducionista da proposta de contrarreforma e os efeitos perversos da BNCC para a juventude pertencente à classe trabalhadora, sinaliza claramente que concorda com tal projeto. Para Celso Ferretti (2018, p. 33),

[...] a flexibilização do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/17 deixa a impressão de que tanto o tema do desenvolvimento sustentável quanto o da preparação dos alunos para o mundo do trabalho pautam-se por esse olhar, reduzindo a formação deles, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do subjetivo, à participação mais eficiente e 'produtiva' no mundo do trabalho à preservação do ambiente sem questionar as contribuições do setor produtivo para os desastres ambientais que ocorrem no país. Com isso a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador do que adaptador.

Mais uma vez, observam-se ataques sistemáticos às artes e às Ciências Humanas, que perderam significativo espaço na reorientação curricular do Ensino Médio e na formulação da BNCC, justamente, como bem apontou Ferretti, por serem disciplinas que questionam a sociabilidade capitalista e, por seu turno, a destruição do meio ambiente, devida à sua lógica predatória e destrutiva.

Aliás, num cenário de disputas pelo fundo público, de desmontes/sucateamentos sistemáticos das escolas e, mais do que isso, numa conjuntura golpista, cunhou-se um

[...] discurso moralista e oportunista contra a esquerda e com ampla base no Congresso Nacional, o governo golpista aprofundou o ajuste fiscal e prometeu asfixiar gastos primários, reformando suas bases jurídicas. O grau de institucionalidade e de amplitude dos direitos sociais [*onde a educação se enquadra*] – estes considerados caros pelas elites – passou a ser revisto, pois eram ações que ameaçavam a viabilidade da aritmética do superávit fiscal, para o qual 'gasto' social é menos importante que os interesses do capital parasitário. (LIMA; MACIEL. 2018, p. 4).

Apesar de todos os estudos realizados no Brasil sobre a juventude em processo de escolarização, o jornal *Folha de S. Paulo* utiliza como único parâmetro as pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), comprometendo análises mais fecundas sobre o envolvimento do(a) jovem com a escola, não apenas no que diz respeito ao conteúdo sistematizado mas sobretudo no que dedilha aos aspectos socializantes dessa faixa etária, como já pudemos identificar em outras pesquisas (CAMACHO, 2004; BORELLI; ROCHA, 2008, p. 30). As reportagens indicam ainda que o Brasil estaria recrutando futuros professores entre os piores alunos do Ensino Médio. As pesquisas em universidades públicas e sindicatos de classe há muito têm revelado o pouco prestígio social das licenciaturas, em razão da ausência de políticas públicas que valorizem o magistério e os planos de carreira. Além disso, os jornalistas relatam que o texto aprovado na Câmara dos Deputados em 2016 desconsiderava as disciplinas de Filosofia e Sociologia, tratando-as como *estudos* e *práticas* que deveriam ser inseridas na BNCC, portanto ambas perderam o *status* de disciplinas ou de componentes curriculares:

[...] em que pesem os discursos que se contrapõem a essa visão, ganha força um processo de corrosão das bases

temporais, epistemológicas e disciplinares do direito ao Ensino Médio. Tal movimento se delineia na reforma do currículo do ensino médio, que, ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, aponta para o esvaziamento da garantia de oferta de saberes escolares [como são os casos de Filosofia e Sociologia], o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20).

A constatação de que não há valorização social do magistério, sobretudo o público, revela de maneira perversa as contradições do grupo empresarial *Folha da Manhã S.A.*, que, ao defender a flexibilização curricular na última etapa da Educação Básica e as avaliações em larga escala, acaba por desqualificar e desprofissionalizar os(as) docentes, fazendo com que a carreira seja pouco atraente e, portanto, pouco *seletiva*, de acordo com a pauta jornalística.

## A BNCC E AS CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DO JORNAL *FOLHA DE S. PAULO*

Primeiramente, apresentamos no Quadro 2 os dados do segundo descritor (a BNCC e as Ciências Humanas) e, posteriormente, as análises subsequentes.

**Quadro 2** – Descritor 'a BNCC e as Ciências Humanas'

Editoriais	Textos de caráter opinativo	Reportagens/Matérias Especiais
1. "Base frágil", 29 nov. 2015.	1. Hélio Schwartzman, "Erros saíram, mas desequilíbrio continua em nova Base Curricular", 12 jun. 2016.	1. Adriano Queiroz, "Flexibilização é urgente, e decisão de SP é legítima, diz chefe de Instituto", 8 ago. 2015.

2. "Fissuras na base", 17 dez. 2015.		2. Flávia Foreque, "MEC lança proposta que define 60% do currículo da Educação Básica nacional", 16 set. 2015.
3. "Além da adição", 29 jan. 2016.		3. Ricardo Miotto e Rodrigo Russo, "Educadores veem excessos em nova base curricular brasileira", 6 dez. 2015.
4. "Uma base mais firme", 3 jun. 2016.		4. Natália Cancian, "Nova versão da Base Nacional Curricular traz de volta história da Europa", 3 maio 2016.
5. "Resgatar o ensino", 26 set. 2016.		5. Vinicius Torres Freire, "Nova Base Curricular ainda prevê fazer muito em pouco tempo", 12 jun. 2016.
6. "Só o começo", 22 dez. 2017.		6. Marcelo Leite, "Temas sociais sobrecarregam nova Base Curricular para Ensino Médio", 10 jul. 2016.
		7. Natália Cancian e Ranier Bragon, "Câmara aprova exigência de filosofia e sociologia no ensino médio", 13 dez. 2016.
		8. Débora Álvares e Paulo Saldaña, "Senado aprova medida provisória que reforma o Ensino Médio", 8 fev. 2017.
		9. Paulo Saldaña, "Novo Ensino Médio de Temer livra rede de ampliar opções aos alunos", 17 fev. 2017.
		10. Natália Cancian, "Ministério tira 'identidade de gênero' e 'orientação sexual' da Base Curricular", 6 abr. 2017.
		11. Angela Boldrini, "MEC passará a avaliar qualidade de ensino de creches e pré-escolas", 28 jun. 2018.
		12. Ingrid Fagundes, "Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula", 5 nov. 2018.
<b>Total: 6</b>	<b>Total: 1</b>	<b>Total: 12</b>

Fonte: sistematização realizada pelo autor (2020).

Terminada a primeira análise do primeiro descritor, faremos agora a análise dos editoriais, dos textos opinativos e das matérias jornalísticas do segundo descritor (a BNCC e as Ciências Humanas), tendo como elemento problematizador a mesma forma de exposição e discussão analítica.

Antes, contudo, faz-se importante situar o movimento histórico de elaboração da BNCC. Em estudo recente (DANTAS, 2020b), tivemos a oportunidade de nos deter na análise das versões da BNCC até chegar àquela que foi definitivamente aprovada em 2018, um documento de 600 páginas. Dessas 600 páginas, foram dedicadas menos de 20 páginas à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na parte diversificada do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Assim, os editoriais do segundo descritor do Quadro 1 e o único texto opinativo tratam sobre as fragilidades da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015). Chama-nos a atenção o fato de que a empresa *Folha da Manhã S.A.* empreende uma defesa clara do eurocentrismo, sem qualquer menção às novas correntes historiográficas que há muitos anos tensionam, teoricamente, a perspectiva tradicional do conhecimento histórico. O grupo empresarial jornalístico, ao se pautar nas experiências curriculares de países como os EUA, desconsidera as experiências curriculares regionais do Brasil. Isso leva a uma conclusão óbvia: além de o documento preliminar ter sido construído durante o governo de Dilma Rousseff, que seria deposta por um golpe alguns meses depois, com o apoio da mídia hegemônica tradicional, a empresa jornalística endossa a ideia de que a centralização curricular, as avaliações em larga escala e a instrumentalidade do conhecimento sejam tomadas como parâmetros no Brasil

Os editoriais, além de atacarem a perspectiva teórica das Ciências Humanas com o adjetivo *ultrateóricas*, defendem as provas internacionais de avaliação, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que só avalia Matemática e Português. Como bem analisa Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 144),

as avaliações em larga escala devem ser sempre amostrais e nunca censitárias. Políticas de responsabilização docente (*accountability*) com pressões sistemáticas sobre os(as) estudantes, muitas vezes, causam novos problemas, ou seja, a medicalização estudantil.<sup>28</sup>

Mesmo criticando a MP que reformou o Ensino Médio, contraditoriamente, os editoriais saúdam a Reforma, já que a proposta estaria em consonância com outros países que já realizaram reformulações curriculares em suas estruturas educativas, deixando bastante clara a expectativa em relação à BNCC, ou seja, os equívocos ideológicos teriam sido extirpados com as novas versões, e a BNCC teria ficado mais enxuta, útil (pragmática) e adequada ao *treinamento* (diferente de *formação*) de professores e professoras. Causa espécie também a naturalização com que os editoriais relatam o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Sobre tal questão, Marques, Mont'Alverne e Mitozo (2018, p. 233-236) são categóricos:

[...], percebe-se que os jornais O Estado de S. Paulo (OESP) e Folha de S. Paulo (FSP) cobriram o tema *impeachment* em seus editoriais, mesmo quando não havia qualquer movimentação institucional em torno da proposta. [...] os dois periódicos intensificam esse tipo de publicação quando há maior incidência de acontecimentos oficiais, [...] nos meses de abril e agosto de 2016. [...]. Mais de 72% dos editoriais do OESP que mencionam algum tipo de 'saída' defendem o *impeachment* de Dilma Rousseff. O periódico pouco especula sobre outras possibilidades, o que permite inferir uma posição praticamente fechada do jornal sobre a questão durante os meses investigados. No caso da FSP, a saída mais recorrente é a realização de novas eleições para a Presidência (o que ocorreu em 33% dos textos que especulavam sobre as soluções para o impasse) seguida de perto pela defesa da renúncia [...].

No que tange às matérias jornalísticas referentes ao segundo descritor, podemos perceber a continuidade da defesa da flexibilização

curricular e a racionalidade dos reformadores empresariais da educação sobre os percursos formativos no Ensino Médio. Geralmente, os *especialistas* convidados pelo jornal *Folha de S. Paulo* para avaliar a primeira versão da BNCC são vinculados a institutos de bancos privados ou a institutos extremamente conservadores, como é o caso do Instituto Millenium (IML). Fica patente ainda o incômodo que a área das Ciências Humanas, especialmente o componente curricular de História, ocasiona entre jornalistas, colunistas e especialistas convidados pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Se levarmos em consideração a perspectiva da HTP, que problematiza e discute, epistemologicamente, a vinculação entre memória e história, rompendo, portanto, com uma visão determinista da história, teremos o reequilíbrio “[...] entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando a atenção para os usos políticos do passado” (FERREIRA, 2000, p. 118). Algo que a racionalidade ou o discurso jornalístico são incapazes de realizar, ou melhor, propositalmente não o fazem.

As matérias jornalísticas relatam também o avanço do movimento ‘Escola sem Partido’ (ESP). O crescimento assustador de movimentos de ultradireita no país ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) e, sobretudo, em seu segundo mandato (2014-2016), quando sofreu um processo de *impeachment* nos moldes hondurenho-paraguaios, fez crescer também movimentos ultradireitistas e ultraconservadores contra professores da Educação Básica e do Ensino Superior públicos. O ESP é um deles. Como tivemos a oportunidade de discutir em outro momento, o movimento não defende nenhum princípio democrático. É autoritário e persecutório, já que procura instaurar a censura e a cultura da delação, tornando estudantes acusadores e algozes de seus professores (DANTAS, 2019a). Enfim, trata-se da criminalização do trabalho docente, numa conjuntura em que os recursos públicos *míngnam* na Educação Básica e *migram* para as mãos dos reformadores empresariais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, à guisa de conclusão, podemos depreender que os editoriais e as matérias jornalísticas do grupo empresarial *Folha da Manhã S.A.* apoiaram fortemente o Golpe de 2016 e a Contrarreforma do Ensino Médio, especialmente no que tange à flexibilização curricular e aos seus desdobramentos formativos, além de empreenderem ataques sistemáticos à área das Ciências Humanas, encarada como um setor do ensino muito ideologizado. O Quadro 3, a seguir, foi didático nessa direção:

**Quadro 3 – Reformas no Ensino Médio (governo Temer 2016-2018)<sup>29</sup>**

Como é hoje	O que o plano (contrarreforma) propõe	Vantagens (Para quem?)	Entraves
1..Carga horária mínima é de 800 horas anuais [ <i>ensino parcial</i> ].	Grade será ampliada gradualmente para 1.400 horas anuais [ <i>ensino integral</i> ].	Há evidências [ <i>quais evidências?</i> ] de que a carga expandida melhora o desempenho dos alunos.	Modalidade integral requer um bom projeto pedagógico e gastos maiores. [ <i>Todavia, o veículo midiático não faz qualquer comentário sobre a Emenda Constitucional nº 95/2016</i> ].
2..Alunos cursam 13 disciplinas obrigatórias nos três anos.	Só parte da grade será igual para todos; depois, o aluno poderá [ <i>se houver oferta</i> ] se aprofundar em: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e/ou ensino técnico e profissional.	Flexibilizar a grade dá autonomia e atrai os adolescentes. [ <i>Nesse caso, flexibilizar significa diminuir a oferta de áreas de conhecimento e, conseqüentemente, um processo formativo não integral</i> ].	Oferta de habilitações pode ser desigual entre escolas e redes. [ <i>Pode? Não há qualquer dúvida, especialmente entre escolas públicas e privadas</i> ].

3. Ensino Médio é dividido, em geral, em três anos	Escolas poderão adotar sistema de créditos em algumas disciplinas.	Medida também dá mais liberdade ao estudante.	Mudança depende de uma organização complexa das redes.
4. Redes só contratam professores que passaram por cursos de formação de professores	Poderão ser contratados professores sem concurso e por notório saber [sem formação didática? Sem ter frequentado qualquer Licenciatura?] para atender cursos técnicos.	Ação ajuda a suprir demanda de professores na ampliação da modalidade [e, portanto, deixa de se investir na formação inicial de professores].	Qualidade dos profissionais e do ensino técnico pode diminuir [vai diminuir!].
5. Educação física e artes eram obrigatórias em todo o ensino básico [Educação Básica].	Disciplinas deixam de ser obrigatórias no Ensino Médio; carga horária fica a cargo das redes e escolas.	Diminui o número de disciplinas obrigatórias; conteúdos devem ser contemplados na Base Nacional Comum Curricular	Prejudica a formação cultural e a saúde dos estudantes.
6. Governo federal tinha programas menores de incentivo ao ensino integral [Educação Integral, na verdade. A imprecisão conceitual é algo evidente no jornal Folha de S. Paulo].	União dará aporte financeiro por quatro anos à escola que introduzir a modalidade.	Investimento incentiva instituições a aderirem ao ensino integral [Educação Integral].	Governo, que diz que valor vai depender da disponibilidade orçamentária, vive momento de cortes [nenhuma mediação aqui!].

Fonte: Folha de S. Paulo, abril de 2019. Adaptado com comentários realizados pelo autor.

Sobre o *primeiro ponto* defendido pelo grupo empresarial jornalístico no Quadro 3, não há nenhuma menção aos percalços relacionados à Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou todos os investimentos em Educação e Saúde até 2036, uma verdadeira tragédia anunciada. Em relação ao *segundo ponto*, a flexibilização curricular e a pseudo-escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, notadamente na educação pública, são defendidas pelo jornal *Folha de S. Paulo* como algo positivo, ainda que a oferta da parte diversificada

do currículo não seja garantida, ocasionando itinerários desiguais de ensino e aprendizagem em várias partes do país, ou, como diria Freitas (2018), direitos coletivos cedem lugar a direitos individuais!

O *terceiro ponto*, bastante controverso, possibilita que as escolas de Ensino Médio adotem créditos em determinadas disciplinas, os quais poderão ser validados, posteriormente, no Ensino Superior. Ainda que não tenha sido contemplada nesse quadro, a Educação a Distância (EaD) também seria uma alternativa à educação presencial, inclusive por meio da oferta por parte de grupos empresariais educacionais, que disputam o fundo público de maneira voraz.

O *quarto ponto* denota que o grupo empresarial jornalístico titubeia sobre a questão dos *professores com notório saber*, uma excrescência formativa que permite contratações emergenciais, sem a possibilidade de abertura de concursos públicos e, conseqüentemente, a constituição de uma carreira docente.

O *quinto ponto*, em princípio, deixou de ser uma questão polêmica, pois os dois componentes curriculares compõem a versão final da BNCC. Por fim, o *sexto ponto* se coaduna com o primeiro ponto, ou seja, a Educação Integral<sup>30</sup> (e não ensino integral) só será possível com a retomada dos investimentos em educação, saúde e infraestrutura, portanto, a EC nº 95/2016 teria de ser revogada imediatamente.

Na condição de um grupo empresarial, o jornal *Folha de S. Paulo* se associa à perspectiva neoliberal, e isso significa que a educação pública é perspectivada sem as devidas relações com a realidade concreta, ou seja, os problemas educacionais são apenas problemas de gestão, bem ao gosto dos reformadores empresariais. Tudo poderia ser solucionado pela inserção das escolas no livre mercado. Em síntese, os neoliberais “[...] querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor. [...]”. Para o neoliberalismo,

o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria organização empresarial (FREITAS, 2018, p. 40-49).

Do ponto de vista da narrativa ou do discurso jornalístico, como procuramos evidenciar ao longo desta investigação, tanto pela Teoria da Enunciação quanto pela perspectiva da HTP, a professora e jornalista Sylvia Moretzsohn (2002) nos convida a refletir sobre a *aparência* do que é reportado por um jornal, como é o caso da *Folha de S. Paulo*. Para Moretzsohn (2002, p. 175), é importante fazer as perguntas certas quando parece haver apenas um tipo de questão autorizada, ou seja, aquela posicionada pela perspectiva do mercado. Assim, questões que só beneficiam o sistema jamais colocarão em xeque tal sistema. Além disso, há uma deliberada desqualificação do pensamento crítico pelos grupos empresariais jornalísticos, como se o mundo fosse dado como evidente, reduzido imediatamente ao sensível e administrável por um conjunto de técnicas. Ao atacar de forma sistemática o conhecimento proveniente da área das Ciências Humanas na composição da BNCC, a *Folha de S. Paulo*, nos termos de Moretzsohn (2002, p. 176), expressa-se numa mistura de temporalidades, tensionada pelo *tempo midiático* (instantâneo ou veloz) e o *tempo político*, que "[...] deve ser lento para permitir que as paixões se apaziguem e que a razão se imponha". Todavia, quando nos deparamos com questões tão complexas, que envolvem um golpe de Estado, contrarreformas trabalhista, previdenciária e educacional, bem como a ascensão de movimentos e grupos políticos de extrema-direita no país, o fetiche da velocidade e o *ganhar tempo* não se constituem em um projeto histórico, pois a sociedade humana se organiza em função de valores, e não de técnicas (MORETZSOHN, 2002) ou do neotecnicismo. Enfim, todo o esforço analítico empreendido aqui foi no sentido de exercitar uma leitura crítica da mídia hegemônica tradicional, que em grande escala confunde, oculta, desinforma, pauta e sistematiza opiniões a partir de uma única perspectiva de classe ou de determinadas frações de classe.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Renata; CARNEIRO, Mariana. Temer defende novo ensino médio e AGOSTINI, Renata; CARNEIRO, Mariana. Temer defende novo ensino médio e chama críticos de 'vozes dissonantes'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1818429-temer-defende-novo-ensino-medio-e-chama-criticos-de-vozes-dissonantes.shtml>. Acesso em: 18 maio 2020.

ALEGRETTI, Laís. Com ensino médio abaixo da meta, ministro quer reformar a área com MP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811335-com-ensino-medio-abaixo-da-meta-ministro-quer-reformar-a-area-com-mp.shtml>. Acesso em: 5 maio 2020.

ALÉM da adição. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/01/1734812-alem-da-adicao.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ALTENFELDER, Anna Helena. Novo ensino médio não assegura educação melhor para todos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916671-novo-ensino-medio-nao-assegura-educacao-melhor-para-todos.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ÁLVARES, Débora; SALDAÑA, Paulo. Senado aprova medida provisória que reforma o ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1857084-senado-aprova-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ALVAREZ, Luciana. Aula virtual no ensino médio divide sociedade e especialistas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/aula-virtual-no-ensino-medio-divide-sociedade-e-especialistas.shtml>. Acesso em: 4 jun. 2020.

ALVES, Gabriel. Estudos científicos embasam oferta de artes e educação física na escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/09/1817912-estudos-cientificos-embasam-oferta-de-artes-e-educacao-fisica-na-escola.shtml>. Acesso em: 18 maio 2020.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncios no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 116, p. 7-19, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/JT94p9qQ37CPdP8b7sQ9vmJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

APPLE, Michael. "Endireitar" a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO. *Home page* institucional. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://jeduca.org.br/a-associacao>. Acesso em: 9 mar. 2020.

BASE frágil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/11/1712422-base-fragil.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. Novo ensino médio é uma agenda do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/10/1823103-novo-ensino-medio-e-uma-agenda-do-pais.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BIDERMAN, Iara. Para palestrantes, investimento em educação deve se buscar em pesquisa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1813626-para-palestrantes-investimento-em-educacao-deve-se-basear-em-pesquisa.shtml>. Acesso em: 14 maio 2020.

BOLDRINI, Angela. MEC passará a avaliar qualidade de ensino de creches e pré-escolas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/mec-passara-a-avaliar-qualidade-de-ensino-de-creches-e-pre-escolas.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

BORELLI, Sílvia Helena Simões; ROCHA, Rose de Melo. Juventudes, mídiatizações e nomadismos: a cidade como arena. **Comunicação, mídia e consumo**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 27-40, jul. 2008. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/download/125/126/129>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRAGA, Lobo. Reforma do ensino médio pode requalificar formação profissional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916673-reforma-do-ensino-medio-pode-requalificar-formacao-profissional.shtml>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília: MEC, set. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC, abr. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Proposta preliminar. Brasília, MEC, abr. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, abr. 2018.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguo. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CANCIAN, Natália. Nova versão da base nacional curricular traz de volta história da Europa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 maio 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1767444-nova-versao-de-base-curricular-altera-propostas-para-ensino-medio-e-infantil.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CANCIAN, Natália. Ministério tira 'identidade de gênero' e orientação sexual da base curricular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

CANCIAN, Natália; BRAGON, Ranier. Câmara aprova exigência de filosofia e sociologia no ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1841196-camara-aprova-exigencia-de-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 21 maio 2020.

CANCIAN, Natália; DIAS, Marina; SALDAÑA, Paulo. Plano de ensino médio abre mão de artes e educação física e repete meta. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815828-novo-ensino-medio-usa-meta-antiga-e-exclui-artes-e-educacao-fisica.shtml>. Acesso em: 15 maio 2020.

CANCIAN, Natália; URIBE, Gustavo. Para Temer, reforma do Ensino Médio gerou 'polêmica saudável'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859290-para-temer-reforma-do-ensino-medio-gerou-polemica-saudavel.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.

CARAZZAI, Estelita Hass. Sindicatos, partidos e MBL inflamam tensão em ocupação de escolas no Paraná. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827500-sindicatos-partidos-e-mbl-inflamam-tensao-em-ocupacao-de-escolas-no-pr.shtml>. Acesso em: 19 maio 2020.

CASTRO, Ruy. Expulsos da história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 fev. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ruycastro/2016/02/1743528-expulsos-da-historia.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CHAGAS; TELLES, Gianne; LACERDA, Gislene. História oral, memória e história do tempo presente: debate conceitual e de sentidos. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 10. 2013, Campinas. **Anais** [...]. campinas: Unicamp, 2013. Não paginado. Disponível em: [https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372529143\\_ARQUIVO\\_textoGianneGislene.pdf](https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372529143_ARQUIVO_textoGianneGislene.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

CONFIRA a programação do seminário sobre inovação na educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2016/11/1829375-confira-a-programacao-do-seminario-sobre-inovacao-na-educacao.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

COSTIN, Cláudia. O que foi feito de tudo o que a gente sonhou? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2016/09/1818081-o-que-foi-feito-de-tudo-o-que-a-gente-sonhou.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira. O que almeja o Movimento Escola sem Partido? *In*: TRICHES, Jocemara; LOTTERMANN, Josimar; CERNY, Roseli Zen. **Os rumos da Educação e as (contra)reformas**: os problemas educacionais do Brasil atual. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019a. p. 108-118.

DANTAS, Jéferson. O que o Reuni tem a ver com a Educação Básica? **APUFSC**, Florianópolis, 2020a. Disponível em: <http://arquivo.apufsc.org.br/Opini%C3%B5es.aspx?mode=detail&RowId=HupxFomContentID=918&HupxFomContentID=918>. Acesso em: 25 abr. 2020.

DANTAS, Jéferson Silveira. As Ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020b. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3887>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DANTAS, Jéferson Silveira; RACHADEL, Maria Eduarda Marcelino. **Gestão escolar democrática e gestão gerencialista**: a disputa pela Educação Básica pública. Florianópolis: [s. n.], mar. 2020. (mimeo).

DANTAS, Jéferson Silveira; THIESEN, Juares da Silva. Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 1, p. 101-116, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/866>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DE CASAGRANDE a Lobão, veja reações à aprovação do *impeachment*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 abr. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762078-esse-governo-faz-mal-ao-brasil-diz-elve-maravilha-veja-repercussao.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2020.

DREON, Morgana; da ROCHA, Julia Siqueira da; VALLE, Ione Ribeiro. Medicalização de alunos da rede estadual de educação de Santa Catarina. **Anais Seminário Internacional A Educação Medicalizada**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 377-387, 2019.

DÚVIDAS no Ensino Médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 jul. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/07/1901491-duvidas-no-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ENSINO MÉDIO flexível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 ago. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/08/1799586-ensino-medio-flexivel.shtml?origin=folha>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ENSINO reprovado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 dez. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/12/1839773-ensino-reprovado.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ESCOLA mais flexível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 2016. Escola mais flexível. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/12/1842638-escola-mais-flexivel.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FAGUNDEZ, Ingrid. Mesmo sem lei, Escola sem partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/mesmo-sem-lei-escola-sem-partido-se-espalha-pelo-pais-e-ja-afeta-rotina-nas-salas-de-aula.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun. 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6842>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 32, v. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FISSURAS na base. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/12/1720066-fissuras-na-base.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FOREQUE, Flávia. MEC lança proposta que define 60% do currículo da educação básica nacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1682470-mec-lanca-proposta-que-define-60-do-curriculo-da-educacao-basica-nacional.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FRAGA, Érica. Brasil teve a maior piora em índice que mede 'bem-estar' de jovens na escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ericafraga/2016/11/1828624-brasil-teve-a-maior-piora-em-indice-que-mede-bem-estar-de-jovem-na-escola.shtml>. Acesso em: 20 maio 2020.

FREIRE, Vinicius. Torres. Nova base curricular ainda prevê fazer muito em pouco tempo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1780817-analise-nova-base-curricular-ainda-preve-fazer-muito-em-pouco-tempo.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Flora Bender; LOZANO, José Ruy. Ensino médio, entre o passado e o futuro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/09/1815276-ensino-medio-entre-o-passado-e-o-futuro.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Nem cota nem reforma. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/09/1916716-nem-cota-nem-reforma.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GRAZZIOTIN, Vanessa. Em vez de paz, temos um país conflagrado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/colunas/vanessa-grazziotin/2016/11/1834263-em-vez-de-paz-temos-um-pais-conflagrado.shtml?mobile>. Acesso em: 26 abr. 2020;

GRAZZIOTIN, Vanessa. Adeus, 2016. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vanessa-grazziotin/2016/12/1844778-adeus-2016.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

HADDAD, Fernando. Reforma está longe do ideal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/10/1823104-reforma-esta-longo-do-ideal.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INCERTEZAS a distância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2018/11/incertezas-a-distancia.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2020.

JUVENTUDE evadida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/10/1928270-juventude-evadida.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LEITE, Marcelo. Temas sociais sobrecarregam nova base curricular para ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 jul. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/07/1790172-temas-sociais-sobrecarregam-nova-base-curricular-para-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

LIMA, Daniela; CRUZ, Valdo. Temer propõe bônus por mérito para professores em plano para a área social. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1765484-temer-propoe-bonus-por-merito-para-professores-em-plano-para-area-social.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3398>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto da crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnImLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MACHADO, Leandro. Alunos questionam 'falsa liberdade' em reforma do ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1816483-alunos-questionam-falsa-liberdade-em-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 15 maio 2020.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; CONDE, Soraya Franzoni; DALMAGRO, Sandra Luciana (org.). **Juventude pobre e escolarização**: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do maciço do Morro da Cruz – Florianópolis. Florianópolis: Editoria em Debate, 2019.

MARQUES, Francisco Paulo Jamil; MONT'ALVERNE, Camila; MITOZO, Isabela Batista. A empresa jornalística como ator político: um estudo quali-quantitativo sobre o *impeachment* de Dilma Rousseff nos editoriais da Folha e Estadão. **Observatório (OBS\*) Journal**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 224-245, 2018. Disponível em: <https://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/1166>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MASCARENHAS, Gabriel. Supremo recebe ação contra reforma do ensino médio proposta por Temer. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2016a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1817176-supremo-recebe-acao-contra-reforma-do-ensino-medio-proposta-por-temer.shtml>. Acesso em: 17 maio 2020.

MASCARENHAS, Gabriel. PSOL entra com ação no STF para derrubar reforma da educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2016b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1817876-psol-entra-com-acao-no-stf-para-derrubar-reforma-da-educacao.shtml>. Acesso em: 17 maio 2020.

MEDIDA Provisória do ensino médio é inconstitucional, diz Procuradoria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1842954-medida-provisoria-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-procuradoria.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MESTRES polivalentes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 jan. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/01/1852819-mestres-polivalentes.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MIOTO, Ricardo; RUSSO, Rodrigo. Educadores veem excessos em nova base curricular brasileira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 dez. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715594-educadores-veem-excessos-em-nova-base-curricular-brasileira.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MORETZSOHN, Sylvia. **Jornalismo em tempo real**: o fetiche da velocidade. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. **Todos Pela Educação**, [S. l.], [201-?]. Acesso em: 19 abr. 2020.

NOTA perversa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/10/1820301-nota-perversa.shtml>. Acesso em: 16 abr. 2020.

O BÁSICO do ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/08/o-basico-do-ensino.shtml>. Acesso em: 20 ABR. 2020.

O RALO do Ensino Médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/10/o-ralo-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PINHO, Angela. 20% dos futuros professores no Brasil têm nota vermelha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1836190-20-dos-futuros-professores-no-brasil-tem-nota-vermelha.shtml>. Acesso em: 20 maio 2020.

PINTO, Ana Estela de Sousa. Se pudessem, 62% dos jovens brasileiros iriam embora do país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/se-pudessem-62-dos-jovens-brasileiros-iriam-em-bora-do-pais.shtml>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. **Organon**, São Paulo, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod\\_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakhtin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialogismo%20em%20Bakhtin.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

PORTINARI, Natália. Atualidades são o terror dos alunos mal-informados; saiba como estudar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1783026-atualidades-sao-o-terror-dos-alunos-mal-informados-saiba-como-estudar.shtml>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PROPOSTAS de Temer incluem cortes de ministérios e bônus a professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 abr. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1766407-propostas-de-temer-incluem-corte-de-ministerios-e-bonus-a-professores-veja.shtml>. Acesso em: 14 br. 2020.

QUEIROZ, Adriano. Flexibilização é urgente, e decisão de SP é legítima, diz chefe de Instituto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 ago. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666254-flexibilizacao-e-urgente-e-decisao-de-sp-e-legitima-diz-chefe-de-instituto.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

RAMOS, Mozart Neves. Novo ensino médio dá autonomia e flexibilidade para o estudante. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1666254-novo-ensino-medio-da-autonomia-e-flexibilidade-para-o-estudante.shtml>. Acesso em: 10 set. 2020.

folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916666-novo-ensino-medio-da-autonomia-e-flexibilidade-para-o-estudante.shtml. Acesso em: 26 abr. 2020.

RESGATAR o ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2016/09/1816807-resgatar-o-ensino.shtml>. Acesso em: 16 abr. 2020.

RIGHETTI, Sabine. Reforma não resolve problemas que desembocam no ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815771-reforma-nao-resolve-problemas-que-desembocam-no-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SAFATLE, Vladimir. A falência do ensino brasileiro não é de seus professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2016/09/1818065-a-falencia-do-ensino-brasileiro-nao-e-de-seus-professores.shtml>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SAIBA o que a Folha pensa sobre os principais temas da atualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/poder/2016/02/1744065-saiba-o-que-a-folha-pensa-sobre-os-principais-temas-da-atualidade.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SALDAÑA, Paulo. MEC divide Base Nacional e adia currículo do ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2016a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/07/1796364-mec-divide-base-nacional-e-adia-curriculo-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 4 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Brasil descumpre metas parciais do Plano Nacional de Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jun. 2016b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1786711-brasil-descumpre-metas-parciais-do-plano-nacional-de-educacao.shtml>. Acesso em: 4 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Reforma do ensino médio deve aproximar alunos de seus interesses. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ago. 2016c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808443-reforma-do-ensino-medio-deve-aproximar-alunos-de-seus-interesses.shtml>. Acesso em: 4 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Desempenho do ensino médio em Matemática é o pior desde 2005. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 set. 2016d. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811210-desempenho-do-ensino-medio-em-matematica-e-o-pior-desde-2005.shtml>. Acesso em: 5 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Reforma do ensino médio permitirá currículo flexível, diz MEC. **Folha**

**de São Paulo**, São Paulo, 16 set. 2016e. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1813795-ministerio-da-educacao-apresenta-projeto-de-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 14 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Estudantes fazem ato em SP contra reforma de Temer para o ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 set. 2016f. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1817078-estudantes-fazem-ato-em-sp-contr-reforma-temer-para-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 17 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Entre as cem melhores escolas do país no ENEM 2015, só três são públicas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 2016g. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1819635-entre-as-100-melhores-escolas-do-pais-no-enem-2015-so-tres-sao-publicas.shtml>. Acesso em: 19 maio 2020.

SALDAÑA, Paulo. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2017a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Disponível em: 1 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Novo ensino médio de Temer livra rede de ampliar opções aos alunos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2017b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859530-novo-ensino-medio-de-temer-livra-rede-de-ampliar-opcoes-aos-alunos.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Líderes nas pesquisas preveem rever principais ações de Temer na educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 set. 2018a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/1859530-lideres-nas-pesquisas-preveem-rever-principais-acoes-de-temer-na-educacao.shtml>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Livros do ensino médio vão mudar para integrar diferentes disciplinas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 dez. 2018b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/12/livros-do-ensino-medio-va-mudar-para-integrar-diferentes-disciplinas.shtml>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo; LAZZERI, Thais. Opção de escolha por área no ensino médio agrada estudantes e divide país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1841592-opcao-de-escolha-por-area-no-ensino-medio-agrada-estudantes-e-divide-pais.shtml>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo; PORTINARI, Natália. Saiba quais são os possíveis entraves para o projeto

do novo ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815864-saiba-quais-sao-os-possiveis-entraves-para-o-projeto-do-novo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 15 maio 2020.

SAYÃO, Rosely. O ensino das humanidades é essencial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2017/02/1860526-o-ensino-das-humanidades-e-essencial.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SCHWARTSMAN, Hélio. Erros saíram, mas desequilíbrio continua em nova base curricular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1780819-erros-sairam-mas-desequilibrio-continua-em-nova-base-curricular.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SETUBAL, Maria Alice. Por que discutir a reforma do ensino médio? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º out. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/10/1818732-por-que-discutir-a-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Juliana Miranda da. **O ENEM como notícia**: a narrativa midiática sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Folha de S. Paulo, 1998-2010). 2019. 227 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/ppgh/teses/teses2019>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Karoline Rosa da. **A implementação dos programas *Se Liga e Acelera Brasil* do Instituto Ayrton Senna na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SP**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214502>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SÓ o começo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/12/1945291-so-o-comeco.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SOMA zero. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniao/2016/09/1811974-soma-zero.shtml?origin=folha>. Acesso em: 16 abr. 2020.

TAKAHASHI, Fábio. Brasil está perdido há duas décadas no ensino médio, e caminho segue incerto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/brasil-esta-perdido-ha-20-anos-no-ensino-medio-e-o-caminho-segue-incerto.shtml>. Acesso em: 4 jun. 2020.

TAVARES, Joelmir. Com candidatos incertos, PT e frentes de esquerda elaboram

programas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/10/1926984-com-candidatos-incertos-pt-e-frentes-de-esquerda-elaboram-programas.shtml>. Acesso em: 2 jun. 2020.

TEMER critica ocupações e sugere que alunos nem sabem o que é uma PEC. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1830376-temer-critica-ocupacoes-e-sugere-que-alunos-nem-sabem-o-que-e-uma-pec.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TOLEDO, Marcelo. Lula critica conservadorismo paulista e concepção retrógrada sobre o país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1º nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/11/1828568-lula-critica-conservadorismo-paulista-e-concepcao-retrograda-do-pais.shtml>. Acesso em: 19 maio 2020.

TRINDADE, Eliane. Aplicativo para alunos do ENEM se destaca no Fórum Econômico Mundial. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2016/06/1783875-aplicativo-para-alunos-do-enem-se-destaca-no-forum-economico-mundial.shtml>. Acesso em: 29 abr. 2020.

UMA base mais firme. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/06/1777734-uma-base-mais-firme.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2020.

VIZEU, Alfredo. A produção de sentidos no jornalismo: da teoria da enunciação à enunciação jornalística. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 107-116, dez, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3241>. Acesso em: 20 mar. 2022.

YOUTUBER pago pelo governo Temer fez posts contra negros e gays na internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859846-youtuber-pago-por-governo-temer-fez-posts-contra-negros-e-gays-na-web.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2020.

# 4

*Matheus Felisberto Costa*

## **BNCC E RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 2019:**

**O CONSENSO NECESSÁRIO  
PARA A FORMAÇÃO  
DE NOVOS SUJEITOS**

No transcurso do aprofundamento das reformas neoliberais na educação, a segunda década do século XXI é marcada pela promulgação de uma série de políticas educacionais no Brasil, que visam, em última instância, consolidar a hegemonia burguesa e construir o consenso<sup>31</sup> sobre a formação dos sujeitos. Essa formação é mediada pela constituição de um sujeito alicerçado nos princípios neoliberais e formulado a partir da racionalidade econômica, a qual produz e reproduz a sua existência com base em preceitos como adaptabilidade, flexibilidade, competição e individualismo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para isso, denota-se a necessidade de reformular os currículos – da Educação Básica ao Ensino Superior –, no intento de garantir a similitude no processo formativo. Assim, princípios como a *accountability*,<sup>32</sup> que busca a responsabilização dos sujeitos pelos resultados de suas ações, as avaliações de larga escala, as competências socioemocionais e o empreendedorismo tomam corpo e tornam-se conceitos-chave do paradigma curricular neoliberal.

Recentemente, a elaboração, indução e implementação de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Contrarreforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), e a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), representam os desígnios dos aparelhos

31 O consenso é a característica do pensamento geral que marca um determinado período histórico e que ocorre a partir da adesão popular (GRAMSCI, 1982). De acordo com o autor, a adesão ao projeto hegemônico de sociedade pode ocorrer de forma consciente e voluntária ou de forma inconsciente.

32 *Accountability* é um termo de origem americana que representa a responsabilização a partir de resultados. É o modo pelo qual os gestores – no contexto da Nova Gestão Pública – exprimem maneiras de examinar a conduta e o cumprimento de metas dos sujeitos avaliados (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

privados de hegemonia,<sup>33</sup> que buscam consolidar a nova Pedagogia da Hegemonia<sup>34</sup> (LAMOSA, 2020).

Desde meados dos anos 2000, os aparelhos privados de hegemonia, como o Movimento 'Todos Pela Educação', uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) protagonizada pelo empresariado, e sobretudo a Fundação Roberto Marinho, do conglomerado Globo de Comunicações, têm cumprido papel fundamental na formulação das políticas públicas para a educação. No contexto presente, o Movimento pela Base (MPB), organização que articula diversas fundações e institutos ligados a grupos empresariais, a exemplo da Fundação Lemann, da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Unibanco, e até mesmo entidades que reúnem dirigentes políticos da educação em nível municipal, estadual e distrital, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) (MPB, 2022), foi e é substancial na construção e implementação da BNCC e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o que nos leva à compreensão de que as políticas educacionais são atravessadas pelos interesses da burguesia (LAMOSA, 2020).

- 33 De acordo com Fontes (2010, p. 133-134), "Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. [...] entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição".
- 34 Neves e Sant'Anna (2005) desnudam o fato de que, no contexto do Estado capitalista, a nova Pedagogia da Hegemonia busca restringir o nível de consciência política contra-hegemônica da classe trabalhadora. Esse processo decorre da desarticulação e deslegitimação das instâncias representativas dos trabalhadores – como sindicatos, associações, partidos políticos, etc. Somadas a isso, tem-se ainda a precarização e flexibilização das relações entre capital e trabalho, condição primordial para a desintelectualização, fragmentação e desencorajamento dos trabalhadores. Assim, estimula-se a participação ativa em projetos de autoajuda, ações em níveis local e regional, bem como uma cidadania voltada às propostas imediatistas e conjunturais, abandonado a discussão e participação da grande política. Para tal processo, os aparelhos privados de hegemonia da classe dominante são extremamente necessários na promoção dos ideais, modos de ser e agir burgueses, bem como, conseqüentemente, na constituição de consensos.

Isso posto, o presente trabalho<sup>35</sup> tem por objetivos: analisar o papel desempenhado pelos aparelhos privados de hegemonia na formulação da BNCC e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e identificar o projeto formativo imbricado com essas políticas, bem como a busca pelo consenso necessário à sua efetivação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, que tem como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético. As principais bases de dados consultadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Google Acadêmico e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Entende-se que é fundamental, no exame das políticas educacionais, considerá-las em todos as suas acepções – contextos histórico e político, discursos, conceitos e categorias –, compreendendo que se trata de processos sociais que integram em si elementos de um projeto societal (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

## NEOLIBERALISMO, NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Com o advento das reformas econômicas de verniz neoliberal, desencadeadas a partir de meados dos anos 1970 nas economias centrais, busca-se modificar os postulados produtivos da sociabilidade capitalista. Nota-se, com isso, a necessidade de ressignificar o papel desempenhado pelo Estado na promoção e implementação das políticas públicas, bem como de sua participação na gestão da economia.

35

Este trabalho é fruto da pesquisa de doutorado em andamento no PPGE/UFSC, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Eneida Oto Shiroma.

A acumulação flexível – adotada no contexto de crise do modo de produção capitalista, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, nos países capitalistas avançados – foi viabilizada, entre outras causas, pela redução da taxa de lucro do capital, pelo aumento da inflação e pela ‘impossibilidade’ de ampliação dos gastos sociais (HARVEY, 2008), condição básica para conservação do *Welfare State*. No campo da relação entre capital e trabalho, a acumulação flexível atuou na dissolução do padrão fordista, com a capitulação dos contratos estáveis de emprego; a expansão das contratações temporárias, terceirizadas e intermitentes; a redução, *lato sensu*, dos direitos historicamente conquistados; a automação das máquinas e a formulação das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que gerou, conseqüentemente, o fechamento de postos de trabalho e o aumento do desemprego; além da desregulamentação econômica, maneira oportuna para constituição de monopólios.

Conjuntamente, a adoção da Nova Gestão Pública<sup>36</sup> (NGP) não significou, de modo efetivo, uma quebra dos padrões societários hegemônicos. O Estado capitalista manteve e aprofundou suas contradições históricas, que são mediadas pelos antagonismos de classe. É indubitável que a essência desse Estado é materializada no *modus operandi* de reprodução e no alargamento da ideologia burguesa, como forma geral e universal de pensar, sentir e agir. É preciso lembrar de Marx e Engels (2014, p. 35) e de sua famosa assertiva: “[...] o poder do Estado moderno é apenas uma comissão que administra os negócios comuns de toda classe burguesa”. Portanto, o Estado capitalista, em sua fase neoliberal ou não, é o signo político das relações materiais e imateriais da vontade particular burguesa.

36 De acordo com Venco (2016), a Nova Gestão Pública (NGP) é marcada, entre outros fatores, pela incorporação de técnicas e procedimentos gerencialistas provenientes da iniciativa privada ao setor público. Ainda, para Newman e Clark (2012), o gerencialismo representa um novo *ethos* a ser desempenhado pela administração pública. Nessa concepção, o político ou administrador é substituído pela personalidade do gerente, que busca resultados quantificáveis, exequíveis, baseados em conceitos como eficiência, eficácia e responsabilização.

Daí que interessam as expressões mentais, as representações aparentes do indivíduo isolado, uma vez que diluem e encobrem as contradições entre o interesse do indivíduo singular e os interesses coletivos em um único interesse "universal", fazendo nelas subsumir os conflitos que nascem e se reproduzem no modo de produção da vida e nos mecanismos de troca, circulação e consumo de mercadorias. (SILVA; MARCASSA, 2020, p. 211).

Nos contextos britânico e estadunidense, os governos de Margaret Thatcher (1979-1990) e Ronald Reagan (1981-1989) realizaram a implementação de políticas neoliberais visando à liberalização e desregulamentação da economia, com um amplo processo de privatizações, destinando subsídios para produtos e serviços de primeira necessidade, operando uma redução drástica de gastos em áreas sociais e retirando direitos trabalhistas.

No âmbito brasileiro, as políticas neoliberais ganham corpo na década de 1990, a partir dos governos de Fernando Collor de Mello, do Partido da Renovação Nacional (PRN) (1990-1992), e de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) (1995-2002), o que significa dizer que o neoliberalismo tenha sido abandonado nos governos posteriores.

Collor instituiu um amplo programa de privatizações de companhias estatais e demissão em massa de funcionários públicos, além da abertura econômica ao capital estrangeiro, que teve como consequência, entre outros fatores, a queda na industrialização do país. Sob sua gestão, a produtividade do Brasil foi reduzida em 4,4% no ano de 1990, a inflação e o desemprego se acirraram, experimentou-se a perda do poder de compra do salário, que, cotejado com o dólar, representava, em 1989, U\$ 90,93, até chegar à marca dos U\$ 64,22 em 1990 (BOITO JÚNIOR, 1996).

Na continuidade do aprofundamento das reformas neoliberais, no governo de FHC é concebida a Reforma do Aparelho de Estado, sob a condução do ministro da Administração Federal

e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira. A Reforma viabilizava, entre outras questões, a terceirização e privatização de serviços públicos prestados pelo Estado. Com um 'novo' verniz, instituíram-se os serviços públicos não exclusivos do Estado (BRASIL, 1995), oferecidos por Oscips, ou seja, serviços públicos prestados por instituições privadas, mas financiados pelo fundo público. A lógica que se coloca é a de que o serviço pode ter caráter público, mas sem a atuação direta do Estado. Dentro disso, buscava-se 'abrir' espaço tanto para a privatização e terceirização de instituições vinculadas à educação e à saúde públicas – como escolas, universidades, hospitais, etc. –, tornando-as Organizações Sociais, quanto para expansão desses serviços sob o controle do setor privado.

A transformação dos serviços não-exclusivos estatais em organizações sociais se dará de forma voluntária, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de Publicização. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus. (BRASIL, 1995, p. 60).

De acordo com Neves e Sant'Anna (2005), o que tem se constituído a partir da implementação do neoliberalismo de terceira via<sup>37</sup> é a ideia de alargamento da participação política da sociedade civil nas decisões do Estado. Isso ocorre ao passo que se procura legitimar a exploração e a hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

37

O neoliberalismo de terceira via foi adotado a partir dos anos 1990 pelos governos norte-americano e britânico – Bill Clinton (1993-2001) e Tony Blair (1997-2007), respectivamente –, tendo influência sobre as ações tomadas durante o governo de FHC no Brasil (SHIROMA; SANTOS, 2014). Essa concepção político-ideológica tem como princípio a revisão dos postulados clássicos da social-democracia, bem como a articulação de princípios liberais e sociais, intentando a suposta superação entre direita e esquerda. Uma das 'espinhas dorsais' do neoliberalismo de terceira via é o desempenho da sociedade civil e das Organizações Sociais na formulação e implementação das políticas sociais, bem como na prestação de serviços públicos não estatais.

No campo da educação, os anos 1970 e 1980 foram marcados pela elaboração de políticas educacionais imbricadas com a Teoria do Capital Humano, as quais buscavam internalizar a necessidade de qualificação da força de trabalho, com o intento de ampliar a produtividade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). No tocante às políticas educacionais, a década de 1990 foi orientada para a contenção e redução da pobreza, uma educação de caráter compensatório, como pode ser avistado nos objetivos da Declaração confeccionada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia: erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental. Buscava-se assim neutralizar as possibilidades reais de levantes sociais por parte dos grupos mais pauperizados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) articularam projetos e ações, sobretudo, em países periféricos. Agora, procuram incorporar à educação *slogans* como *educação ao longo da vida*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser* (UNESCO, 2010).

Ao final dos anos 1990 e durante a primeira década do século XXI, o governo brasileiro, sob a condução de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), elaborou uma série de documentos oficiais para a Educação Básica – *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Orientações Curriculares Nacionais*, *Diretrizes Curriculares Nacionais*, etc. – no intuito de inserir nas políticas curriculares a concepção de ensino orientado por áreas de conhecimento e mobilizado a partir de competências e habilidades. A segunda década do século corrente foi crucial para a consumação dessa política.

Os governos de Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) aprofundaram as políticas educacionais curriculares voltadas à construção do consenso acerca da necessidade de uma educação para o empreendedorismo, com o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades.

Ou seja, uma educação escolar que atende ao projeto formativo e de atuação dos sujeitos em consonância com as demandas da sociabilidade capitalista, em sua fase atual.

Desvelamos que o projeto em curso visa obter o consentimento<sup>38</sup> dos sujeitos, formando um 'novo' tipo de homem, arraigado nos princípios éticos, estéticos, morais e psicológicos do individualismo, na naturalização da flexibilização do mundo do trabalho (FALLEIROS, 2005 *apud* EVANGELISTA; TRICHES, 2014) e em uma cidadania voltada às questões imediatas e ao voluntariado, perdendo de vista o tensionamento mais coeso acerca do papel da luta de classes no confronto contra-hegemônico necessário ao enfrentamento das contradições da forma social do capital.

É imperativo apontar ainda a indissociabilidade da mediação entre duas recentes políticas educacionais, que serão tratadas adiante: a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, as quais consubstanciam, de forma conjunta, unidades de um mesmo projeto. É preciso formar, sob os princípios da hegemonia burguesa, aqueles que serão formadores das atuais e novas gerações, para que ambos possam produzir e reproduzir os elementos societários – materiais e imateriais – que constituem a conservação da ordem social do capital.

## FORMULAÇÃO DA BNCC E A CONSTITUIÇÃO DE UM PROJETO PARA O CONSENSO

O processo de constituição da BNCC inicia-se oficialmente em 2015, durante o governo Dilma Rousseff. A necessidade de uma

38

Conforme Harvey (2013, p. 196), para neutralizar a luta de classes e as consequentes revoltas da classe trabalhadora, é necessário "fabricar o consentimento". Esse processo ocorre por meio do deslocamento dos papéis sociais e historicamente produzidos entre os proprietários dos meios de produção e os detentores da força de trabalho. No 'lugar' do embate, coloca-se a cooperação; ao invés da rigidez, tem-se a autonomia. E assim, busca-se eliminar e deslegitimar a consciência e a luta de classes.

base nacional comum é justificada pela previsão desse elemento na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). Inicialmente, o objetivo desenhado para o documento seria o de formalizar, em nível nacional, os conhecimentos que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, até então sem um caráter curricular centralizador. Todavia, isso não se mostrou verdadeiro após a homologação da terceira versão da BNCC.

Observa-se, desde a construção da primeira versão da BNCC, a disputa pela concepção de formação a ser inscrita no documento. Nesse sentido, a primeira versão foi elaborada por um grupo de trabalho formado por 116 membros, por indicação da Consed e da Undime, referenciados como especialistas na área da educação. Esses membros formularam a primeira versão da Base, apresentada em setembro de 2015. Destacam-se aqui alguns dos articuladores da Base: Eduardo Deschamps; Maria Helena Guimarães de Castro; Mozart Neves Ramos; Denis Mizne e Guiomar Namó de Mello, muitos vinculados a setores da administração pública e todos integrantes do MPB. Verifica-se assim a ampla participação privada de entidades mantidas por empresas de diversos setores produtivos (serviços, indústrias, sistema financeiro) no financiamento da mobilização e na elaboração da BNCC – como o TPE, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica Vivo, etc.

A primeira versão do documento foi organizada por áreas do conhecimento e por seus respectivos componentes curriculares, cada qual com seus objetivos de aprendizagem. Entre as três versões – guardada as devidas proporções –, percebe-se que à primeira é que subjaz uma concepção de educação mais voltada às demandas dos setores críticos do currículo, ou seja, uma formação que tensiona, mesmo dentro de limites, as contradições da realidade e incorpora de forma mais clara uma discussão direcionada à inclusão, à democratização e à diversidade existente na escola.

A segunda versão começou a ser redigida em agosto de 2016, já sob o contexto do golpe jurídico-parlamentar-midiático<sup>39</sup> que encerrou o mandato da presidenta eleita. Sob o governo de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (2016-2018), a condução da nova versão ficou a cargo de um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). A elaboração da Base contou com uma série de seminários e audiências nos Estados e no Distrito Federal, além de avaliações de especialistas das diversas áreas de conhecimento constantes na versão preliminar do documento.

Entre 2016 e 2017, ocorreu uma significativa mudança na condução do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) – caracterizada pela tomada de ‘assalto’ da formulação das políticas educacionais por parte dos atores dos aparelhos privados de hegemonia, ocorrendo assim uma ampliação da participação de sujeitos vinculados às frentes social-liberal e liberal ultraconservadora. Lamosa (2020), em conjunto com o Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LIEPE/UFRRJ), identificou há pelo menos quinze anos a atuação dessas frentes na formulação, indução e implementação das políticas educacionais no Brasil. A frente social-liberal é composta por aparelhos privados de hegemonia como o TPE, além de reunir banqueiros, industriais e agroindustriais; já a frente liberal ultraconservadora é articulada por setores religiosos reacionários, militares e empresários, principalmente do ramo de serviços (LAMOSA, 2020). Embora haja divergências entre essas frentes, as ações de seus membros têm buscado implementar projetos comuns – a exemplo da elaboração e execução da BNCC.

39 Adota-se aqui o termo golpe jurídico-parlamentar-midiático pela conformação de forças sociais da ordem – amparo ‘legal’ no conjunto regulatório do direito, consenso do poder legislativo brasileiro envolto na maximização do projeto neoliberal em curso e a ampla divulgação dos conglomerados de comunicação ‘advogando’ em favor da destituição da presidenta eleita.

A terceira versão da BNCC, homologada pelo MEC em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, representou um retrocesso ainda mais grave em relação aos dois primeiros documentos. Encabeçado principalmente pelas frentes social-liberal e liberal ultraconservadora, entre as quais se incluem o MPB e o TPE, o documento final da BNCC foi mediado pela inserção central das competências<sup>40</sup> socioemocionais e habilidades, além de excluir as singularidades dos componentes curriculares, tendo em vista a construção da Base exclusivamente por áreas do conhecimento. A BNCC passou a incorporar, de forma clara, uma perspectiva formativa voltada ao empreendedorismo dos sujeitos e à assimilação de preceitos cognitivos e socioemocionais necessários à inserção num contexto de trabalho precarizado e flexível.

Nesse sentido, os aparelhos privados de hegemonia têm realizado uma “união pessoal com o Estado” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017 *apud* NEVES; PICCININI, 2018, p. 186), procurando consolidar a hegemonia burguesa nas políticas sociais. Ainda, desnuda-se que a construção de um documento curricular centralizador nacional como a BNCC é permeada pela influência de currículos nacionais semelhantes aos adotados em países como Reino Unido e Austrália, bem como por indicadores de avaliações de larga escala, como o utilizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), e pela incorporação dos preceitos da *accountability* (CORRÊA; MORGADO, 2018).

É mister mencionar ainda que, em meio à elaboração da BNCC, foi editada a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, a qual institui a

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

Reforma do Ensino Médio. O governo federal, sob o comando de Michel Temer, justificou a necessidade da supracitada reforma a partir dos dados oficiais levantados pelo governo: os currículos do Ensino Médio possuem muitas disciplinas – fragmentadas e superficiais; os resultados dos estudantes do Ensino Médio são ruins, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática; e a proposta de mudança desse nível do ensino “[...] estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef)” e assentada “[...] nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2016b, p. 8).

Entende-se, dessa forma, que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio possuem uma similitude importante: ambas são unidades do mesmo projeto de educação, de humanidade e de sociedade em curso. Um projeto que visa ajustar – uma vez mais – as políticas educacionais aos interesses de OMs e dos aparelhos privados de hegemonia. Busca-se criar com elas um consenso sobre determinada perspectiva de educação, consagrada como ‘necessária’ e imbricada com a Nova Pedagogia da Hegemonia.

Com uma perspectiva de educação que visa à incorporação e à reprodução de aspectos cognitivos, socioemocionais e psicológicos, concebendo a capacidade de ser resiliente, flexível, adaptativo, empreendedor, grato, etc., pretende-se constituir um novo tipo de sujeito, do qual o consentimento (HARVEY, 2013) é vital para a conservação da sociabilidade capitalista. Esse novo tipo de sujeito é aquele demandado pela forma social do capital em sua fase atual e que se caracteriza, entre outras dimensões: pelo individualismo como condição para reprodução da vida; por estar diuturnamente em competição, a fim de tornar-se ‘melhor’ que os demais; por estar naturalizado com as desigualdades e disparidades sociais produzidas no âmbito da ordem burguesa; e por se apoiar na capacidade de empreender por si mesmo quando necessário for.

Essa perspectiva de educação encontra materialidade nas relações atuais do mundo do trabalho no Brasil. Conforme dados oficiais, há mais de 39 milhões de trabalhadores na informalidade, além de cerca de 10 milhões de desempregados (IBGE, 2022 *apud* COM MAIS..., 2022), o que contribui fundamentalmente para que 6 em cada 10 famílias brasileiras experienciem a fome ou a situação de insegurança alimentar (MONCAU, 2022). O trabalho precário e flexível, por meio de contratos temporários e intermitentes, ou até mesmo o empreendedorismo de si, por meio da uberização<sup>41</sup> e da pejetização,<sup>42</sup> podem representar o único meio de subsistência da classe trabalhadora. Nesse mote, a superexploração da classe trabalhadora brasileira se materializa em “maior exploração da força física do trabalhador” e na remuneração da força de trabalho abaixo do valor real (MARINI, 1974, p. 92-93 *apud* OSORIO, 2013, p. 49).

Por último, para constituir o consenso, os discursos acerca das políticas educacionais precisam ser coesos e frequentemente utilizados como maneira de legitimação e colonização (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nesse sentido, no capitalismo, é necessário fazer que a aparência assuma o lugar da essência e dispor de formas de ocultação nas relações sociais (OSORIO, 2013). As relações sociais capitalistas são experienciadas como aparências essencialmente gerais – ideias, opiniões e ideologias provenientes da ‘vontade’ da maioria –, porém representam os interesses e valores

41 Uberização é um fenômeno crescente nas relações do mundo do trabalho. Embora tenha tido início com a empresa Uber, essa condição tem se expandido para diversos setores da produção capitalista. Em síntese, caracteriza-se pelo trabalho precário e flexível, sem contrato de trabalho ou qualquer garantia de direitos trabalhistas. No contexto da Uber, os motoristas são os proprietários dos automóveis, custeiam o combustível e a manutenção do veículo. Também são responsáveis por seguros ou eventuais riscos à sua saúde ou à própria conservação do veículo. Sem qualquer vínculo de trabalho com a empresa, os ganhos são notabilizados pela distância percorrida e o tempo dedicado ao aplicativo de celular.

42 A pejetização é caracterizada pela subcontratação de um trabalhador na condição de pessoa jurídica. É uma forma de terceirização que acontece entre pessoas jurídicas e, por conta dessa condição, ocorre sem a garantia de direitos consagrados aos trabalhadores celetistas. Regularmente, está associada às demissões de trabalhadores com contratos de trabalho e à reconstrução como pessoas jurídicas.

da burguesia (OSORIO, 2013). Daí a ideia de que o consenso precisa parecer algo natural e palatável à aceitação geral.

## A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019 E A FORMAÇÃO DE UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR

Inicialmente, é preciso advertir que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi elaborada em um cenário em que a norma anterior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), ainda estava em processo de implementação. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), as normativas contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015 procuraram englobar, mesmo que não em sua totalidade, as demandas históricas dos profissionais da educação. Nesse sentido, dentro dos limites colocados a essa Resolução, buscava-se: a indissociabilidade entre teoria e prática; a preferência pela formação docente em universidades; a ampliação da carga horária de disciplinas vinculadas às teorias da educação e ao trabalho pedagógico; a ratificação do direito dos profissionais do magistério da Educação Básica ao piso salarial profissional, ao ingresso por concurso público e à destinação de 1/3 de sua carga horária para hora-atividade; além da incorporação de uma perspectiva formativa fundamentada em princípios democráticos e plurais, bem como na diversidade (BRASIL, 2015).

Em meio ao atropelo do processo de implementação da Resolução nº 2/2015, o CNE – em grande medida composto por sujeitos vinculados aos aparelhos privados de hegemonia – homologou em dezembro de 2019 uma nova Resolução, redefinindo as DCN-Formação, além de instituir a BNC-Formação.

Para Taffarel (2019), o documento desconsidera os projetos elaborados em meio à luta coletiva dos profissionais da educação

nas últimas quatro décadas, insistindo em uma concepção formativa individualista e de responsabilização do professor. Ainda, segunda a autora, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é a síntese dos interesses da classe dominante, que, por meio dos seus intelectuais orgânicos<sup>43</sup> e articulados aos aparelhos privados de hegemonia, busca instituir seus projetos como se eles fossem a expressão da vontade geral de todas as classes sociais e, com isso, construir consensos sobre a formação necessária ao professorado brasileiro.

A esse respeito, observa-se a atuação de intelectuais orgânicos da ordem na elaboração, aprovação e implementação da referida resolução. Como exemplo, temos Mozart Neves Ramos, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do CNE e colaborador do Instituto Ayrton Senna. Ramos foi um dos principais articuladores da nova resolução de formação de professores, sendo, inclusive, o parecerista do relatório aprovado pelo Conselho Pleno do CNE (TAFFAREL, 2019). Cita-se ainda a articulação de Maria Helena Guimarães de Castro, conselheira do CNE, que atuou como colaboradora em comitês de avaliação da educação organizados pela Unesco e pela OCDE. Ela também fez parte do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo e do TPE. Atualmente, compõe a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) – instituição membro do MPB –, tendo participado ativamente na elaboração da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (MARIA..., 2022). Com isso, nota-se novamente a união pessoal entre aparelhos privados de hegemonia e o Estado (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017 *apud* NEVES; PICCININI, 2018).

As novas DCN-Formação e a BNC-Formação buscam ajustar a formação dos professores da Educação Básica às diretrizes e demandas materializadas na BNCC. De forma clara, incorpora-se

43

Compreendendo a dinâmica da vida social e os diversos *locus* em disputa, Gramsci (1982) sinaliza a atuação dos intelectuais orgânicos – sejam da ordem ou contra-hegemônicos – na disputa pela consciência dos sujeitos e pela produção e reprodução de um determinado projeto *societal*.

a concepção formativa mediada por competências socioemocionais e habilidades, signos centrais da política curricular, que visa adequar a educação aos preceitos do mundo do trabalho no capitalismo, em sua fase atual. Ao passo que flexibiliza os currículos com o aproveitamento de experiências anteriores na área da educação, promove a padronização das licenciaturas, reduzindo a autonomia das universidades na definição de suas necessidades curriculares e de seus projetos político-pedagógicos. Insiste-se na prática como condição basilar da atuação docente, *id est*, desfigura-se a unidade entre teoria e prática, necessária à formação e atuação docentes (BRASIL, 2019).

Conforme demonstra Shiroma (2003, p. 66), desde meados dos anos 1990, o governo federal brasileiro vem realizando uma série de mudanças nos documentos oficiais – resoluções, decretos, leis, etc. –, induzindo a política de formação de professores a assumir uma perspectiva “[...] mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante”. Portanto, esse processo em curso, agora aprofundado com as novas DCN-formação e a BNC-Formação, subsumido na ausência de prioridade da formação docente nas universidades e, sobretudo, em cursos presenciais, com o aligeiramento dos cursos, focalizado na prática em detrimento da teoria, provocando um esvaziamento teórico dos cursos de licenciatura, busca constituir um novo perfil de professor: “[...] competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p. 79).

Em vista disso, a BNC-Formação foi organizada a partir de dez competências gerais (assim como a BNCC) e de competências específicas, orientadas por três eixos: ‘conhecimento profissional’, ‘prática profissional’ e ‘engajamento profissional’ (BRASIL, 2019). Nota-se o que reiteradamente vem se fazendo presente nas recentes políticas educacionais brasileiras: a responsabilização dos sujeitos. “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional”; “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem”; “engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade” (BRASIL, 2019,

p. 13-14), entre outras competências, atravessam a naturalização da responsabilização docente pelos resultados mensuráveis da educação, sem considerar quaisquer fatores inerentes à atuação do professor, como a qualidade da formação, das carreiras e dos salários, as formas de contratação, a estrutura das escolas, etc.

O que se busca construir é um novo perfil de professor, conformado às demandas da sociabilidade capitalista atual, um sujeito capaz de produzir e reproduzir, na educação escolar, os elementos societários para a conformação e manutenção da ordem social hegemônica. Nesse sentido, é preciso que a formação e o trabalho docente sejam mediados por 'competências' e 'habilidades' que visem à incorporação da flexibilidade, da adaptabilidade e da resiliência, necessárias às recorrentes mudanças no mundo do trabalho e, certamente, ao contexto escolar. No processo de educar o educador sob a lógica do capital, para que ele possa promover a assimilação dessa lógica por parte dos seus alunos, "[...] está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadoras que frequentam a escola pública" (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 49).

Finalmente, não é mera causalidade que as recentes políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, tenham sido elaboradas e induzidas de forma fragmentada, pois essa condição, de caráter etapista, configura um movimento de tentativa de desarticulação da resistência a essas políticas. Todavia, sintetizam elementos de uma mesma totalidade. Signo disso é a similitude entre os documentos e o projeto de educação, sociedade e humanidades encarnado nesses documentos, que visam, em última instância, naturalizar as desigualdades socialmente construídas no modo de produção capitalista – colonizando corpos e mentes – e, com isso, neutralizar as inconformidades e as possibilidades de articulação para a sua superação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstramos, o conjunto de fatores resultantes das múltiplas mudanças articuladas nas relações capitalistas de produção, sobretudo entre capital e trabalho, provocou transformações importantes na forma de sociabilidade capitalista. Contratações temporárias, intermitentes, terceirizadas e, mais recentemente, os processos de pejetização e uberização do trabalho configuram a 'nova' condição de subsistência de grande parte da classe trabalhadora: flexibilizada, precarizada e com poucos direitos sociais – ou mesmo nenhum.

No seio do Estado capitalista, tais implicações demandaram uma série de reformas objetivando a redução da atuação do setor público nas atividades produtivas. Com isso, por interesse da burguesia, realizam-se amplos processos de privatização e terceirização, além de se comprometer, cada vez mais, os recursos do fundo público a serviço dessa classe. Com a adoção da Nova Gestão Pública a partir da década de 1990, tais reformas não se limitaram às relações de produção, pois também foram gerenciadas no contexto dos serviços públicos – como saúde, educação, previdência e assistência social. Em especial no que diz respeito às políticas educacionais, representaram um ajuste do projeto de educação, sociedade e humanidade em curso com as demandas atuais do metabolismo social do capital.

Sob essa conjuntura, visando à conversão dos sujeitos da escola pública ao projeto societal hegemônico, são elaboradas, induzidas e implementadas a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Uma perspectiva formativa que, por meio de competências e habilidades, visa instrumentalizar a classe trabalhadora a lidar – pensar, agir e sentir – com a flexibilização, a precarização e as incertezas às quais possivelmente será submetida. Essa conformação para a aceitação da realidade social e o

mascamamento da essência das relações historicamente produzidas são mais um movimento na tratativa de consolidar a Nova Pedagogia da Hegemonia (LAMOSA, 2020).

Todavia, a educação é um campo em disputa. Por isso, faz-se necessário constituir consensos que busquem o consentimento dos sujeitos. Ao passo que se procura convencer e consolidar a imprescindibilidade da formação de novos sujeitos, a classe dominante “[...] oculta, silencia e inverte, ou seja, coloca os efeitos no lugar das causas e transforma estas últimas em efeitos” (TAFFAREL, 2019, p. 601), pois esta é a condição histórica de existência da forma social do capital: tratar das relações somente na esfera das aparências, encobrindo a sua verdadeira essência. Assim, ao encobrir as condições reais e atuais da escola pública e da profissão docente, a BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 desconsideram as determinações concretas e históricas das relações e dos fenômenos sociais provenientes da sociedade capitalista.

Seguramente, confrontamo-nos com uma conjuntura desfavorável à educação pública e à classe trabalhadora docente. No entanto, a importância do trabalho docente na formação das atuais e futuras gerações é reconhecida, inclusive, pelo discurso oficial. São os professores os responsáveis – em última instância – pela materialização, ou não, das políticas educacionais voltadas ao currículo e, portanto, ao processo formativo. Desse modo, é necessário realizar a sua conversão, tornando-os inofensivos e operantes das diligências, a fim de neutralizar sua capacidade de se indignar com as contradições históricas de seu trabalho e, em razão disso, com a própria existência aparente do modo de produção capitalista. Contudo, esse processo enfrenta resistências, pois a capacidade de reflexão, articulação e ação dos professores não foi capturada.

## REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 6 set. 2022.

BOITO JÚNIOR, Armando. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 3, p. 80-105, 1996.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 set. 2022.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1-2, 23 set. 2016a. 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: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Sumário Executivo de Medida Provisória**. Medida Provisória nº 746, de 2016. José Edmar de Queiroz (Consultor Legislativo). Brasília: Congresso Nacional, 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui, entre outras providências, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. 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: 20 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COM MAIS trabalhadores sem carteira e queda na renda, taxa de desemprego recua. **Rede Brasil Atual,** São Paulo, 30 jun. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2022/06/mais-trabalhadores-sem-carteira-queda-na-renda-desemprego-recua/>. Acesso em: 3 set. 2022.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In:* COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4. 2018, Braga e Paredes de Coura. **Anais [...].** Criciúma: Udesc, 2018. p. 1-12. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 2 set. 2022.

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

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. *In:* CÊA, Geórgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Furg, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In:* EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LAMOSAS, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia da escola sem partido. *In*: LAMOSAS, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

MARIA Helena Guimarães de Castro. [Brasília]: MEC, 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160316-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160316-curriculo-maria-helena-guimaraes-de-castro&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 set. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MONCAU, Gabriela. Fome se alastra no Brasil: 6 em cada 10 famílias não têm acesso pleno a alimentos. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/08/fome-se-alastra-no-brasil-6-em-cada-10-familias-nao-tem-acesso-pleno-a-comida>. Acesso em: 3 set. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento pela Base**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 20-39.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008>. Acesso em: 3 set. 2022.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco, 2010.

OSORIO, Jaime. Fundamentos da superexploração. *In*: ALMEIDA FILHO, Niemeyer (org.).

**Desenvolvimento e dependência:** cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013. p. 49-70.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio:** Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>. Acesso em: 3 set. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-45.

SILVA, Mariléia Maria da. MARCASSA, Luciana Pedrosa. O Estado contemporâneo sob as lanternas de Lênin: definindo o grande Leviatã. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 2, p. 205-221, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37662/23163>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Formação em Movimento** – Revista da Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação, Seropédica, v. 1, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/537/837>. Acesso em: 6 set. 2022.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade:** Revista de Cultura Política, Uberlândia, v. 6, n. 1, nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166>. Acesso em: 20 ago. 2022.

# 5

*Ana Aparecida Zandoná*

## **FORMULAÇÕES E ARTICULAÇÕES DO BID PARA A DIFUSÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98089.5

As Competências Socioemocionais (CSE) estão em processo de implementação no Brasil, por meio das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que induzem a sua inserção como conteúdo transversal do currículo de diversas disciplinas, assim como no Projeto de Vida, incluído no currículo do Novo Ensino Médio. A BNCC e o Novo Ensino Médio são contrarreformas educacionais que foram aprovadas entre os anos de 2017 e 2018, no governo golpista de Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Contudo, os ensaios e as articulações para a difusão das CSE são encontrados desde os governos petistas.

No ano de 2010, houve a aplicação em larga escala de um conjunto de avaliações na Educação Infantil municipal do Rio de Janeiro, dentre as quais uma voltada para as CSE.<sup>44</sup> O município tinha como prefeito, à época, Eduardo Paes (PMDB) e como secretária municipal de educação Cláudia Costin, articuladora do Instituto Ayrton Senna (IAS) e do Movimento 'Todos Pela Educação' (TPE). Essas avaliações faziam parte de um programa da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, que se encontrava sob o governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), intitulado 'Indicadores de Desenvolvimento Infantil e Qualidade'.<sup>45</sup> Partindo desse programa, a SAE propôs a aplicação de avaliações de larga escala na Educação Infantil em nível nacional, mas se deparou com grande rejeição por parte de associações e conselhos de trabalhadores e pesquisadores

44 Carvalho e Silva (2017) destacam que a aplicação da avaliação ASQ-3, que se desdobra na aplicação do teste de CSE ASQ:SE na Educação Infantil do Rio de Janeiro, precede a criação do teste SENNA, produzido pelo IAS para medição de CSE em estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

45 O programa da SAE, de ampla avaliação da Educação Infantil, aplicado preliminarmente no município do Rio de Janeiro, seria justificado pela meta número um do Plano Nacional de Educação (PNE), que se encontrava em tramitação no Congresso. A meta previa a universalização do ensino escolar da população de 4 e 5 anos e a inserção de 50% da população de crianças de até 3 anos na Educação Infantil até 2016. Uma das estratégias para o cumprimento de tal meta seria a avaliação da Educação Infantil com base em instrumentos nacionais (CARVALHO; SILVA, 2017).

da área da infância.<sup>46</sup> Posteriormente, o Programa foi interrompido e a proposta não foi adiante tal como inicialmente formulada.

No governo Dilma, no ano de 2011, o IAS promoveu um seminário sobre as CSE com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da SAE (EDUCAÇÃO..., 2011). Em 2014, o IAS e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicaram o relatório *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, elaborado por Daniel Santos e Ricardo Primi (2014). Esse relatório buscou validar as CSE a partir de um 'projeto-piloto' de avaliação e implementação de CSE, realizado na Rede Básica de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Desta vez, o foco recaiu sobre o segundo ciclo do Ensino Fundamental e sobre o Ensino Médio. As avaliações de CSE partem do modelo *Big Five*, que atribui a cinco ditas emoções humanas a característica de universalidade: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional (SANTOS; PRIMI, 2014).

Naquele mesmo ano, uma série de órgãos governamentais atuaram abertamente em prol dessa proposta pedagógica: o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um relatório de defesa das CSE na educação brasileira, elaborado sob encomenda pela consultora da Unesco Anita Lilian Zuppo Abed; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Ministério da Educação (MEC) promoveram um Fórum junto ao IAS e à OCDE, durante o qual ministros da educação de 14 países<sup>47</sup> concordaram sobre a necessidade de se promover as CSE como política pública de educação; e, como resultado desse Fórum, a Coordenação

46 Dentre as manifestações contrárias à proposta de avaliação infantil da SAE, destacam-se o Grupo de Trabalho (GT-7) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) (PESQUISADORES..., 2011).

47 Os 14 Ministros da Educação representaram os seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) lançou um edital exclusivo para a realização de pesquisas e formação de professores para atuar com as CSE.

É importante destacar como a proposta pedagógica das CSE vem sendo construída ao longo de diferentes governos, estendendo sua linha de continuidade no governo Bolsonaro – 2022 se manteve como o ano de implementação obrigatória do Novo Ensino Médio em todas as escolas. Recentemente, no mês de agosto de 2022, o MEC lançou uma série de cartilhas orientando a implementação das CSE como uma das estratégias do eixo de apoio técnico e financeiro do Programa Brasil na Escola.<sup>48</sup> Essa continuidade da construção da proposta pedagógica ao longo de diferentes governos evidencia seu caráter de política de Estado produzida para responder às demandas atuais do capital para a formação escolar dos trabalhadores e dos sobrantes em contexto de crise.

Na pesquisa que realizamos no mestrado (ZANDONÁ, 2022), debruçamo-nos sobre documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pois este é um dos representantes do capital que mais tem produzido orientações e financiado projetos voltados ao desenvolvimento e à avaliação de CSE na formação escolar e profissional, principalmente para a juventude, na região da América Latina e do Caribe. Atualmente, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é apresentado como a principal meta do Banco na área de educação. Durante a realização da nossa pesquisa de Mestrado, a busca por projetos no setor de educação para toda a região

48 O Programa Brasil na Escola foi instituído pela portaria nº 177, de 30 de março de 2021, com o objetivo de “[...] induzir e fomentar estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2021). Foi elaborado pelo MEC em parceria com o Inep, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM). O Programa tem três eixos: apoio técnico e financeiro, valorização de boas práticas e inovação. As cartilhas estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa>. Acesso em: 14 set. 2022.

abarcada pelo BID, no site institucional do banco, obteve 146 resultados. A educação é o setor que ocupa o sétimo lugar em termos de financiamento por parte do Banco.

Ao pesquisar os financiamentos do BID destinados a projetos do setor de educação voltados à juventude brasileira, utilizando como filtro os termos *skills, soft skills*,<sup>49</sup> habilidades, competências e competências socioemocionais, deparamo-nos com o financiamento de uma proposta para contribuir com a implementação do Novo Ensino Médio do governo do Pará e com um projeto voltado para a construção de algumas escolas com forte apelo ao uso de ferramentas tecnológicas para apoio pedagógico, denominadas Escolas do Futuro, visando ao desenvolvimento profissional técnico e à formação de CSE no estado do Paraná.

Chama a atenção o financiamento de um projeto do TPE, articulação da qual o IAS fez parte, aprovado em 2012, e de um projeto da empresa Mind Lab, na qual Anita Lilian Zuppo Abed atua como psicopedagoga, aprovado em 2015. Ambos os projetos são voltados para o desenvolvimento de tecnologia, inovação educacional e habilidades. A metodologia da Mind Lab é utilizada como referência de “práticas exitosas” de CSE no estudo desenvolvido por Abed (2014) para o CNE. Esses financiamentos nos dão pistas da aproximação do BID a alguns dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que tiveram uma atuação destacada na difusão da proposta de CSE no Brasil.<sup>50</sup>

49 Termo em inglês utilizado para se referir às CSE.

50 Na notícia de título *CII se une ao Mind Lab para expandir o acesso a metodologias inovadoras de educação no Brasil*, é abordado o novo financiamento do BID, por meio da Corporação Interamericana de Investimentos (CII) ao *Mind Lab*, com vistas a impulsionar sua metodologia de jogos para o ensino de CSE. A notícia evidencia também a articulação com o IAS: “Mind Lab e a CII também estão em parceria com Instituto Ayrton Senna, ONG brasileira dedicada à educação, para conduzir uma avaliação independente do impacto do ensino desta metodologia. Isso vai ajudar a identificar as lições aprendidas sobre como aperfeiçoar as competências socioemocionais dos estudantes” (CII., 2017). Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2017-02-01/cii-e-mind-lab-no-brasil%2C11713.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

## APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Analisamos três documentos publicizados pelo Banco que abordam as CSE na formação escolar e profissional de jovens e adultos. São eles: o livro *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina* (2012); o relatório *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables* (2018); e o estudo *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI* (2019).

O livro *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina*, (2012) analisa dados sobre inserção no mercado de trabalho, salários, escolaridade, habilidades e resultados em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), entre outros, articulando-os na formulação de um diagnóstico do Banco sobre a formação escolar como elemento determinante para a inserção da juventude no mercado de trabalho. O quadro apresentado no relatório responsabiliza a formação escolar pela realidade do trabalho precário, do desemprego e da baixa remuneração vivenciadas pela juventude da classe trabalhadora e apresenta o foco no ensino de habilidades como saída para uma formação mais aproximada ao mercado e que, conseqüentemente, resultaria em melhorias nas condições de trabalho e emprego da juventude.

Para isso, o Banco também apresenta o resultado de duas pesquisas que desenvolveu entre 2008 e 2010: a Pesquisa sobre Trajetórias e Habilidades (PTH) (*Encuesta de Trayectorias y Habilidades – ETH*) e a Pesquisa de Demanda de Habilidades (PHD) (*Encuesta de Demanda de Habilidades – EDH*).

A primeira pesquisa foi realizada com trabalhadores dos centros urbanos do Chile com idade entre 25 e 30 anos, no ano de 2008, e da Argentina, em 2010. Esta pesquisa envolveu a aplicação de uma escala de habilidade intelectual geral, sob o pretexto de se obter

uma pesquisa domiciliar, para levantar quais habilidades cognitivas e socioemocionais os jovens possuíam, relacionando-as com níveis de escolaridade e inserção em empregos.

A EDH foi realizada pelo BID com os responsáveis pela contratação de trabalhadores em empresas da Argentina, do Chile e do Brasil (no estado de São Paulo), nos setores de alimentos, automotivo, financeiro, hoteleiro e de comércio, entre outubro de 2009 e janeiro de 2010, acerca das habilidades demandadas pelas empresas aos trabalhadores.

O documento *Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables* (2018) aborda e analisa a implementação de um programa de CSE denominado Passaporte para o sucesso (*Passport to success* – PTS) em instituições de formação profissionalizante vinculadas a uma iniciativa de formação destinada aos ‘jovens de baixa renda’, para melhor adequação às novas demandas do mercado de trabalho. Denominada Novas Oportunidades de Emprego (*New Employment Opportunities* – NEO), tal iniciativa está em execução na região da América Latina e Caribe desde 2012 e seria uma articulação impulsionada pelo BID, por meio do Fundo Multilateral de Investimentos (Fumin) e da Divisão de Mercados Laborais (Labor Markets Division – LMK), em parceria com a International Youth Foundation (IYF). Integra a iniciativa as seguintes empresas: Walmart, Caterpillar, Microsoft, CEMEX e Arcos Dorados/McDonald’s. Segundo o documento, estas são as que mais empregam jovens na região; além disso, a articulação também buscaria aproximar agências governamentais.

Por fim, o documento *El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad en los mercados laborales del siglo XXI* (2019) debate sobre formação de CSE para aqueles já inseridos no mercado, com o intuito de aumentar a produtividade, buscando justificar a realização de tal proposta nas empresas com subsídios do fundo público.

## CSE PARA QUÊ?

Na análise de documentos, um primeiro elemento que chama a atenção é a caracterização do BID sobre o mercado de trabalho, para o qual os jovens devem se preparar com o auxílio de competências cognitivas e socioemocionais. Na pesquisa EDH (BASSI *et al.*, 2012), buscou-se conhecer quais as habilidades requeridas por empregadores em setores majoritariamente com baixa sindicalização e em locais nos quais a juventude se depara com “[...] níveis relativamente baixos de emprego, uma rotatividade alta entre postos de trabalho, salários baixos e escassez de benefícios trabalhistas” (BASSI *et al.*, 2012, p. 131). A pesquisa indica que a duração do desemprego para os jovens dos países da amostra era de oito meses (BASSI *et al.*, 2012), ou seja, o BID investigou quais comportamentos eram requeridos em contextos de trabalho precário e longos períodos de desemprego, nos quais os trabalhadores se encontravam em poucas condições de se organizar para enfrentar tal realidade.

Székely e Àvila (2018, p. 10) afirmam que *“Los jóvenes con competencias socioemocionales podrán enfrentar los retos del trabajo independiente, del teletrabajo, de la virtualización de interacciones y de los lapsos vacíos entre un contrato y otro”*. Mais de uma vez, apregoa-se que as CSE se destinam aos jovens com baixa ou média qualificação, para que estes se vejam com tal realidade do trabalho: assumindo trabalhos emergentes, informais e suportem uma dinâmica de rotatividade que envolve longos períodos sem trabalho. Por isso, afirmam também que as competências para a empregabilidade são *“[...] capacidades para conseguir o crear, mantener y desarrollarse em um trabajo para otros o independiente”* (SZÉKELY; ÁVILA, 2018 p. 9), ou seja, a capacidade de se virar em meio ao desamparo e abandono que estão postos para a juventude da classe trabalhadora nestas condições de trabalho.

Os argumentos do BID apresentam a educação por competências e as CSE como elementos formativos que poderiam possibilitar uma saída para a juventude. Alega-se que os trabalhadores com competências e prontamente aptos a atender às demandas do mundo do trabalho poderiam ser individualmente recompensados com maior reconhecimento salarial e ganhariam experiências que lhes preparariam para o emprego formal.

Contudo, o BID não apresentou 'evidências' para amparar tal argumentação, por isso os intelectuais que elaboraram seus documentos lamentavam de forma persistente o fato de não terem encontrado relações entre trabalhadores com as habilidades requeridas e melhores salários. Para se desresponsabilizar por tal dilema, alegaram que os direitos trabalhistas da região seriam os grandes culpados por este 'empecilho', mesmo que a pesquisa EDH, realizada em empresas do Brasil, da Argentina e do Chile, tenha se voltado justamente para os contextos de escassez de direitos trabalhistas. No Brasil, assistimos à aprovação de contrarreformas educacionais e trabalhistas em 2017. Nos anos posteriores a tais perdas de direitos, o cenário que se consolidou foi de aumento do desemprego, da informalidade, dos contratos de trabalho precários e de perdas salariais sem precedentes para o conjunto dos trabalhadores.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) referentes ao segundo trimestre de 2022 revelam recorde da informalidade no país desde que a variável começou a ser contabilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com 39,286 milhões de trabalhadores nessa condição. Em comparação com os empregos formais, a taxa de informalidade na ocupação da força de trabalho se mantém no patamar de 40%, abaixo dos 45,1% atingidos no terceiro trimestre de 2015, isto porque o índice de desocupação da população baixou para 9,3%, o menor número desde 2015. Contudo, de 2015 até 2021, o índice de desocupação vinha crescendo e atingiu o auge de 14,7% no primeiro trimestre de 2021, o que significa desemprego em dobro no espaço

de uma década, pois, no primeiro trimestre de 2012, ano de publicação do primeiro documento, entre os que analisamos, a taxa de desocupação dos trabalhadores brasileiros era de 7,9%.

Ao olhar para esses dados, ainda é preciso observar que a metodologia para contabilização da taxa de desocupação adotada pelo IBGE leva em consideração, entre os sujeitos que não estão trabalhando, apenas aqueles que estariam procurando trabalho e considera como critério de ocupação o fato de a pessoa ter trabalhado pelo menos por uma hora completa na semana da pesquisa, sendo remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (IBGE, 2020 *apud* HEINEN, 2021), mesmo que esta siga desocupada o restante do mês, ou até mesmo do ano, subestimando a identificação do real alcance do desemprego no país.

Esses são alguns dos dados que nos ajudam a compreender o patamar da subutilização da força de trabalho disponível, ou seja, da superpopulação relativa na conjuntura atual, e não há perspectivas de que esse cenário melhore. Os dados do cenário nacional, a perspectiva de um quadro de recessão no cenário internacional,<sup>51</sup> acrescidos aos argumentos e às concepções sobre o trabalho para o qual a juventude deve se preparar, apresentados nos documentos do BID, evidenciam as CSE como uma proposta pedagógica que prepara os jovens para suportar a realidade do trabalho precarizado e do desemprego, e não para que a superem. A suposta saída para a juventude, expressa nos argumentos desenvolvidos pelos intelectuais do capital que assinam os documentos do BID, é uma frágil promessa de ascensão social e melhoria de vida individual, que serve apenas para seduzir e persuadir jovens trabalhadores,

51 Após diversos anúncios de aumentos de taxas de juros ao longo dos meses, principalmente por parte do Banco Central dos Estados Unidos (Federal Reserve - FED), no dia 15 de setembro de 2022, o BM lançou um documento sobre o risco de uma recessão global em 2023, intitulado *Is a global recession imminent?*. Para o Banco, o aumento das taxas de juros dos Bancos Centrais, com vistas a conter as inflações, pode levar a tal recessão. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/38019/Global-Recession.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

enquanto efetivamente busca-se prepará-los para serem dóceis diante da intensificação da exploração e manterem-se à disposição dos padrões em um contexto de desemprego estrutural.

Para o capital, o desemprego e o trabalho precário constituem parte importante dos processos de acumulação:

Marx (2013) aponta que a superpopulação relativa é causa e consequência dos processos de acumulação do capital, que decorrem do avanço de sua composição técnica, visando contra-arrestar a tendência da queda da taxa de lucro. O desenvolvimento tecnológico da maquinaria, no estágio de desenvolvimento do capitalismo no século XXI, expressos em processos como os da revolução 4.0, aumenta a massa de capital constante proporcionalmente à de capital variável, ou seja, a quantidade de trabalho humano para a produção de uma mercadoria continua a mesma ou diminui muito, enquanto a quantidade de equipamentos ou recursos tecnológicos necessários aumenta. Mas ainda assim, esses novos processos tecnológicos levam à formação de novos trabalhadores aptos a atenderem aos requisitos do revolucionamento da maquinaria utilizada para a produção de mercadorias, sem necessariamente incorporá-los no processo produtivo, engrossando o contingente do exército industrial de reserva. Com os processos de acumulação e concentração, os trabalhadores vão sendo repelidos, seja com as mudanças atingindo as formas mais antigas de produção, seja com a capacidade diminuída de acolher novos trabalhadores nas formas produtivas mais novas. (ZANDONÁ, 2022, p. 144-145).

A existência de um exército de reserva é um dos elementos que possibilitam o aprofundamento das condições de subordinação dos trabalhadores ao capital. Nos momentos em que há maior subutilização da massa de trabalho disponível, acirram-se a concorrência, o individualismo e a fragmentação entre trabalhadores, os quais tendem a não se entenderem enquanto classe para si e a se resignarem com um ampliado grau de exploração de sua força de trabalho.

Para aqueles que conseguem ocupar uma vaga de emprego, paira no ar a ameaça de serem facilmente substituídos por quaisquer outros trabalhadores do imenso contingente que se encontra à espera.

Sob essas condições, o trabalho é intensificado e permite a extração de uma parcela maior de mais-valia. Assim, diminui-se o gasto com capital variável e criam-se condições para que os trabalhadores introjetem de forma mais intensa os valores e as condutas necessárias para atender às demandas da produção capitalista. Nos momentos de crescimento da acumulação capitalista, este mecanismo também é necessário, pois freia a capacidade reivindicatória dos trabalhadores por melhores remunerações e direitos trabalhistas.

Desse modo, temos na CSE uma pedagogia alinhada aos elementos conjunturais para conter os trabalhadores diante da acumulação e da expansão capitalistas. Trata-se de uma pedagogia que prepara os sujeitos para a resignação perante o trabalho precário e o desemprego, a fim de que possam suportar o aumento da exploração e a degradação de suas condições de vida.

## O PAPEL DO ESTADO NA EFETIVAÇÃO DAS CSE

Ao reivindicar o papel do Estado na efetivação das CSE como proposta pedagógica, o BID trabalha com argumentos que encobrem as relações de classe e contribuem para a internalização da subordinação. O Banco argumenta que a demanda não atendida por CSE no processo de escolarização acabaria gerando custos também para os trabalhadores (BASSI *et al.*, 2012), que teriam de adquiri-las por conta própria, a fim de atenderem aos requisitos do trabalho contemporâneo.

Embora, em um primeiro momento, em termos da escolha de investimento dos recursos públicos, o argumento apreensível seja o de que essa deve ser a proposta pedagógica financiada da Educação Infantil à Profissional para que os trabalhadores não tenham que arcar com os custos dela – como se o fundo público não fosse composto justamente de recursos advindos da classe trabalhadora –, é preciso considerar que, tratando-se de Estado, há todo um campo de relações que operam para a ‘efetividade’ da implementação de tais propostas educativas. São argumentos que não apenas buscam justificar a atuação dos intelectuais coletivos do capital dentro e fora da máquina estatal, para elaborar a proposta, difundi-la e produzir diferentes meios de legitimação de seu conteúdo, mas também fazer com que diferentes sujeitos da classe trabalhadora internalizem essa proposta educativa do capital como se fosse uma proposta de seu interesse, uma proposta sua.

Isso nos remete ao conceito de Estado Educador, no qual o conjunto das relações sociais educam a classe trabalhadora dentro das metas e dos valores da classe dominante, fazendo com que os trabalhadores tomem os interesses do capital para si. Essa educação da classe dominante legitima o lugar e o papel que é atribuído pelo capital aos trabalhadores na sociedade de classes. Gramsci (1989) explica que a direção burguesa do Estado lhe dá uma função educativa orientada para a vontade de conformismo. Isso porque, como classe dominante, a burguesia atua para disseminar suas ideias e visão de mundo para as demais classes, de modo que passem a defender os interesses burgueses como se fossem seus.

Nesse mesmo sentido, no documento sistematizado por Ospino (2019), o BID apresenta justificativas para o uso de recursos públicos na formação de CSE nos locais de trabalho. A busca de argumentos do Banco gira em torno da justificação para o uso desses recursos em benefício de empresas privadas, sem que essas façam qualquer concessão na lógica que rege seus negócios. Tais questões são apresentadas no seguinte trecho:

*Identificar qué funciona y que no en la formación de habilidades socioemocionales en las firmas requerirá resolver aspectos complejos. Algunos ejemplos son: ¿Cómo justificar el uso de recursos públicos en intervenciones que benefician a firmas particulares? [...] Cómo se dividirán las ganancias entre firmas y trabajadores de estas intervenciones sin que la política pública afecte las decisiones estratégicas de las empresas? (OSPINO, 2019, p. 20).*

As questões levantadas pelo Banco nos remetem também à disputa do fundo público por parte do capital, que busca colocá-lo a serviço da reprodução da classe trabalhadora como classe subalterna, atenuando os custos para a produção e reprodução da vida e da sociabilidade desta. Tais perguntas também se revestem de um sentido que subjuga a classe trabalhadora aos interesses e valores da classe dominante, pois suas respostas implicam necessariamente que os dominados tomem as metas dos dominadores como suas. Na mesma direção caminhou a linha argumentativa forjada para buscar legitimar as reformas trabalhista e previdenciária, bem como o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016).

## ATUALIZAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA

Para o BID, a escola possui uma base científico-humanista que teria por função preparar a juventude para a entrada no Ensino Superior, etapa na qual o Banco entende que ocorreria a formação técnico-profissional capaz de inserir os jovens no mercado de trabalho. Na concepção do Banco, isso deve mudar: a escola não tem mais de gerar expectativas de entrada no Ensino Superior nos estudantes, e o Ensino Médio deveria ser a etapa preparatória final para uma entrada imediata no mercado de trabalho.

A justificativa para essa mudança seria o fato de que, na realidade, o acesso ao Ensino Superior já é baixo, e a juventude já sai do Ensino Médio diretamente para o mercado de trabalho, ou até mesmo se evade dessa etapa de ensino para trabalhar. Assim, bastaria suprimir o Ensino Superior do seu horizonte e fazê-la aceitar a inserção em trabalhos precários como um dado cristalizado ao qual todos precisam se adaptar, sem horizonte de superação ou mudança coletiva:

[...] o ensino médio é o último contato com o sistema educacional, a plataforma a partir da qual entram no mercado de trabalho. Por isso é que o sistema educacional da região tem o enorme desafio de segurar os jovens até que terminem sua formação, proporcionando-lhes as qualificações que o trabalho e a sociedade lhes exigirão depois. (BASSI *et al.*, 2012, p. 4).

O BID apresenta dois argumentos como explicação para essas constatações da realidade: o primeiro é um ataque ao que chama de formação científica-humanista, alegando que há uma prioridade na transmissão de conhecimentos e que isso torna o Ensino Médio desinteressante para os estudantes, sendo a responsável pela evasão nesse nível de ensino. O segundo é a explicação de que a evasão do Ensino Médio e o baixo acesso ao Ensino Superior resultariam da diversidade e heterogeneidade da juventude. A solução para a existência da diversidade argumentada é adequar a formação do Ensino Médio às atuais exigências do capital.

*Las presiones económicas de las familias, las expectativas y culturas juveniles que no logran encontrar un eco en la escuela y la falta de pertinencia de la educación que se ofrece en aulas que no han actualizado en sus contenidos, metodologías y formas de entrega, conducen al retiro de la escuela para fomentar el ingreso temprano al mercado laboral de niños y jóvenes. El énfasis en la transmisión de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades para la vida, es un factor que incide en la deserción escolar. (SZÉKELY; ÁVILA, 2018, p. 7).*

O que o Banco está defendendo abertamente é que a juventude da classe trabalhadora precisa diminuir suas expectativas de maior tempo e aprofundamento em sua formação. Para isso, toda a argumentação pelo fim das expectativas para a entrada no Ensino Superior é feita considerando-o como um meio de formação com função exclusivamente profissionalizante. Essa linha de raciocínio permite ao BID traçar um panorama extremamente pragmatista, no qual se justifica que a juventude não deve almejar o Ensino Superior, pois, além de boa parte dela já não acessar esse nível formativo, tal papel profissionalizante poderia ser cumprido pelo Ensino Médio.

Na Reforma do Ensino Médio brasileiro, vemos que essa 'atualização' tem se dado por meio do aumento da carga horária, ao mesmo tempo que se tornam efetivamente obrigatórias para a formação apenas as disciplinas de Matemática e Português. Disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia estão sendo retiradas do quadro das obrigatórias, para serem incluídas em itinerários formativos optativos, que alteram o sentido da formação intelectual de base científica e priorizam a inserção de conteúdos de caráter tecnicista.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que mesmo a formação profissional ofertada no Ensino Superior possui outro grau de aprofundamento, mas é primordialmente neste nível de ensino que se poderia desenvolver e avançar em direção a uma formação científica, uma formação intelectual aprofundada, por meio da formação universitária. A limitação do papel formativo do Ensino Superior é reflexo de uma concepção de conhecimento e formação rebaixada, que parte do próprio Banco.

Para além da diminuição do tempo e do aprofundamento da formação, os argumentos contra a expectativa de acesso ao Ensino Superior pela juventude da classe trabalhadora também buscam retirar do horizonte a possibilidade de uma formação intelectual de alto nível, uma formação com conhecimentos que permitam aos estudantes se desenvolverem para além das expectativas de formação

profissional. São argumentos que reproduzem um lugar subalterno para a classe trabalhadora na relação com o conhecimento.

Tal direcionamento converge com o que está posto no receituário dos Organismos Multilaterais (OM) para o Ensino Superior. São orientações que restringem a educação formal a um papel meramente instrumental e tecnicista, opondo-se ao acesso a uma formação omnilateral por parte da classe trabalhadora. No caso brasileiro, o BM chegou a elaborar um documento para o país em que defende abertamente que a universidade pública e gratuita deve acabar.<sup>52</sup> Uma das formas de ir consolidando o caminho para o fim da universidade pública é o estrangulamento das verbas das Instituições de Ensino Superior públicas e gratuitas no Brasil, principalmente as Universidades, que estão vivendo uma das etapas mais agressivas do processo de desmonte, em curso há pelo menos três décadas.

Por fim, a deslegitimação do papel da escola e do conhecimento denso se faz de forma perniciosa, por meio de sua redução a meras informações ou dados soltos. O BID lança mão de recursos como depoimentos de trabalhadores, em um dos quais é reproduzida uma linha ideológica que atribui a um dado factual o lugar do conhecimento histórico: “Aqui ninguém vai perder o trabalho por não saber qual é o dia da Independência do Chile, mas poderá perdê-lo caso não tenha autocontrole em situações de pressão” (BASSI *et al.*, 2012, p. 155). Esse depoimento de uma trabalhadora sobre uma data que pode ser facilmente memorizada expressa a concepção rebaixada de conhecimento por parte do próprio BID, na qual a educação é vista como memorização de datas, sem compreensão do sentido político em torno do processo histórico da independência do país. Isso legitima uma suposta ‘inutilidade’ do conhecimento para a realização de um trabalho, elevando ao patamar de necessidade a aquisição de características comportamentais que façam o trabalhador suportar um emprego em condições questionáveis, como se trabalhar sob pressão devesse ser considerado algo da ordem da normalidade.

52

Em 2017, o BM elaborou o documento *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, no qual defende a cobrança de mensalidades nas universidades públicas.

Ao olhar para as concepções do Banco, é preciso ter em mente que a escola foi a instituição que reorganizou a forma de instrução dos trabalhadores na passagem do feudalismo para o capitalismo, respondendo à necessidade capitalista de formação de trabalhadores disponíveis para as mudanças tecnológicas na maquinaria (MANACORDA, 1997).

Como o desenvolvimento tecnológico nesta sociedade está a serviço da manutenção e do aprofundamento da dominação e expropriação capitalista, opondo-se a contribuições para o desenvolvimento soberano e emancipado da humanidade, a demanda do capital sobre qual o tipo de relação com o conhecimento a classe trabalhadora deve ter vai se modificando conforme avança a capacidade técnica de incorporar parte dos processos mais complexos do trabalho para a maquinaria. Desse modo, a formação dos trabalhadores exige um aprofundamento cada vez menor.

Ainda, Marx (2013) aponta como a divisão do trabalho em alguns processos corresponde à expropriação do saber dos trabalhadores. A fragmentação que proporciona o aumento da produção de mercadorias em menor tempo se dá majoritariamente por meio do trabalho simples. Assim como a formação demandada para a execução deste tipo de trabalho é menor, a própria realização das atividades vai tornando o trabalhador mais bruto e desumanizado, tendo em vista o desgaste proporcionado pela intensificação do trabalho.

Assim, podemos ver que o ataque a um ensino mais denso, que tenha alguma relação com uma base científica e a demanda por superação de uma lacuna entre escola e mercado, na verdade, é uma demanda por atualização da formação técnica e moral oferecida pela escola, para que esta responda aos atuais parâmetros de formação de trabalhadores requisitados pelo capital. O que se expressa é a tendência à conformação de uma instrução predominantemente voltada para o trabalho simples.

A inserção das competências socioemocionais contribui com a parte moral, ao reabilitar e aprofundar valores altamente individualistas,

meritocráticos e pragmáticos, já disseminados em outros momentos por teorias como a Teoria do Capital Humano (RODRIGUES, 1997), a Pedagogia Tecnicista (KUENZER, 1982) e a Pedagogia das Competências (RAMOS, 2004). A disseminação de um modelo supostamente universal de emoções humanas, que as reduz a cinco termos, trata-se da propagação de um modelo de conduta subserviente ao capital, adequado para as demandas de sociabilidade neoliberal vigentes no atual período histórico. É um modelo de formação para o trabalho simples e com ênfase comportamental, elaborado para conter preventivamente os sobrantes e conformar os jovens ao trabalho alienado, desconectando-os da noção de historicidade e solapando quaisquer perspectivas que os levem a almejar e construir coletivamente um futuro e uma sociedade diferentes do que está posto hoje.

## AS CSE COMO POLÍTICA COMPENSATÓRIA PARA A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

No documento *Desconectados: habilidades, educação e empregos na América Latina*, a separação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas é justificada por meio do conceito de 'janela de oportunidade'. Segundo o BID, em função desta janela temporal, a capacidade de aprender CSE abarca um período de vida maior do que as competências cognitivas. Assim, as CSE poderiam ser uma possibilidade de aprendizado a ser enfatizada para os jovens que não adquirissem as competências cognitivas adequadas no período considerado hábil dentro da formação escolar. O BID afirma que "[...] pessoas com níveis medianos de competências cognitivas poderiam se destacar num conjunto de habilidades socioemocionais que contribuam para a obtenção de bons resultados no mercado de trabalho" (BASSI *et al.*, 2012, p. 129).

A noção de 'janela de oportunidades' atribui um período fixo para o desenvolvimento infantil, em função da existência de períodos em que o cérebro pode se desenvolver com mais facilidade, ao responder a determinados estímulos sensoriais, desconsiderando as condições históricas e sociais envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem infantis. Há estudos do campo da neuropsicologia que colocam em questão a difusão das 'janelas de oportunidade' como períodos fechados do desenvolvimento. Segundo Santos e Souza (2016), na verdade, trata-se de períodos em que a aprendizagem é mais facilitada, o que significa que em outros momentos serão necessários esforços maiores para aquisição do aprendizado que não foi realizado em determinado período, por quaisquer razões que sejam, e não de encerramento dessa possibilidade.

Desse modo, o BID veicula um argumento que justifica o abandono de uma formação escolar mais consistente para a maior parcela da juventude e nos remete ao ideário dos programas de 'educação compensatória' desenvolvidos na década de 1970, com os quais se buscava superar os fatores sociais que levavam estudantes a fracassar nos processos de escolarização por meio de uma educação que os tornasse mais produtivos (FACCI, 2012).

Em 2021, o MEC desenvolveu um programa intitulado 'Brasil na Escola', que atende às escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental com índice igual ou abaixo de 3,5 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o intuito responder às dificuldades de aprendizagem e combater a evasão de estudantes. O Programa conta com seis estratégias, a serem escolhidas pelas unidades escolares contempladas, entre as quais a estratégia de 'desenvolvimento socioemocional', que tem como objetivo ajudar a implementar a BNCC e as disciplinas de Projeto de Vida nessas escolas. O material de apoio para o desenvolvimento dessa estratégia foi lançado no dia 12 de agosto de 2022. Mais um elemento que reafirma o aspecto de educação compensatório em torno das CSE.

O BID apresenta as CSE como parte de uma formação que deve ser enfatizada de diferentes formas e em todos os períodos da vida dos indivíduos, relacionada com o *slogan* "aprendizagem ao longo da vida", fortemente propagado pela Unesco. O BID afirma que é necessário "[...] *pensar la formación de habilidades como un aprendizaje a lo largo de la vida, con intervenciones cuidadosamente diseñadas para cada una de las etapas de la vida del trabajador*" (OSPINO, 2019, p. 21). O que pode ter o efeito de encobrir que o que está posto é o efetivo abandono de uma formação de base consistente para a juventude.

Rodrigues (2014) desvela como este *slogan*, que parece falar da necessidade de seguir estudando por toda a vida, algo que é importante para aqueles que defendem uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, na verdade responsabiliza a própria escola pelos problemas vividos nos processos educativos. Por trás disso há a predominante responsabilização do ensino tradicional pelas dificuldades de aprendizagem, para que se possa legitimar e propagar o ideário de educação flexível, que está comprometido com a adaptabilidade e com a coesão social. O uso de tal *slogan* nos ataques do BID à educação científico-humanista demonstra uma atualização da crítica à função social da escola por parte das organizações do capital.

Esses elementos reafirmam que o processo educativo que importa ao capital, o qual deve ser corroborado e sustentado ao longo da vida dos diferentes sujeitos, é a orientação para a manutenção da ordem vigente, subjugando processos e elementos educativos que possuam relação com as necessidades de emancipação humana. O que se oferta mediante a reabilitação e atualização desses ideários educacionais é a resignação diante da barbárie que está colocada no modo de vida capitalista.

## BUSCANDO O ALINHAMENTO DOS PROFESSORES COM A PROPOSTA

O BID também faz algumas especulações sobre como seduzir os docentes e fazer com que se alinhem à proposta pedagógica das CSE, levantando a possibilidade de utilizar programas de incentivos de diversos moldes: “[...] pagamento individual por mérito/realização em avaliações, pagamento individual por habilidades e conhecimentos específicos atingidos e compensação geral a toda a escola pelos resultados dos estudantes (incentivos grupais)” (BASSI *et al.*, 2012, p. 181).

Na educação da Rede Estadual de Ensino de São Paulo já há um modelo desse tipo de programa, o ‘Prêmio Inspiração 2020 – Boas práticas para uma educação do século XXI’, voltado para práticas ditas exitosas de CSE, com foco nos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A premiação é uma viagem aos Estados Unidos, para aprofundar a formação em CSE, e faz parte do programa de ensino de CSE que está sendo desenvolvido com o apoio do IAS na referida Rede.

Essa é uma das possibilidades de persuadir os professores a assumir as metas de conformação da sociabilidade demandada pelo capital como se fossem suas, nos moldes do que a classe dominante busca fazer com a formação de trabalhadores em geral. Mas iniciativas como essas são combinadas com outras estratégias, como contrarreformas e intervenções na formação inicial e continuada dos docentes, a exemplo da BNCC da formação docente (BRASIL, 2020) e das formações continuadas ofertadas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, muitas vezes articuladas pelos APHs do capital.

É preciso considerar também os efeitos da predominância da oferta da formação de professores em universidades privadas

e na modalidade de Ensino a Distância (EAD)<sup>53</sup> sobre a adesão às propostas pedagógicas do capital. Também há inúmeros ataques às condições de trabalho docente e o aumento das modalidades de contratação temporárias ou parciais, que têm tido como efeitos um grande aumento nos índices de adoecimento da categoria e dificuldades no livre planejamento das atividades em sala de aula. Essas condições de trabalho e formação acabam tendo o efeito de preparar os professores para aceitar de forma resignada pacotes e programas de ensino prontos, que se pautam nas ditas boas práticas.

O ideário de disseminação da valorização da produtividade e das práticas consideradas exitosas em torno das CSE, por meio de diferentes formas de premiação e do suposto reconhecimento profissional, tem como intuito persuadir professores a adotar e contribuir com a implementação dessa proposta pedagógica do capital. Ainda que seus salários e planos de carreira se encontrem achatados e a perspectiva de trabalho estável esteja sendo desmantelada, esses recursos são propagandeados como forma de valorização e prestígio por seus esforços. Assim, busca-se fazer com que o professor, mesmo sendo expropriado de condições adequadas de formação e trabalho, de sua relação com o conhecimento e da sua capacidade inventiva, coloque sua disposição e capacidades a serviço do capital.

## EXALTANDO A SUBSERVIÊNCIA

No documento *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, o BID relaciona as habilidades socioemocionais com condutas como comprometimento para cobrir turnos inesperados e fazer atividades além das que são atribuídas

53

O livro *Desventura dos professores na formação para o capital*, organizado por Evangelista *et al.* (2019), apresenta dados e debate sobre a ascensão das matrículas privadas e do EAD na formação dos professores brasileiros a partir dos anos 2000.

aos professores por suas chefias. Neste último caso, o BID fala pela boca de uma trabalhadora, exaltando o que seria considerado “espírito de serviço”:

[...] é nisso que meus supervisores e chefes se concentram para avaliar o meu desempenho: a disposição, a empatia, o estilo e o atendimento ao cliente. Também em que não falte ao trabalho, e que, principalmente, desempenhe bem as minhas tarefas, que não se limitam a cumprir bem o horário, mas ter iniciativa e espírito de serviço. [...] Por exemplo, eu tenho que limpar esta mesa porque me pagam para isso e esta é a minha mesa, já que a designaram para mim, então, tudo bem. Mas, se tenho espírito de serviço e se acredito no trabalho em equipe, limparei também a mesa ao lado, que fica na minha passagem. [...]. Para mim e para muitos aqui são difíceis essas aptidões que não surgem naturalmente e que, no entanto, todos dizem que são de bom senso. Eles podem me ensinar tudo e eu posso aprender tudo. Mas o bom senso, não. (BASSI *et al.*, 2012, p. 212-213).

Do mesmo modo, citando Ospino (2019), o BID ressalta que a realização de formações no local de trabalho faz com que os trabalhadores se fidelizem às empresas e sintam a necessidade de oferecer como contrapartida um melhor desempenho no trabalho.

O BID exalta nesses documentos condutas e comportamentos ligados a um aumento da produtividade e da subserviência por parte dos trabalhadores, exortando-os a intensificar suas atividades de trabalho por conta própria. Esses são elementos do campo da autodisciplina, que reforçam a difusão dos valores da classe dominante para a classe trabalhadora. São argumentos que enfatizam a implicação subjetiva com a subsunção real do trabalho, mas que estendem seus efeitos para além dos sujeitos que acessam alguma modalidade de trabalho. Tendo em vista as indicações dos intelectuais da burguesia para que se fomente na formação escolar, desde a infância, a conduta esperada daqueles que possuem ‘alto grau de CSE’, evidencia-se a difusão de um modelo de ser na sociedade de classes.

A forma de pensar em cada nível da formação escolar como preparatório para a etapa de ensino seguinte e a necessidade de forjar sujeitos prontamente aptos a assumir uma vaga de emprego sem que o capital tenha muitos gastos com sua formação, além de fazer com que suportem longos períodos de desemprego, mas, quando empregados, disponham-se a fazer além do que é demandado diretamente por suas chefias, dizem respeito à introjeção de uma postura subordinada e resignada como parte da formação moral dos trabalhadores. Essa formação modula um jeito de ser que toma como natural fenômenos próprios da sociedade de classes, como o desemprego, a fome e a miséria de muitos em prol da riqueza de poucos, aos quais os sujeitos devem apenas se adaptar. Trata-se do conformismo social. Com isso, busca-se tirar do horizonte da classe trabalhadora o desenvolvimento de sua capacidade como sujeito coletivo capaz de mudar e construir uma história diferente, mesmo que isso não se dê nas condições desejadas, como nos aponta Marx no 18 de Brumário (2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos encontrados nos documentos do BID analisados neste capítulo revelam as CSE como uma proposta pedagógica do capital voltada para a docilização e o conformismo dos diferentes sujeitos que compõem a classe trabalhadora, somada ao aumento do exército de reserva, à intensificação do grau de exploração do trabalho, às expropriações em diversas instâncias da vida e à produção generalizada de pauperismo para a classe trabalhadora, em nome da manutenção e do crescimento das taxas de lucro dos capitais e de melhores condições de dominação e manutenção da ordem na sociedade de classes.

Trata-se de uma pedagogia da classe dominante para as classes subalternas, que dissemina um 'modo de ser' na formação dos jovens da classe trabalhadora, reforçado ao longo de toda a vida, a começar desde a tenra infância, atualizando a formação técnica e moral que deve ser ofertada pelas escolas destinadas a essa classe:

a preparação para o trabalho simples e para uma conduta resignada. Seu intuito é aprofundar a implicação subjetiva com a ordem capitalista, mantendo os sujeitos disponíveis para quando o capital necessitar de sua força de trabalho, bem como resilientes e tolerantes quando este lhes nega o acesso ao emprego.

Busca-se com isso reforçar a introjeção dos valores burgueses e dar uma aparência menos despótica aos determinantes da vida na sociedade capitalista, que jogam contra a vida de inúmeros sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, o que contribui para a conformação de uma sociabilidade neoliberal. São esforços preventivos do capital contra quaisquer possibilidades de deflagração de processos insurgentes e revolucionários, anteriormente forjados nas experiências históricas da própria classe para fazer frente à miséria capitalista. Em última instância, procura-se obstar a possibilidade de que a classe construa o seu próprio projeto de vida e uma outra sociedade.

## REFERÊNCIAS

BASSI, Marina *et al.* **Desconectados**: habilidades, educação e empregos na América Latina. [S. l.]: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2012.

BRASIL (Constituição [1988]). 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 23 set. 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.ht). Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. (Constituição [1988]). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 18. set. 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, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno técnico**. Volume 1: apresentação do programa. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/copia-de-caderno-tecnico-pbe-volume-1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Zmk59Kk7hhDBbfQdYm4X7Gv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CII se une ao Mind Lab para expandir o acesso a metodologias inovadoras de educação no Brasil. **BID**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/comunicados-de-imprensa/2017-02-01/cii-e-mind-labno-brasil%2C11713.html>. Acesso em: 14 set. 2022.

"EDUCAÇÃO para o século 21" aponta caminhos para políticas públicas de ensino. 2011. **Supera, ginástica para o cérebro**, [S. l.], 1º nov. 2011. Disponível em: <https://metodosupera.com.br/educacao-para-seculo-21-aponta-caminhos-para-politicas-publicas-de-ensino/>. Acesso em: 10 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de letras, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. *In*: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (Cadernos do Cárcere, v. 4).

HEINEN, Vicente Loeblein. **Superpopulação relativa no Brasil**: tamanho e composição entre 2012 e 2020. 2021. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227879/HEINEN%20-%20Superpopula%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego). Acesso em: 15 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por **Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua – 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego). Acesso em: 15 set. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de S. A pedagogia tecnicista. *In*: MELLO, Guiomar Namó de. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

OSPINO, Carlos. El rol de las habilidades socioemocionales para la productividad em los mercados laborales del siglo XXI. [S. l.]: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2019.

PESQUISADORES da educação infantil criticam ideia de avaliação em programa para primeira infância. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, [S. l.], 28 out. 2011.

Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2011/10/28/pesquisadores-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

RAMOS, Marise. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber ser. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, p. 1-13, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23942/16915>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 215-230, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8742/6247>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGUES, Marilda Merência. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. v. 1, p. 203-243.

SANTOS, Daniel; PRIMÍ, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, 2014.

SANTOS, Késila Queiroz; SOUZA, Calline Palma dos. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8. 2015, Aracajú. **Anais** [...]. Aracaju: UNIT, 2015. Não paginado. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48773920-A-neuroeducacao-e-suas-contribuicoes-as-praticas-pedagogicas-contemporaneas-gt2-educacao-e-ciencias-humanas-e-socialmente-aplicaveis.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

SZÉKELY, Miguel; ÁVILA, Liliانا González. **Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales com juvenes vulnerables**. [S. l.]: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

ZANDONÁ, Ana Aparecida. **A conformação de uma nova sociabilidade**: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/235142/PEED1624-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

# 6

*Patrícia de Souza*

## **AGENDA 2030 PARA A SUSTENTABILIDADE DO CAPITAL E O FUNDO PÚBLICO COMO GARANTIA**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98089.6*

Em maio de 2015, na cidade de Incheon, na Coréia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial da Educação, organizado e dirigido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com coorganização do Banco Mundial (BM), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR).

No evento, que contou com a participação de 160 países, líderes de organizações bi e multilaterais, representantes da sociedade civil, jovens, docentes e setor privado, foi lançada a *Declaração de Incheon* para a Educação 2030 e o *Marco de Ação*, com suas respectivas orientações para a implementação, que teve sua versão final publicada no mesmo ano (UNESCO, 2015).

As metas para a Educação 2030 presentes na *Declaração* fazem parte de um compromisso global em torno dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). Os ODS, lançados em setembro de 2015, foram construídos a partir da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como objetivos a redução da pobreza, a promoção social e a proteção ao meio ambiente. Segundo definição encontrada no *site* da ONU, os ODS buscam obter avanços nas metas de combate à pobreza não atingidas pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) no período entre 2000 e 2015 (ONU, 2015).

A *Declaração de Incheon* e o *Marco de Ação*, além das novas metas, vêm reafirmar o compromisso assumido em Dakar, no ano 2000, que, por sua vez, reiterava o compromisso Educação para Todos, firmado em 1990, em Jomtien, Tailândia. O evento, organizado pelo Unicef, com participação e financiamento do BM, do PNUD e da Unesco, culminou na *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, por meio da qual os participantes aprovaram um compromisso com a Educação Básica.

O objetivo da nossa pesquisa<sup>54</sup> foi analisar as metas para a educação com a Agenda 2030 (UNESCO, 2015), discutindo os interesses e a crescente ingerência de organizações privadas na educação pública. Destacamos a importância das contrarreformas para que o capital atinja seus objetivos atuando junto ao Estado, principalmente na particularidade brasileira, como país de capitalismo dependente.

A pesquisa, de natureza documental, aborda a reconfiguração do Estado na condução das políticas sociais no contexto de crise do capital. Nesse processo, o fundo público assume um papel estratégico para a acumulação capitalista, como um mecanismo para contra-arrestar a queda da taxa de lucro.

A financeirização da educação tem sido objeto de estudo de pesquisadores como Seki (2021), Santos (2019), Galzerano e Minto (2018), entre outros, que procuram compreender esse fenômeno à luz da crítica da economia política. Nossa preocupação foi apontar, por meio da análise da Agenda 2030, tendências que colocam a educação na seara da mercantilização.

Além de ser um mercado promissor, principalmente nos países de população com baixa escolaridade e com grande demanda de acesso, e que ainda passa, por uma crescente exploração do seu “potencial econômico”, a escolarização desempenha um papel crucial na (con)formação da força de trabalho. (MOTTA; GAWRYSZEWSKI; PUTZKE, 2017, p. 8).

O presente capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, problematizamos a relação entre educação, desenvolvimento e sustentabilidade. Na segunda, apresentamos a discussão sobre as recomendações de Incheon para a educação como um projeto endereçado aos países classificados como “em desenvolvimento”, à luz da Teoria Marxista da Dependência, que fornece elementos para pensarmos na atual fase do capitalismo, com a emergência das

contrarreformas para punção do fundo público. Na terceira parte, iniciamos uma breve discussão sobre o fundo público. Na quarta parte, expomos as indicações para a educação da Agenda 2030 com vistas ao desenvolvimento do capital, que sustentam a necessidade de drenar o fundo público por meio de parcerias público-privadas. Por último, apresentamos algumas conclusões da pesquisa.

## EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A Declaração de Incheon, juntamente com a Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial da Educação de 2015, reúne um conjunto de metas que pretendem conduzir as nações ao desenvolvimento sustentável.

O conceito de 'desenvolvimento sustentável' aparece na década de 1980, no relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, organizada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, chamado Relatório Brundtland, e é definido como "[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades" (ONU, 1980 *apud* BRYAN, 2006, p. 36). Para isso, segundo Bryan (2006), o Relatório traça alguns objetivos para as políticas ambientais e destaca a importância de políticas na área da educação para o desenvolvimento sustentável, em especial as que têm como meta a alfabetização universal, a formação de professores e a educação para o emprego como meio de acabar com o desemprego crônico.

Um tema curricular abordado no Relatório é a educação ambiental, que é proposta tanto como tema transversal quanto como conteúdo curricular específico:

[...] deve constar do currículo formal em todos os níveis – tanto como matéria isolada, quanto como parte de outras matérias. Isso aumentaria o senso de responsabilidade dos estudantes para com o estado do meio ambiente e lhes ensinaria a controlá-lo, protegê-lo e melhorá-lo. É impossível atingir esses objetivos sem que os alunos se engajem no movimento em prol de um meio ambiente melhor, seja através de clubes devotados à natureza, seja através de grupos de interesse. A educação de adultos, o ensino profissionalizante, a televisão e outros métodos menos formais devem ser usados para atingir o maior número possível de pessoas, porque as questões ambientais e os sistemas de conhecimento agora mudam radicalmente no espaço de uma geração. (BRYAN, 2006, p. 37).

O Relatório, segundo Bryan (2006), apresenta indicativos para o desenvolvimento sustentável articulando as ideias de erradicação da miséria, mobilidade social e necessidade de preservação do meio ambiente, além de eleger a educação como uma das formas de atingir esse objetivo.

Nesse sentido, de acordo com Loureiro (2016), o debate sobre sustentabilidade se reduz à procura por uma condição harmônica entre economia, política e ecologia. Ou seja, nessa lógica, o meio ambiente não é considerado um produto histórico das relações sociais concretas. Para Lamosa e Loureiro (2011), o Relatório Brundtland é a expressão do ideário econômico da classe dominante, por isso ganhou legitimidade e abriu a discussão para esse tema numa articulação entre sustentabilidade econômica e social. Nesse cômputo, caberia ao Estado fazer as regulamentações necessárias para garantir rentabilidade ao capital, o que representa perda de direito para os trabalhadores, ao passo que aos empresários caberia a empreitada da responsabilidade social – com caráter público, mas não estatal.

Foi a partir das recomendações do Relatório Brundtland que conferências sobre meio ambiente e desenvolvimento passaram a ser realizadas pelos Estados-membros da ONU, as quais culminaram

na elaboração da *Agenda 21*, fruto da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ou ECO-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992.

Para Lamosa e Loureiro (2011), a *Agenda 21* expressa a preocupação em manter os lucros do capital, aliada à defesa do livre mercado e ao apelo à responsabilização empresarial para com o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza, por meio de *conscientização ecológica*, projeto que teve na escola pública solo fértil para ser executado. Expõem os autores que,

Desta ação, os empresários atingiam dois objetivos: (1) se inseriram em um mercado em potencial, no vocabulário empresarial, haja vista os valores do mercado editorial de livros didáticos; (2) passaram a usar a escola como espaço de divulgação desta “consciência ecológica”, produzindo o consenso junto aos filhos dos trabalhadores, fundamental para a hegemonia das classes dominantes no país. Assim, a inserção da EA [Educação Ambiental] nas escolas públicas passou a ser disputada pelos empresários. Na Agenda 21, a estratégia empresarial é contemplada em uma das recomendações do programa referentes à parceria entre Secretarias de Educação e organizações da sociedade civil. (LAMOSA, LOUREIRO, 2011, p. 9).

O desdobramento desse projeto empresarial na educação pode ser observado na Resolução nº 57/254, adotada na Assembleia Geral da ONU, que estabeleceu a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014) (UNESCO, 2005). Conforme apontam Lamosa e Loureiro (2011), no Brasil, essas recomendações ganharam corpo por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, projeto do governo Lula (2003-2010) que fomentou a ‘parceria’ de redes públicas de educação com organizações empresariais.

Em 2005, as principais empresas brasileiras realizaram o congresso intitulado ‘Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina’, e desse encontro resultou a mobilização dos empresários em torno do projeto

Todos Pela Educação (TPE), com a finalidade de construir um programa nacional em defesa da educação. Segundo Lamosa e Loureiro (2011, p. 10), “[...] o campo discursivo produzido pelo empresariado, na aparência, desconsidera o capitalismo, as classes sociais, a exploração, o bloco de poder e o padrão de acumulação do capital”. Por meio de programas na rede pública de educação, o empresariado, a pretexto de figurar como ‘amigo da natureza’ e ‘promotor do desenvolvimento sustentável’, vai moldando e conformando a futura força de trabalho em direção a um novo padrão de sociabilidade.

Dessa forma,

[...] é possível afirmar que setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, foram portadores do projeto para um novo padrão de sociabilidade. A principal característica desta reorganização foi à difusão de diversos aparelhos privados de hegemonia para a formulação e divulgação desta nova sociabilidade no conjunto da sociedade. Estes aparelhos têm nos projetos de desenvolvimento sustentável uma de suas estratégias de educação política, sendo as escolas públicas utilizadas pela estratégia empresarial para divulgação de sua sociabilidade. A EA tem sido utilizada como forma de inserção do empresariado nas escolas públicas. (LAMOSA, LOUREIRO, 2010, p. 13).

O propagado projeto educacional difundido pela Unesco, como afirma Loureiro (2016), atribui à educação o papel de criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos para conformar as relações que produzem a destruição da natureza. Leher (2016), ao tratar da questão ambiental, denuncia que as propagadas ideias de *economia verde* e *desenvolvimento sustentável*, operacionalizadas por grandes grupos econômicos, bancos e organizações multilaterais como o BM e a Unesco, escondem novas formas de extrativismo, sob o comando do capital financeiro. Assim,

A matriz discursiva dessa orientação é o desenvolvimento sustentável que, a rigor, não é um conceito científico,

mas, sobretudo, uma ideologia penetrante e indispensável ao capital, em um contexto em que os problemas socioambientais alcançam perigosa escala planetária e as resistências se ampliam. Está fora de questão que a eficiência energética e o controle dos resíduos avançaram de modo extraordinário nas últimas décadas, repercutindo de modo positivo em determinados indicadores ambientais e em certos territórios. Entretanto, é a lógica destrutiva do capital – materializada o desenvolvimento desigual do capital nos territórios – que calibra a forma de consumo de energia, o custo possível das mercadorias e define a escala de circulação das mesmas em âmbito planetário. (LEHER, 2016, p. 13).

A relação entre educação e desenvolvimento, como nos mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), foi bastante discutida na década de 1960 pela Teoria do Capital Humano, para a qual o investimento em educação e saúde possibilitaria condições de desenvolvimento econômico. Rodrigues (1997) e Frigotto (2011) indicam que a linearidade em que governos e agências multilaterais pretendem colocar educação e desenvolvimento camufla os condicionantes da desigualdade social, própria da acumulação capitalista.

Nesse sentido, estudar as propostas para a educação anunciadas para a próxima década e a relação com o campo produtivo, mediada pela intervenção do Estado e com a participação cada vez maior do setor privado, torna-se imperativo na tentativa de compreender o projeto do capital para a educação, principalmente na particularidade brasileira como país de capitalismo dependente.

## DESENVOLVIMENTO DESIGUAL E COMBINADO

A Agenda 2030 para a Educação, organizada pela Unesco (2015), indica medidas para que a educação atinja o desenvolvimento

sustentável e coloca no centro de suas recomendações as ações que deverão ser tomadas pelos países, principalmente os países 'em desenvolvimento', partindo da premissa de que alguns locais do globo têm atingido um grau máximo de desenvolvimento econômico, político e social, ao passo que outros ainda estão a caminho desse ideal. Em outra perspectiva, a Teoria Marxista da Dependência (TMD) ajuda-nos a compreender melhor a relação desigual e combinada do desenvolvimento capitalista.

A Teoria Marxista da Dependência nasce no contexto da América Latina, na década de 1960, a partir da necessidade de compreender as particularidades do capitalismo em distintos espaços do mesmo tempo histórico, ou seja, propõe-se a pensar as relações centro-periferia da economia mundial com base na Teoria do Valor de Marx. Mais do que uma relação entre nações, é como a dialética do capital se manifesta nas economias de centro e de periferia o que se deve observar. Sendo assim, a aparente ideia de processualidade das economias pressupõe que a condição de subdesenvolvimento é derivada da falta de desenvolvimento, e, com base em modelos mais avançados, os países periféricos poderiam passar por estágios até alcançarem o patamar das economias mais desenvolvidas (CARCANHOLO, 2008, 2013). Carcanholo (2008, p. 253) argumenta que

Restrição ao crescimento, fragilidade financeira, vulnerabilidade externa e perfil concentrado de renda e riqueza seriam, dessa forma, anomalias das economias periféricas, passíveis de correção por arranjos internacionais e/ou políticas econômicas adequadas [...]. O que esse tipo de perspectiva não consegue captar é que desenvolvimento e subdesenvolvimento são fenômenos qualitativamente diferenciados e ligados tanto pelo antagonismo como pela complementaridade, ou seja, que, embora sejam situações antagônicas, os dois fenômenos pertencem à mesma lógica/dinâmica de acumulação de capital em escala mundial.

Isso significa que a condição de subdesenvolvimento, ou de país 'em desenvolvimento', como mencionam os documentos

da Unesco ao se referirem aos países dependentes, expressa uma face da organização necessária à expansão mundial do capital, ou seja, a lógica de acumulação capitalista, com suas leis e tendências, desenvolve-se em ritmos diferentes nos distintos locais. A dependência, nesses termos, indica a limitação de um país em se desenvolver, já que está subordinado à expansão e ao desenvolvimento de outras economias. Essa relação de dependência não corresponde, no entanto, à questão moral de um país ser explorado por outro, e sim ao *modus operandi* do próprio capitalismo. Nesse sentido, “[...] é, em primeiro lugar, uma falsa abstração considerar uma nação, cujo modo de produção repousa no valor e que, além disso, está organizado capitalistamente, como sendo um corpo coletivo que trabalha apenas para as necessidades nacionais” (MARX *apud* CARCANHOLO, 2013, p. 194).

O que determina a relação de dependência, segundo a TMD, apresentada por Carcanholo (2008, 2013), é o processo de transferência de valor. As economias dependentes produzem um mais-valor maior do que podem realizar e se apropriar, portanto uma parcela desse mais-valor é absorvida e passa a fazer parte do processo de acumulação das economias centrais. A produtividade nos países centrais, considerando-se o desenvolvimento das forças produtivas e a composição orgânica do capital, tende a ser maior que os países da periferia do sistema. Tomando-se a Lei do Valor em Marx, na qual as mercadorias são vendidas pelo seu valor, pode-se dizer que a diferença de produtividade entre o centro e a periferia permite que a economia central se aproprie de uma mais-valia maior que a da periferia.

A Teoria do Valor em Marx procura explicar, por meio de leis e tendências, como funciona o capitalismo. Nesse sentido, o valor é a forma pela qual as relações sociais se processam e pode ser compreendido como a propriedade das mercadorias que se expressa nos preços de mercado. Com o desenvolvimento das forças produtivas, o investimento em capital constante, que corresponde aos meios de produção, como as máquinas e as tecnologias, tende a aumentar,

ao passo que o capital variável, a força de trabalho, que gera mais-valor, diminui. A essa relação Marx chamou de composição orgânica do capital, responsável por maior ou menor produtividade.

No plano do comércio mundial de mercadorias, as economias de centro, que normalmente têm maior produtividade quando comparadas às economias periféricas, apropriam-se de um mais-valor que não produziram. Essa seria uma das formas de transferência de valor que Marini explicou como troca desigual (CARCANHOLO, 2008, 2013, 2014). Somadas a isso, as trocas de distintas mercadorias entre centro e periferia também permitem essa transferência, uma vez que as mercadorias produzidas no centro possuem maior valor agregado do que as da periferia. Assim, “Essa condição estrutural obriga os capitalismo dependentes a compensar de alguma forma essa parcela da mais-valia que é transferida, para que possam se desenvolver (de forma capitalista)” (CARCANHOLO, 2013, p. 193).

A superexploração da força de trabalho é o mecanismo que garante a dinâmica de acumulação interna nos países dependentes. Segundo Carcanholo (2008, 2013), há uma intensificação na taxa de exploração da força de trabalho em busca de mais-trabalho excedente, à qual não corresponde um aumento na produtividade justamente pela condição de dependência. A necessidade dessa intensificação, justificada pelas trocas desiguais, faz com que a força de trabalho seja remunerada abaixo do seu valor. Disso decorre que, nos países de economia dependente, há um aprofundamento daquilo que é próprio do capitalismo, ou seja, a má distribuição de renda e riqueza intensifica as desigualdades sociais.

Sendo assim, os componentes da dependência, segundo Carcanholo (2013, p. 200), podem ser elencados da seguinte forma:

[...] a) superexploração da força de trabalho; b) transferência de valor para as economias centrais no plano do comércio internacional (troca desigual); c) remessa de (mais) valor para as economias centrais, sob outras

formas (pagamento de juros e amortizações de dívidas, transferências de lucros e dividendos, pagamento de royalties etc.); d) alta concentração de renda e riqueza; e e) agravamento dos problemas sociais.

As variadas formas de transferência de valor da periferia para o centro podem ser compreendidas como os condicionantes estruturais da dependência que, em conjunto com as condições conjunturais externas em determinado tempo histórico, podem amenizar ou aprofundar a superexploração da força de trabalho, os problemas sociais e a concentração de renda e riqueza. Dito de outra forma, quando o cenário externo apresenta um crescimento econômico com baixas taxa de juros e facilidade de crédito, demandando das economias dependentes o que elas produzem, há uma possibilidade limitada de amenizar os efeitos da dependência. Por outro lado, quando há um cenário de crise mundial generalizada, a tendência é o aprofundamento dos condicionantes da dependência. Conforme explica Carcanholo (2014, p. 13),

Por um lado, os mecanismos de transferência de valor produzidos nas economias dependentes, mas apropriados e acumulados nas economias centrais, se acentuaram, até como forma de reverter os problemas de valorização nas economias centrais. Por outro lado, a dependência conjuntural que as economias da região apresentam frente ao crescimento da economia mundial e ao ciclo do mercado de crédito internacional se aprofundaram, fazendo com que as economias latino-americanas respondessem mais intensa e rapidamente aos ciclos da economia mundial. Isso tudo fez com que se exacerbasse a necessidade dos capitalismo dependentes elevarem a superexploração da força de trabalho para garantir alguma dinâmica de acumulação interna.

Nossos esforços em identificar o Brasil como um país de capitalismo dependente e a dinâmica que disso decorre de forma alguma diminuem a importância do fato de a burguesia interna se manter à mercê das decisões de uma burguesia externa; pelo contrário, ao

identificar o capital como uma relação social, apresentamos uma lógica global de apropriação de riquezas que requer dos diversos países um papel para extração de uma mais-valia também global. Nesse sentido, o fundo público, principalmente nos países de capitalismo dependente, assume um papel estrutural para a acumulação, sobretudo para a rentabilidade do setor financeiro (BRETTAS, 2020).

## UMA ANÁLISE MARXISTA SOBRE O FUNDO PÚBLICO NA REALIDADE BRASILEIRA

A relevância do fundo público e das políticas sociais no Brasil aparece no contexto fecundo do neoliberalismo, ou seja, enquanto os países centrais do capitalismo vivenciavam o desdobramento da crise iniciada no final da década de 1960, com ajustes fiscais e perdas de direitos, contraditoriamente, alcançávamos algumas conquistas no campo social, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRETTAS, 2020).

No Brasil, o projeto nacional-desenvolvimentista, impulsionado nas décadas de 1950-1960, com vistas à expansão da industrialização, ficou marcado pela articulação entre Estado e capital privado para a garantia de acumulação capitalista (BRETTAS, 2020). Foi um período de consolidação do capitalismo monopolista, sob a realidade da Ditadura Empresarial-Militar, em que direitos como previdência, saúde e regulamentação trabalhista eram quase inexistentes.

A Constituição Federal de 1988, fruto da luta organizada dos trabalhadores pelo processo de redemocratização, mesmo com suas contradições e limitações, representa avanços na conquista por direitos. Foi em 1990 que se deu a regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 1991, foram sancionados os Planos de Benefício da Previdência

Social; e em 1993, aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). O neoliberalismo esbarrou nessas condições concretas, frutos de conquistas e resistências da classe trabalhadora. Sendo assim, as políticas neoliberais, que representam um projeto de dominação burguesa, não puderam ser implementadas tal qual prognosticava o Consenso de Washington (BRETTAS, 2020).

Essa contextualização do cenário nacional em relação às conquistas de direitos sociais se mostra fecunda para a compreensão de como o capitalismo brasileiro, na sua condição de dependência, organiza-se num contexto neoliberal para garantir a acumulação do capital e alguns direitos dos trabalhadores. O fundo público e a financeirização das políticas sociais, segundo Brettas (2020), são a chave para compreendermos essa dinâmica. A autora afirma que

[...] o neoliberalismo – que tem na financeirização uma das principais alavancas para a retomada das taxas de rentabilidade do grande capital – produzirá mecanismos jurídicos para pilhar os recursos do fundo público, beneficiando a burguesia rentista. (BRETTAS, 2020, p. 208).

A Reforma do Estado, iniciada em 1995, segundo Behring (2019), adotando as políticas neoliberais, facilitou o acesso dos especuladores do mercado financeiro ao orçamento público, por meio de mecanismos como a Desvinculação de Receitas da União (DRU), possibilitando o deslocamento de recursos dos gastos sociais para outros fins. Em 2016, foi aprovada, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 93/2016, a renovação da DRU até 2023, com aumento de 20 para 30 no percentual a ser desvinculado, permitindo a transferência desse montante para o pagamento da dívida pública.

O superávit primário é outra forma de garantir recursos públicos aos credores da dívida. Aprovado em 1998 como um acordo entre o governo brasileiro e o Fundo Monetário Internacional (FMI), pressiona os países a obter um saldo positivo nas receitas e despesas, a fim de honrar o compromisso com a burguesia rentista. A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) é outro mecanismo

importante para garantir a punção do fundo público, pois estabelece um teto com os gastos sociais e mobiliza recursos para assegurar receitas superavitárias.

A EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016) impõe um limite para os gastos públicos com as despesas primárias pelo período de vinte anos. Assim, o Estado não poderá usar o recurso para nenhuma área de atenção primária, mas poderá canalizá-lo para os negócios da dívida pública.

O debate sobre fundo público não pode ser tratado como uma questão técnica, que se limita à arrecadação entre contribuintes a ser redistribuída de forma eficiente, um equilíbrio entre receita e despesa. Nossa problematização sobre o fundo público tenta discutir a respeito de sua importância para a acumulação capitalista, principalmente nos dias atuais.

Estudos de Behring (2010, 2012, 2019) buscam demonstrar, por meio da Teoria do Valor-Trabalho, de Marx, como o fundo público participa da produção de mais-valor e serve como mecanismo para contra-arrestar a queda da taxa de lucro. Para a autora, o fundo público, além de ser a punção compulsória do Estado por meio de tributos, representa um *quantum* de recursos que, em última instância, é composto pelo trabalho do trabalhador, seja ele obtido pela mais-valia, na forma do lucro pago pelo capitalista por meio do recolhimento de impostos, seja pelo trabalho necessário, por meio dos salários dos trabalhadores, principalmente com a tributação indireta. A autora ainda destaca que o peso da arrecadação recai sobre o trabalho, uma vez que, no Brasil, o regime tributário onera os mais pobres e privilegia os mais ricos. Em momentos de crise, esse cenário se agudiza, pois o Estado lança mão de reformas como as tributações regressivas e a renúncia fiscal para o empresariado, ao passo que sua destinação está comprometida com o fornecimento de crédito para gerir as crises dos países, bem como para o pagamento da dívida pública, por meio da qual o fundo público passa a atuar na esfera financeira, remunerando o capital portador de juros e fictício.

Autores como Carcanholo (2010, 2011, 2014), Chesnais (2005), Behring (2012, 2018), Fontes (2010), Paulo Netto e Braz (2006) chamam atenção para o atual momento do capitalismo, marcado pela predominância da financeirização do capital, no qual o capital busca valorizar-se por meio da circulação na esfera financeira. A fração capitalista (rentista), que vive desse tipo de ganho, não se compromete com investimentos na produção, mas punciona seus lucros por meio de juros de uma mais-valia global. Esse tipo de transação financeira cria uma hipertrofia na relação entre produção e apropriação do valor; por esse motivo, no capitalismo contemporâneo, o orçamento do fundo público tende a ser direcionado cada vez mais para a reprodução do capital, remunerando o capital portador de juros e fictício na esfera da circulação (MARX, 2017).

Disso decorre que direitos sociais como saúde, previdência social e educação, entre outros, passam a assumir a lógica da industrialização, o que Mandel (1982) define por supercapitalização, ou seja, a mercantilização de todas as esferas da vida social.

A mercadorização da educação forma redes complexas nesse processo de financeirização, que congrega conglomerados empresariais de capital aberto, a atuação de fundos de investimento, além dos produtos que vendem. Pela forma como se apropriam do fundo público, esses conglomerados têm como intenção disseminar modos de agir e de pensar, a fim de conformar a sociedade à sociabilidade imposta pelo capital (SANTOS, 2019).

A possibilidade de a educação ter ações negociadas na bolsa de valores ocorreu em 1999, por meio da Lei nº 9.870, de 23 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que permitiu a abertura de capital por parte das Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes), o que justifica o aumento vertiginoso dessas instituições após esse período.

O processo de financeirização da Educação Básica congrega o entrelaçamento entre essas redes por meio da oferta dos mais variados produtos educacionais, e o fundo público é a garantia da

valorização dos capitais. Foi com esse entendimento que buscamos analisar o projeto educacional nas recomendações da Unesco (2015).

## AGENDA 2030 E AS PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO

O debate sobre educação requer a compreensão desse fenômeno no âmbito da sociedade de classes e seu caráter contraditório. Como uma prática social forjada por sujeitos concretos inseridos nessa relação social de produção, a educação se torna um lugar de disputa entre as classes, pois não somente reproduz as relações sociais de produção mas também nos permite compreendê-las e questioná-las, além de, em certa medida e com certo grau de organização, servir de apoio para a transformação social.

Sendo assim, iniciamos a leitura do documento de Incheon tomando como pressuposto o fato de que ele representa uma proposta de educação pensada pela classe dominante para a formação da classe trabalhadora, tendo em vista seus formuladores e signatários, que, em suas respectivas instâncias, representam o grande capital.

A Agenda 2030 é apresentada como um compromisso da comunidade educacional mundial, composta por Organismos Multilaterais (OM), organizações privadas da sociedade civil e agências financeiras.

O conceito de educação ao longo da vida perpassa o documento de Incheon e relaciona esse projeto às oportunidades de aprendizagem que podem ocorrer nos diversos espaços da sociedade. Em seu conteúdo, portanto, há uma pulverização da função social da escola, pois, para os indicativos da Agenda, a unidade escolar é reduzida a mais um local para o desenvolvimento de 'aprendizagens relevantes'

Outro conceito presente na Agenda 2030 é o de 'sistema educacional',<sup>55</sup> atrelado à noção de espaços 'inclusivos', 'responsivos', 'resilientes' e 'seguros', enquanto a escola, normalmente, aparece relacionada a 'conflitos', em alusão àqueles que estão fora dela ou ao local onde não se aprende as habilidades e os conhecimentos necessários à vida contemporânea. Podemos inferir que a adoção do conceito alargado de 'sistemas educacionais' expressa um projeto em curso, que passa a nortear os propositores de políticas educacionais e a legitimar a presença, a atuação e a gestão privada em todos os âmbitos educacionais.

As modalidades de educação não formal e informal ganham relevância em todos os níveis de ensino propostos no documento de Incheon, ainda que nos indicativos da Agenda 2030 não estejam claros quais serão esses outros locais de formação para crianças, jovens e adultos. No entanto, podemos afirmar que as 'parcerias eficazes' e as 'partes interessadas' podem tomar para si a tarefa de fornecer as aprendizagens requeridas pelo mercado de trabalho, ampliando a atuação de empresas e organizações sociais na formação da futura força de trabalho, em parceria com o Estado, que é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos. Como demonstramos anteriormente, o Estado representa os interesses da classe dominante. Se considerarmos a certificação atrelada ao financiamento público, isso amplia a oportunidade de o setor privado obter recursos do fundo público, ao fornecer 'programas de formação e educação'. Sendo assim, a política de educação ao longo da vida, apresentada pela Agenda 2030, pode indicar uma tendência crescente, por parte de programas educacionais financiados pelo Estado, de atender à demanda de 'aprendizagens informais e não formais' e diminuir a centralidade do papel da escola.

55

"Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os sub-setores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos" (UNESCO, 2015, p. 9).

Assim, podemos ler que a tríade 'educação ao longo da vida', 'sistema educacional' e 'educação informal e não formal', norteadora da Agenda 2030, não é somente um projeto para educação mas sobretudo um meio para que o setor privado possa intervir nas políticas de educação e garantir seus lucros (SOUZA, 2021).

Outro aspecto presente nas recomendações é a ideia de que a educação pode acabar com as desigualdades sociais. Para os momentos de crise, principalmente conflitos territoriais e pandemias, a Declaração de Incheon propõe educação a distância e o uso de tecnologias, com destaque para a tecnologia móvel.

Em 2014, a Unesco lançou diretrizes políticas para a aprendizagem móvel, destinadas a pré-escolas, escolas fundamentais e médias, universidades, centros comunitários, escolas técnicas e vocacionais. Segundo as diretrizes, os aparelhos móveis podem superar os limites das aprendizagens formal e não formal, bem como assegurar a continuidade da educação em tempos de crises.

Com o atual cenário de pandemia causado pela Covid-19, pudemos observar como as tecnologias, principalmente as móveis, ganharam destaque no contexto educacional. A exigência, por parte das Secretarias de Educação, de que as aulas tivessem continuidade impôs aos sistemas educacionais a necessidade de comprar equipamentos, programas, acesso à internet e pacotes de serviços de empresas como a Google, ações que movimentaram o mercado das tecnologias e provocaram aumento significativo em seus lucros. No caso da educação pública, isso significou uma oportunidade para o setor privado fornecer sua mercadoria financiada com o fundo público.

Embora o documento de Incheon não pudesse prever a atual crise pandêmica, os desdobramentos que mencionamos são uma forma de exemplificar como o setor privado pode atuar na captura de recursos públicos e por que as indicações da Agenda 2030 para um aumento do financiamento da educação pública podem beneficiar esse setor.

Pesquisas demonstram como as parcerias entre os setores público e privado são eficazes em garantir lucros ao capital. Behring (2018, 2019), Granemann (2020) e Brettas (2012) discutem como o fundo público é requisitado e necessário para contra-arrestar a queda da taxa de lucro. Por essa razão, não nos espanta que, entre as indicações da Agenda 2030, figure a preocupação com o aumento de recursos públicos, uma vez que, como demonstram Silva (2020, 2020a) e Santos (2019), esse aumento será direcionado à iniciativa privada, que precisa garantir seus lucros por meio da oferta dos mais variados serviços. Desse modo, “Setores privatistas, nacionais e internacionais expandem aceleradamente seus negócios no mercado educacional” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7).

A gestão eficiente, com resultados baseados em evidências, aclamada em várias passagens do documento, coloca para o setor privado a possibilidade de gerir dinheiro público, devido à sua experiência em negociar, pois o discurso da ineficiência da gestão pública na administração dos recursos requer esse envolvimento das ‘partes interessadas’ e ‘parcerias eficazes’. Outra indicação para o setor privado, em consonância com os objetivos da Agenda 2030 na atenção aos ‘mais necessitados’, ‘pobres’, ‘vulneráveis’, ‘excluídos’ e ‘marginalizados’, é aumentar as oportunidades de educação inclusiva por meio da oferta de serviços e atividades adicionais, ou seja, “[...] engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências” (UNESCO, 2015, p. 18).

As Organizações da Sociedade Civil (OSC) são incorporadas a esse nicho das múltiplas partes interessadas sob a justificativa de garantia de participação a todos; não por acaso, o Marco de Ação propõe a presença ativa das OSCs em todos os processos da implementação da Agenda 2030.

A formação superior universitária aparece de forma discreta nas proposições da Agenda 2030, cujos indicativos são os cursos

de formação técnica aligeirada a 'preços acessíveis,' atrelados aos conhecimentos básicos sobre tecnologia. A Agenda 2030 diminui a importância do papel das universidades na formação humana e propõe em seu lugar uma formação apressada, voltada à aquisição de conhecimentos simples, condicionando a oferta dessa etapa de formação à iniciativa privada, seja diretamente, como a prestadora do serviço, portanto como recolhadora de mensalidades, seja como local para o desenvolvimento de estágios ou ainda no papel de planejadora de programas educacionais. Para Graneman (2017), Peroni e Scheibe (2018), a disputa pela participação e formulação de políticas para a educação é uma forma silenciosa de privatização, por meio da qual o setor privado debate o conteúdo das reformas e impõe seu projeto.

A pré-escola também ganha destaque nas sugestões do documento de Incheon. Ao tornar a oferta obrigatória dessa etapa da Educação Básica por pelo menos um ano, amplia a oportunidade para o setor privado atuar, caso o setor público não consiga abarcar a demanda. Outro indicativo que nos fornece pistas para pensar em que tipo de formação está sendo requerida para os pequenos é o fato de que os educadores serão responsáveis por essa etapa, uma vez que o documento traz em sua redação os termos 'professores' e 'educadores,' indicando em qual etapa e modalidade os educadores irão atuar. Embora não se encontre distinção entre os termos 'educadores' e 'professores' na Declaração de Incheon, a Unesco os explica em outra publicação, de 2016, intitulada *Repensar a Educação rumo a um bem comum mundial*, ressaltando o papel essencial dos educadores em assegurar a educação ao longo da vida:

Finalmente, devemos lembrar o papel essencial dos educadores em assegurar a aprendizagem ao longo da vida e fora de sistemas formais de educação. A importância desse papel está evidenciada no crescimento de programas de formação, em todo o mundo, destinados a educadores que trabalham em diversos **ambientes não formais e informais**. Esses educadores oferecem oportunidades de aprendizagem em centros comunitários, organizações

religiosas, centros de formação técnica e profissional, programas de alfabetização, associações voluntárias, grupos de jovens, bem como programas esportivos e artísticos. Essas oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento e o bem-estar de indivíduos e comunidades têm um valor considerável. (UNESCO, 2016, p. 60, grifos nossos).

Assim, a Unesco usa o conceito de 'educador' em sentido *lato*, para abarcar todos aqueles profissionais que não precisam de formação docente, mas atuam diretamente na educação e podem ser os responsáveis pela educação não obrigatória das crianças em idade pré-escolar.

O documento de Incheon trata de apresentar uma política global para educação, propõe medidas para que o setor privado possa gerir seus negócios e requer do Estado a viabilização dessas políticas. Apresenta um discurso voltado para os mais vulneráveis, convida as partes interessadas e os "países doadores tradicionais" a ajudarem os "países em desenvolvimento" (SOUZA, 2021).

É interessante ao capital a visão de países que precisam se desenvolver e, por meio da educação, podem alavancar suas economias internas. Isso remonta à Teoria do Capital Humano, formulada por Schultz em 1950, que procura legitimar as desigualdades sociais, só que agora com o enfoque no desenvolvimento sustentável.

No entanto, ainda que os países da periferia estejam subordinados aos do centro, compreendemos que a burguesia interna de cada país tem sua própria dinâmica, ou seja, as recomendações são pensadas pelo centro para as periferias, mas isso não significa que não haja disputas entre frações da própria burguesia. Uma vez que, segundo Carcanholo (2020), existem economias centrais na divisão internacional do trabalho, as economias da periferia do capitalismo sofrem os efeitos dessa divisão, e o principal deles é o processo de transferência de valor, que consiste em repassar uma parcela do mais-valor aos capitalistas do centro (BRETTAS 2020; CARCANHOLO, 2020).

Isso significa que os países dependentes precisam aumentar a produção de mais-valor internamente, para que possam fazer o repasse ao centro e ainda assim ter um aumento das suas taxas de lucro. A busca pelo aumento da taxa de lucro é a forma de ser do modo de produção capitalista, mas, nessa relação de dependência, a tendência é aprofundar o que é característico do capitalismo para a acumulação de riqueza, ou seja, o fortalecimento da superexploração, a concentração e a centralização das riquezas, que produzem as desigualdades nacionais e internacionais.

Sendo assim, as indicações da Agenda 2030 para uma 'educação para a paz', com 'resiliência' e 'criatividade' procuram capturar a formação da subjetividade do indivíduo, para que este aceite as condições de exploração e esteja sempre apto a responder às demandas do mercado de trabalho, que mudam constantemente e necessitam de um trabalhador dócil e responsável por sua própria formação (SOUZA, 2021).

Há preocupação em 'destravar as fontes potenciais' e 'desbloquear o poder da educação'. Questionamo-nos a respeito dessas indicações e inferimos que a possibilidade de 'fontes' está relacionada ao fundo público. Segundo Brettas (2020), no atual momento do capitalismo, de exacerbação da financeirização, o capital necessita de mecanismos que lhe permitam se apropriar do fundo público para atender a seus lucros. A autora afirma que, nos países dependentes, os mecanismos da dívida pública legitimam alterações no fundo, como corte de gastos nas áreas sociais e certa autonomia para o Estado readequar o destino desses recursos. Ainda que a dívida represente boa parte desse fundo, que é disputado pelas frações rentistas da burguesia, as outras áreas em que serão alocados os recursos também são alvo dessa parcela de capitalistas.

Sendo assim, na nossa interpretação, destravar as fontes potenciais significa permitir o acesso ao fundo público, a fim de que o capital mantenha seus lucros, ou seja, trata-se de um aval para que o setor privado possa se expandir no campo da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento de Incheon (UNESCO, 2015) apresenta uma política global para educação, propõe medidas para que o setor privado possa gerir seus negócios e requer do Estado a viabilização dessas políticas. Apresenta um discurso voltado para os mais vulneráveis e convida as partes interessadas, os 'países doadores tradicionais', a ajudar os 'países em desenvolvimento.' Claro está que se trata de um projeto dos países do centro do capitalismo imperialista para indicar o que necessitam dos países periféricos e assim perpetuar a acumulação. Situamos o Brasil nessa condição de capitalismo dependente.

O atual momento das políticas sociais deve ser compreendido no contexto da financeirização, em meio ao qual o aumento do financiamento público, como possibilidade de apropriação desses recursos, responde às demandas do capital, que necessita do fundo público para sua reprodução. Nesse sentido, a recomendação da Agenda 2030 para o aumento dos recursos com educação significa disponibilizar um montante a ser disputado pelos capitalistas na punção do fundo público. Por meio de 'parcerias eficazes', os capitalistas podem tomar para si a oferta das aprendizagens de que necessita o mercado de trabalho, ampliando a atuação do setor privado na formação da futura força de trabalho, em parceria com o Estado-educador, o qual é chamado a reconhecer formalmente esses conhecimentos.

O Estado viabiliza as reformas necessárias para que organizações sociais possam se estabelecer como legítimas provedoras de 'serviços educacionais' e assim permanecerem como 'parte interessada' – que, de fato, são – na formulação e regulação do projeto educacional, gerindo a formação da sociabilidade capitalista e assegurando a reprodução de suas condições sociais de produção. Concluímos que, mediante diversas estratégias, o capital lança mão do Estado burguês para que seus interesses particulares se revistam de um caráter universal, e as políticas educacionais expressas na

Agenda 2030 obscurecem o fenômeno real e concreto, que é a tentativa de recompor as taxas de lucro por meio de mecanismos que permitam a punção do fundo público por parte do capital.

A disputa pelo fundo público não traz em si nenhuma novidade, porém o que demonstra nossa pesquisa é sua centralidade na discussão das políticas sociais, uma vez que a predominância do capital financeiro na atual fase do capitalismo recoloca a necessidade de contrarreformas permanentes para que uma quantidade maior do fundo público esteja disponível para valorizar o capital portador de juros e fictício.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 153-180.

BEHRING, Elaine Rossetti. Estado no Capitalismo: notas para uma leitura crítica do Brasil recente. *In*: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; LIMA, Rita de Lourdes de (org.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 39-72.

BEHRING, Elaine Rossetti. Ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: SALVADOR, E.; BEHRING, Elaine Rossetti; LIMA, Rita de Lourdes de. (org.). **Crise do Capital e fundo público**: implicações para o trabalho, os direitos, e a política social. São Paulo: Cortez, 2019. p. 43-65.

BRASIL [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3oKYQe0>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.870, de 23 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 24 nov. 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3sGgP6y>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRETTAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, Evilásio *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 93-122.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Desenvolvimento e desenvolvimento sustentável: metamorfoses do conceito e suas relações com a política educacional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 33-42, jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3uMHDEE>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3oHCl4k>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, João Pessoa, n. 6, ano IV, p. 1-10, ago. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/35YNtIL>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da Teoria Marxista da Dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3oKkxuP>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Desafios e perspectivas para a América Latina do Século XXI. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 6-24, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/34B7yVa>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CHESNAIS, François. Capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. *In*: CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de (org.). **As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **International Handbook of Education for Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning**. Bonn: Unesco, 2009. p. 1307-1319.

GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **Revista Científica EccoS**, São Paulo, n. 47, p. 61-80, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uNksdx>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GRANEMANN, S. Os capitais e a disputa do fundo público no contexto de crise. **YouTube**, Canal UFSC à esquerda, Florianópolis, 2020. 1 vídeo (1h 57min 16 seg). Disponível em: <https://bit.ly/3uP2Ca9>. Acesso 15 fev. 2023.

LAMOSA, Rodrigo A. C.; LOUREIRO, Carlos Frederico B. A educação ambiental e o projeto de sociabilidade das classes dominantes: um estudo sobre o projeto da terceira via no Brasil. *In*: ENCONTRO "PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL", 4. 2011, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/3GZwrHz>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LEHER, Roberto. A educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 10-23, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3sJICmK>. Acesso em: 12 fev. 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O dito e o não dito na "década da educação para o desenvolvimento sustentável" promovida pela Unesco. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 58-71, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3sBse7E>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1986.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oQL9ub>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; GAWRYSZEWSKI, Bruno; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3GRSlqB>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oQL9ub>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030 - Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LuhkJq>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uNUI6o>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 2, p. 215-230, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3HPzBhY>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rNkRdS>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GLFMtC>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SILVA, M. Q. da. A desvalorização da remuneração docente na disputa pelo Fundo Público Municipal: o caso de Curitiba-PR. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 1, fev. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/33h38lJ>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, M. Q. da. Fundeb, remuneração docente e dívida pública: uma discussão sobre disputa pelo fundo público (2008-2016). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 649-669, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://bit.ly/34E8nMX>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA, Patrícia. **A Agenda 2030 para a Educação**: o fundo público a serviço do capital. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/234864/PEED1615D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2022.

# 7

*Liliam Guimarães de Barcelos  
Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Vanir Peixer Lorenzini*

## **CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
PROPOSTA NO GOVERNO BOLSONARO**

## INTRODUÇÃO

O objetivo desenvolvido no presente capítulo é discutir a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) proposta no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), vigente em meio a uma conjuntura política e econômica de avanço do conservadorismo e aprofundamento da crise do capital no Brasil.

Para tanto, principiaremos por situar os elementos conjunturais da crise econômico-política e por discutir as frentes de ação que disputam o projeto educacional do capital no país. A partir desse ponto de partida, desenvolvemos, por meio de análise documental, a discussão acerca das disputas pela Política de Educação Especial no Brasil em face da ofensiva conservadora, identificando alguns sujeitos individuais e coletivos com atuação fundamental, na perspectiva do Estado Integral (GRAMSCI, 1989).

Nossas considerações finais apontam para o entendimento de que, mais do que uma “atualização”, os movimentos políticos em torno da proposição registrada no Decreto Presidencial nº 10.502, de 15 de outubro de 2020, configuram uma tentativa de ajuste ao projeto educacional do capital no campo da Educação Especial brasileira.

## GOLPE DE 2016 E O AVANÇO CONSERVADOR NO BRASIL

No Brasil, o golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016 interrompeu o governo Dilma Rousseff e promoveu a ascensão de um novo bloco no poder, com Michel Temer na Presidência da República. Importante destacar que, embora o governo Dilma tenha buscado atender às exigências de distintas frações da classe

dominante, suas ações não foram suficientes para garantir a expansão do capital, diante da amplitude da crise que se instaurava no país (ANTUNES, 2018). Além disso, como bem demonstrou Casimiro (2020), esse novo bloco, composto por frações apoiadas pela burguesia internacional, vinha se movimentando, havia certo tempo, por meio de múltiplos aparelhos privados de hegemonia e intelectuais de frações de classe que buscavam promover um consenso funcional à atualização da hegemonia burguesa.

Dentre as frações de classe que se aglutinaram em torno do Golpe de 2016 estão as tradicionais oligarquias que, historicamente, detêm o controle do “sistema de produção e reprodução social (industriais, financistas, os donos da Grande Mídia e o Poder Judiciário)” e do “sistema de representação política (o sistema político oligárquico)” (ALVES, 2017, p. 132). Destacam-se também os setores mais conservadores e reacionários da sociedade civil, que, fortemente articulados com a sociedade política, são representados, no Congresso Nacional, por parlamentares ligados ao ruralismo, às igrejas (principalmente as neopentecostais) e aos defensores de propostas relacionadas à Segurança Pública (armamentistas). Esses grupos estão aglutinados em uma frente ampla denominada “bancada BBB” (Boi, Bala e Bíblia), a qual foi fundamental na votação do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 (ALVES, 2017, p. 132).

A classe trabalhadora, por sua vez, contava com pouca articulação de seus movimentos representativos, principalmente devido a um processo de fragilização e desarticulação das organizações e aparelhos a ela vinculados, que foi conduzido, nos últimos anos, pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (CALIL, 2020).

Representando os interesses de frações da classe burguesa, o governo Temer buscou operar, imediatamente, reformas necessárias à expansão do capital, dentre as quais a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 – promulgada já nos primeiros meses do novo governo –, que limita, por 20 anos, os gastos públicos nas áreas

sociais, induzindo à privatização e à transformação de setores públicos em campos de negócios. Além disso, a Lei nº 13.429/2017, que regulamenta a terceirização indiscriminada, e a Lei nº 13.467/2017, que impôs a Reforma Trabalhista, desmantelando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), foram promulgadas sob forte rechaço aos movimentos sociais representativos da classe trabalhadora, o que demonstra que, embora a hegemonia burguesa seja construída por meio da produção do consenso, neste momento de crise de hegemonia, o Estado Integral tem operado continuamente por meio da coerção para a implementação do projeto da classe dominante.

Na educação, amplas reformas foram implementadas, pautadas por um projeto baseado na mercantilização ou privatização, coordenado com alterações curriculares e padronização dos processos de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas, voltadas para as necessidades do mercado, dentre as quais as habilidades socioemocionais. A implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), acompanhadas de cortes no orçamento das universidades federais e nas áreas da ciência e da tecnologia, têm atendido às demandas dos Organismos Internacionais para a promoção da sociabilidade necessária à manutenção do capitalismo contemporâneo: a formação de um trabalhador flexível, “[...] adaptado às exigências dos atuais padrões de reprodução do capital” (LAMOSA, 2020, p. 18)

O governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, pautando-se por um *modus operandi* ainda mais coercitivo, implementou algumas reformas pendentes, que, de certa forma, haviam sido adiadas em razão dos confrontos da luta de classes, tais como a proposta de Contrarreforma da Previdência, esboçada durante o governo Dilma e apresentada pelo governo Temer, por meio da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 287/2016, que acabou por ser implementada com a promulgação da EC nº 103/2019.

Importante destacar que essa característica opressora, presente no governo Bolsonaro, já estava anunciada em seus discursos desde muito antes de sua campanha para a Presidência da República. Conforme apontado por Mattos (2020, p. 169), Bolsonaro, que têm sido continuamente eleito ao longo de quase três décadas para mandatos parlamentares, sempre defendeu posições fascizantes, “[...] difundindo um discurso de ódio centrado em alguns elementos ideológicos basilares [...]”, dentre os quais a defesa da Ditadura Militar, da tortura e da eliminação de opositores políticos. A pauta moral, constituída por um discurso reacionário, racista, homofóbico, violento e de desprezo à vida da população periférica, estruturou a campanha de Bolsonaro para Presidência da República em 2018, em conjunto com a pauta anticorrupção (ou antipetista). Conforme Leher (2020c, p. 73-74), essas pautas ecoaram entre os setores religiosos e mais reacionários da sociedade, principalmente os representados pela bancada evangélica, bem como por frações da burguesia vinculadas, “[...] sobretudo, aos grandes comerciantes e setores conservadores do campo”

Essa combinação de ideologia obscurantista neofascista com uma política econômica ultraneoliberal, comandada pelo ministro da Economia Paulo Guedes, teve como resultado o aumento da precarização das relações de trabalho, com a retirada de direitos trabalhistas e o aumento das taxas de emprego informal, o aumento das desigualdades raciais e de gênero, das desigualdades geracionais e regionais, bem como, o mais cruel de tudo, o crescimento da pobreza (MATTOS, 2020).

Na educação, duas frentes que compõem frações da classe burguesa têm disputado, nos últimos anos, os encaminhamentos das políticas: a frente social-liberal, representada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), que, em sintonia com organizações articuladoras dos interesses hegemônicos do grande capital, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM), tem

buscado “[...] afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo” (MARTINS, 2009, p. 26); e a frente liberal-ultraconservadora, que, aglutinada em torno da marca ideológica da Escola sem partido, é composta por uma “[...] miríade de empresários, correntes neopentecostais, adeptos da ‘guerra cultural’ contra os valores da revolução francesa e do Iluminismo” (LEHER, 2020a, p. 8). Conforme Colombo (2018), esta última corrente, embora manifeste tensionamentos e disputas por consenso em seu próprio interior, tem convergido na defesa de um conjunto de políticas, composta por três estratégias principais: 1) privatização das redes, com transferência do fundo público para a implementação do sistema de *vouchers*; 2) educação domiciliar (ou uma renovação da ampliação da Educação a Distância – EAD); e 3) militarização das escolas.

Embora a relação entre a frente social-liberal e a frente liberal-ultraconservadora seja caracterizada por tensões e divergências, expostas em seus pronunciamentos oficiais, existe uma gama de elementos que as aproximam (LAMOSA, 2020). Um exemplo disso é a defesa da educação domiciliar ou *homeschooling*: enquanto a frente liberal-ultraconservadora luta pela possibilidade de escolha, para que as famílias possam educar seus filhos de forma privada, conforme seus princípios ‘morais e religiosos’, as grandes empresas educacionais, alinhadas à frente social-liberal, enxergam aí a possibilidade de ampliação do mercado por meio da “[...] produção e venda de apostilas, vídeo aulas, de desenvolvimento de recursos e tecnologias digitais nas mais diversas plataformas e aplicativos, dentre outros, em detrimento dos investimentos na educação pública” (COLOMBO, 2018, p. 130).

As marcas das disputas em torno das formas de ensino à distância se tornaram mais evidentes a partir de 2020, quando a pandemia ocasionada pela Covid-19 levou ao fechamento das escolas no mundo todo. Organizações Internacionais, como a Unesco e o BM, rapidamente passaram a propor ‘soluções’ fundamentadas na

perspectiva de que “[...] o investimento em aprendizado remoto deve atenuar os transtornos imediatos causados pela Covid-19 e estabelecer abordagens para desenvolver sistemas educacionais mais abertos e flexíveis para o futuro” (EMPOWERING..., 2020). No Brasil, o TPE atua como mediador entre as orientações difundidas por essas organizações e as normativas para o ensino durante e após o período pandêmico, colaborando para a manutenção da hegemonia do empresariado no direcionamento das políticas para a educação, conforme apontado pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX, 2020, p. 14):

Ao formar essa trincheira junto ao Estado, em aliança com organismos internacionais, ao mesmo tempo em que o empresariado mantém sua hegemonia na condução das políticas educacionais, cria condições para os grupos “filantrópicos-mercantis” e para as grandes corporações do capital aberto ofertarem seus pacotes de ensino, a exemplo da plataforma ‘Aprendendo Sempre.’ Nesse processo de capitalização da educação, importante destacar o crescimento das startups (ditos empreendedores sociais) ou *edtechs*, como são chamadas aquelas voltadas para a educação.

As formas de ensino à distância também são estimuladas pela difusão da ideia da aprendizagem móvel (UNESCO, 2014), ou seja, aquela que envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, por tempos maiores, para estudos mais complexos, ou menores, para acesso a informações mais simples e objetivas. Por meio da aprendizagem móvel, além da cisão com a relação de ensino, prevê-se a geração de condições ótimas para o desenvolvimento de uma gestão da aprendizagem por parte dos estudantes, elemento que pode ser considerado o indutor da criação de *edtechs* com essa finalidade.

Constatamos que as orientações da burguesia para a educação durante o período pandêmico desconsideraram as condições de vida de milhões de brasileiros e brasileiras, que nem mesmo possuíam condições dignas de moradia, quanto mais condições de estudo e de acesso às ferramentas tecnológicas e à internet. Cabe-nos denunciar também a precarização do trabalho dos profissionais da educação, que, reconvertidos em professores *youtubers* (BARCELOS; VAZ; GARCIA, 2020) foram intimados a desenvolver habilidades midiáticas, expostos e submetidos ao crivo da população em geral, além de proverem, com recursos próprios, seus meios de trabalho.

De modo geral, se antes da pandemia a classe trabalhadora já experimentava a precarização das suas condições de trabalho, durante o período de isolamento o horizonte de lutas se estreitou para a parcela da humanidade que vive do seu trabalho, tendo em vista que, de um lado, enfrentava o risco de contaminação, em razão da necessidade de manter os meios para sua subsistência; e de outro, o risco de desemprego e a falta de assistência médica (ANTUNES, 2020). No caso brasileiro, a crise se agravou ainda mais, e razão dos encaminhamentos dados por um governo protofascista (FONTES, 2019; LYRA, 2020), que fomentou um projeto baseado no darwinismo social (LEHER, 2020b).

## DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Foi nesse clima de conservadorismo e aprofundamento dos ataques à classe trabalhadora e às suas frações mais fragilizadas que se propôs uma 'atualização' para a PNEE. O processo de construção dessa alteração teve início durante o governo Temer, quando, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) realizou a contratação de

consultorias especializadas, com financiamento da Unesco, para o “[...] desenvolvimento de estudos subsidiários ao processo de atualização da Política Nacional de Educação Especial” (UNESCO, 2017, p. 1). No ano seguinte, a proposta de atualização da PNEE foi apresentada durante reuniões realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) com representantes de algumas entidades interessadas na Educação Especial<sup>56</sup> e, posteriormente, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*, que foi disponibilizado para consulta pública, durante 16 dias, em uma plataforma *online* no site do MEC.<sup>57</sup> Dentre as principais alterações para a PNEE propostas no documento, destacam-se os serviços e recursos da Educação Especial, que passaram a prever escolas e classes especiais, bem como escolas e classes bilíngues para o atendimento educacional dos estudantes que compõem seu público. A versão final do documento, publicada após uma consulta pública bastante questionada por pesquisadores e entidades da área, apresentou poucas alterações em relação à primeira versão, mantendo a proposta mais questionada, ou seja, a possibilidade de matrícula dos estudantes da Educação Especial em espaços que não os da educação regular.

Constatamos, em todo o processo de tentativa de ‘atualização’ da PNEE, embates entre diversos grupos ligados ao campo da Educação Especial. Para além das críticas relacionadas à revisão da PNEE em um contexto de crise política pós-*impeachment* e à ausên-

56 Participaram da reunião: representantes do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), do Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd) e do Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Instituto Benjamin Constant (IBC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), da Federação Nacional das Associações Pestalozzi e da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), dentre outros.

57 Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2022.

cia de um debate amplo sobre o tema, identificamos a alegação de que o retorno dos atendimentos em escolas e classes especiais configura um retrocesso das políticas para as pessoas com deficiência, tendo em vista os avanços alcançados pelas políticas de inclusão. Por outro lado, grupos favoráveis à atualização da PNEE argumentavam que as políticas de inclusão não foram suficientes para garantir os direitos educacionais e sociais dos estudantes da Educação Especial, advogando pelo direito das famílias em escolher se querem matricular seus filhos na escola regular ou em escolas especiais.

Contudo, as análises preliminares sobre as manifestações favoráveis e contrárias à atualização da PNEE parecem indicar que se trata de disputas entre as “forças da tradição” – identificadas como as “[...] forças historicamente dominantes, vinculadas ao setor privado assistencial e com participação cativa na formulação das políticas [...]” – contra as “forças da inovação”, que consistem em forças em defesa da proposta inclusiva, que se realiza em uma conjuntura “[...] com inspiração na teoria do capital humano, visando preparar para o trabalho simples” (GARCIA, 2017, p. 39). Consideramos que, embora manifestem-se a partir de perspectivas diferentes, ambas as forças – da tradição e da inovação – encabeçam um projeto social e educacional conservador, tendo em vista que nenhuma dessas forças “[...] propõe uma formação humana abrangente com vistas à formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista” (GARCIA, 2017, p. 40).

Diante das disputas travadas em torno da “atualização” da PNEE, o governo Temer chegou ao fim sem obter sucesso na sua implementação. No entanto, com a posse de Bolsonaro como presidente da República em 2019 – o qual reestruturou o MEC e extinguiu a Secadi –, verificamos a permanência, em órgãos do governo, de

determinados sujeitos que participaram da formulação da proposta de “atualização” da PNEE durante o governo Temer<sup>58</sup>.

Durante o primeiro ano do governo Bolsonaro, a disputa entre defensores da inclusão e defensores da atualização da PNEE permaneceu. Intelectuais que compunham órgãos do aparelho do Estado empreenderam um trabalho, de certa forma, silencioso. Algumas poucas notícias sobre as movimentações em torno da “atualização” da PNEE evidenciam a criação de uma subcomissão permanente, no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para acompanhar as políticas de educação desenvolvidas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Essa subcomissão, proposta e presidida pelo deputado federal Eduardo Barbosa,<sup>59</sup> realizou uma série de reuniões e audiências públicas com membros do CNE e da Semesp, para tratar da ‘atualização’ da PNEE. A divulgação de um plano de trabalho da Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, proposto pela conselheira do CNE Suely Menezes, previa consulta mensal a especialistas da Educação Especial, realização de novas consultas e audiências públicas, bem como a homologação e divulgação, entre os meses de abril e maio de 2020, das novas Diretrizes Nacionais de Educação Especial.

Como já pontuamos, em 2020 a pandemia de Covid-19 parou o Brasil e o mundo. Contudo, a proposta de “atualização” da PNEE não ficou parada, e, em 30 de setembro de 2020, em uma cerimônia especial no Palácio do Planalto, a nova PNEE foi publicada, por meio do Decreto nº 10.502/2020. A publicação por decreto, apesar da grande resistência de grupos da sociedade civil contrários

58 Um exemplo disso é a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência da Semesp durante o governo Bolsonaro, Nidia Regina Limeira de Sá, que já havia representado a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) no Grupo de Trabalho para elaboração de subsídios para a Política Nacional de Educação Bilingue de Surdos durante o governo Temer.

59 Vinculado ao movimento apaeano.

à proposta, exemplifica a forma coercitiva com que as políticas foram operadas no governo Bolsonaro.

A partir da publicação deste decreto, intelectuais e entidades ligadas à Educação Especial no Brasil reagiram com manifestações públicas e ações judiciais contra a medida. Em dezembro de 2020, atendendo a uma ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o decreto que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* foi suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional. Apesar disso, o MEC seguiu propagando a proposta, inclusive durante um evento *online* realizado em fevereiro de 2021, no qual o então secretário executivo do MEC, Victor Godoy Veiga, e o ministro da Educação, Milton Ribeiro, divulgaram para técnicos e gestores educacionais as diretrizes da referida política (VENTURA, 2021). Verificamos ainda que o documento subsidiário da política permaneceu disponível na página virtual do MEC,<sup>60</sup> o que denota resistência por parte do governo em manter a proposta.

Ainda em 2021, o STF organizou uma audiência pública, convocada pelo ministro Dias Toffoli, para discutir a *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Nas manifestações dos formuladores e defensores dessa política, constatamos: a defesa da proposta com base na alegação do direito de escolha das famílias entre a inclusão de seus filhos em classes comuns ou em classes especiais; a defesa da perspectiva de aprendizagem para todos ao longo da vida; a crítica a um modelo único de educação, sob a alegação de que os estudantes com deficiências possuem modos alternativos de se relacionar com o mundo e com o aprendizado; a defesa das escolas especiais como espaço de formação de um cidadão pleno (BRASIL, 2021).

60

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf/view>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Percebemos que tais discursos estão alinhados com as perspectivas da frente liberal-ultraconservadora, que defende o direito das famílias em decidir os rumos da educação dos seus filhos. Contudo, para além da disputa ideológica, evidenciamos a busca pela produção de um consenso funcional à manutenção da hegemonia burguesa, com a disputa pelo repasse dos recursos do fundo público mediante a matrícula dos estudantes da Educação Especial em escolas especiais mantidas por entidades privadas.

Até o final do mandato do presidente Jair Bolsonaro, o Decreto nº 10.502/2020 permaneceu suspenso, o que não representou, de fato, uma derrota para os grupos que o defendem, visto que as propostas nele contidas foram implementadas por meio de outras estratégias. Um exemplo disso é a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acrescentando-lhe um capítulo específico sobre a educação bilíngue de surdos. Além de prever a existência de escolas e classes bilíngues de surdos, o texto dessa lei reforça a perspectiva do direito de escolha dos estudantes e das famílias entre a escolarização em escolas e classes regulares ou em escolas e classes bilíngues de surdos, bem como demarca a participação das entidades representativas das pessoas surdas nas deliberações sobre contratação de docentes.

Identificamos também a incorporação da proposta contida no Decreto nº 10.502/2020 nas políticas estaduais de Educação Especial, como foram os casos do estado do Mato Grosso, que instituiu a Lei nº 11.689/2022, que cria a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa e Inclusiva, e do estado de Santa Catarina, que instituiu três turmas bilíngues em escolas da Rede Estadual de Ensino em 2021 (FLORES, 2021). Além desses, o estado de Goiás também realizou mudanças com base na política bolsonarista na Educação Especial, ao publicar as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2020), que contempla classes especiais e escolas especiais de Educação Básica.

Ademais, cabe-nos mencionar ainda a publicação do Decreto nº 10.930, de 7 de janeiro de 2022, que revogou o Decreto nº 6.278, de 13 de novembro de 2007, o qual previa duplo repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) referentes às matrículas dos estudantes da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), movimento este que parece indicar uma tentativa de descentralizar o serviço como lócus prioritário da Educação Especial na escola, tal como instituído pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

## “ATUALIZAÇÃO” OU AJUSTE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AO CAPITAL?

Em nossa análise sobre o processo de elaboração da *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida*, temos mencionado o termo atualização entre aspas, por compreendermos que a proposta não traz mudanças reais à aprendizagem ou à condição social dos estudantes, público da Educação Especial. Ao contrário, trata-se de um ajuste às determinações do capital para a educação desses estudantes, conforme as necessidades decorrentes da atual configuração do modo de produção capitalista, com consequências sobre o projeto formativo.

Na análise dos documentos publicados referentes à alteração da PNEE, constatamos que a “atualização” é justificada com base em alguns argumentos centrais: o primeiro diz respeito aos resultados ineficazes da política vigente, uma vez que os estudantes teriam acesso à escola regular, mas não à Educação Especial ou ao AEE,

bem como que muitos desses estudantes não se beneficiam com a inclusão em classes regulares. O segundo – reiteradamente proferido no discurso dos defensores da “atualização” – faz a defesa do “[...] inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020). Além disso, demarca também a necessidade de atualizar a política de acordo com alguns dispositivos legais aprovados nos últimos anos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD), Lei nº 13.146/2015; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

A Meta 4 do PNE 2014-2024 se propõe a

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Vemos que essa redação retoma, com ênfase, a ideia presente na LDBEN/1996, a qual pressupõe que a Educação Especial deve ser ofertada “preferencialmente” no ensino regular. Essa indicação, presente no PNE, coloca em questão as concepções de Educação Especial e de AEE que vinham sendo consensuadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) como modalidade de educação escolar, complementar, suplementar e transversal ao ensino regular, mas não substitutiva deste.

Com relação à LBIPD, a concepção nela vigente se apropriou de dois *slogans*, em especial, para compor o discurso político que justifica os atuais ajustes: a ideia de “aprendizagem ao longo da vida”

e o conceito de “sistema educacional inclusivo”. A aprendizagem ao longo da vida foi inserida no Decreto nº 10.502/2020 como “aprendizado ao longo da vida”, que, no projeto educacional do capital em curso, indica que os sujeitos devem estar o máximo possível em contínuo processo formativo flexível, para atender às exigências mutáveis do mercado (RODRIGUES, 2014). Percebemos, aqui, a articulação com a proposta presente na BNCC/2017, que define as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica como aprendizagens essenciais. Além disso, a concepção de ‘aprendizado ao longo da vida’ torna-se funcional para os grupos que disputam, historicamente, o fundo público da Educação Especial, tendo em vista a possibilidade de repasse das verbas referentes à matrícula de todas as pessoas que frequentam as instituições privado-filantrópicas de Educação Especial, e não somente das que estejam em idade escolar.

Já o “sistema educacional inclusivo”, tido por muitos como um espaço educativo em que a diferença e a diversidade são acolhidas, foi definido pelo BM (2011) como o conjunto de recursos da comunidade que articula organizações públicas e privadas para a oferta da educação. Na lógica do Banco, a educação não acontece somente no espaço escolar, pois pode ocorrer também em momentos formais ou informais, planejados ou não. Nessa dinâmica, a Educação Especial poderia ser promovida em diferentes locais de atendimento, mediante a oferta de diferentes tipos de educações, estejam elas no formato escolar ou não. Compreendemos, com isso, que a incorporação do conceito sistema educacional inclusivo na PNEE “[...] refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação” (MICHELIS; GARCIA, 2014). Na prática, essa mudança de concepção de Educação Especial remete a outro termo inscrito no título da proposta: equitativa. Para promoção da equidade, são propostas formas de educação diferenciadas – como flexibilidade ou diversificação curricular –, sob a justificativa de promoção da diversidade humana. Ou seja, ensina-se cada um conforme suas capacidades e possibilidades.

O termo equidade não é novo nos discursos políticos de matiz neoliberal, pois vem figurando nos documentos educacionais brasileiros desde a década de 1990. Agora é reafirmado na Educação Especial para justificar que as necessidades de aprendizagem são diferentes, propondo, portanto, foco na diversidade, mas também nas competências e nos resultados de aprendizagem, como consta na BNCC. Identificamos, na ideia de equidade, um aceno à diferenciação curricular, no que diz respeito tanto às aprendizagens e competências quanto ao locus de atendimento e aos serviços, tal como previsto no Decreto nº 10.502/2020. Importante ressaltar que, em nossa compreensão acerca dos processos de ensino-aprendizagem, pensados como elementos indissociáveis e com vistas à elevação da condição formativa dos sujeitos humanos, a equidade é um princípio que, a partir do arcabouço liberal de desenvolvimento, coloca *a priori* uma oferta igual em condições desiguais para o acesso ao conhecimento escolar e aos apoios e recursos específicos da Educação Especial.

Essas três ideias que compõem o título da proposta da Política de Educação Especial – equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – já haviam sido articuladas pela Unesco no documento de 2015, a Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida, que constituem a estratégia desse Organismo Multilateral para produzir, até 2030, a geração dos trabalhadores de que o mercado necessita: de perfil flexível, inovador, criativo, empreendedor e resiliente.

O uso da categoria equidade não somente joga luz sobre a substituição de um parâmetro de igualdade mas também favorece o desenvolvimento do pensamento liberal na educação e de seus princípios na formulação de um consenso segundo o qual, na educação, o que importa são os resultados de aprendizagem, e não os processos de estudo e de ensino, tampouco o próprio desenvolvimento humano. Conforme Freitas (2014, p. 1090), “Os liberais não

convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidade”. Nesse sentido, a categoria equidade é articulada, no discurso político, como ingrediente da disputa por controle sobre a oferta da educação, bem como pelo projeto de oferta de aprendizagens, expondo assim os limites, na atual conjuntura mundial, de se pensar em educação e aprendizagem como direitos. Para Freitas (2014, p. 101), “Equidade diz respeito à igualdade, mas não é a igualdade em si mesma. É a garantia de acesso a um direito que deve ser para todos, mediado pela justiça social”.

Observamos na argumentação da Unesco esse acento na realização educacional de todos, mas não de todos da mesma forma, reforçando que as formas de aprendizagem podem ser múltiplas quando assentadas na ideia de equidade, mas desviando a atenção dos incautos acerca das desigualdades inerentes a esse processo.

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p. 7).

Concentrar atenção “nos mais desfavorecidos” expõe a proposição de políticas focalizadas, não universalizadas, portanto eivadas de uma condição desigual. Por outro lado, observamos que a digressão de “educação para todos” para “aprendizagem para todos” (BANCO MUNDIAL, 2011; UNESCO, 2015) reforça a ideia de que a aprendizagem não ocorre necessariamente na escola. O BM, em seu documento *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011), reitera a compreensão de que a inclusão

melhora a aprendizagem de todos os alunos. A Agenda 2030, proposta pela Unesco, coloca no centro do debate o desenvolvimento sustentável como ODS (UNESCO, 2015), indicando que se deve “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 22). Para realizar a promessa da educação, a Unesco indica que a aprendizagem é fundamental (UNESCO, 2019). Podemos depreender disso que as “[...] habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola [é] que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4). Nessa direção, a ênfase na aprendizagem equitativa, inclusiva e ao longo da vida sugere que a formação da força de trabalho prescinde das instituições escolares tal como as conhecemos e do conhecimento nelas difundido.

Portanto, em nossa análise dos principais conceitos articulados na proposta de atualização da PNEE, considerando os movimentos políticos internacionais relativos à educação, a proposta se configura como um ajuste das Políticas de Educação Especial brasileiras aos princípios mercantis, à meritocracia, à individualização, à competitividade, ao empreendedorismo, reafirmando e readequando um projeto educacional funcional ao capital. Tal ajuste tem suas linhas gerais indicadas, como procuramos demonstrar, em documentos do Banco Mundial (2011) e da Unesco (2015). Mas, particularmente no que se refere à educação no Brasil, destacamos o relatório do Banco Mundial *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, o qual defende o ‘teto de gastos’ e aponta reformas no setor da educação, a fim de que o país possa vir a alcançar maior eficiência e equidade em sua educação pública.

Constatamos, com isso, que as alterações propostas para a PNEE a partir de 2018 representam um ajuste das políticas do Estado brasileiro, que, a serviço do capital, cumpre a função de mercantilizar a vida, atuando fortemente para mercantilizar também a área da

educação e, para isso, atua em todos os seus segmentos, inclusive na Educação Especial. Ademais, o governo Bolsonaro, como sociedade política articulada com organizações sociais que representam a Educação Especial numa perspectiva filantrópica e assistencial, revestidas de uma concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2004), atuou como agente fundamental ao propor um ajuste de base conservadora e ao disseminar valores igualmente conservadores, com vistas a produzir um novo consenso nas Políticas de Educação Especial.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um terceiro mandato na Presidência da República (2023-2026) teve como primeiro efeito, para a Educação Especial brasileira, a revogação do Decreto nº 10.502/2020.<sup>61</sup> Com isso, as medidas discriminatórias, as estratégias de caráter segregador e substitutivas foram oficialmente refutadas na Educação Especial. Nas práticas sociais e políticas, entretanto, tais ideias estão vivas e fortalecidas, haja vista sua disseminação nos últimos anos, retomando lugar importante nas disputas políticas do setor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe de 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 129-147.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

61 BRASIL. Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, 2 jan. 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 20 mar. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018**: Aprendizagem para realizar a promessa da educação. Washington, DC: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>. Acesso em: 6 set. 2022.

BARCELOS, Liliam Guimarães de; VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Multifuncional e Youtuber: determinações do capital para o professor de educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17. 2020, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2020. p. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34281>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: Seesp, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Semesp, 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Audiência Pública - Política Nacional de Educação Especial Equitativa (1/2). **YouTube**, Canal TV Justiça, Brasília, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8umZIV7Wfk>. Acesso em: 3 maio 2022.

CALIL, Gilberto. Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. **Materialismo Storico**, Urbino, v. 9, n. 2, p. 70-122, 2020. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/2470/2233>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa**: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2020.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A Frente Liberal-ultraconservadora no Brasil:** Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5438?mode=full>. Acesso em: 20 mar. 2023.

EMPOWERING students with disabilities during the COVID-19 crisis. **Unesco**, Bangkok, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/empowering-students-disabilities-during-covid-19-crisis>. Acesso em: 9 jun. 2020.

FLORES, Ana Paula. **Conheça o projeto estadual que oferta turmas bilíngues em tempo integral em três escolas da rede.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31034-projeto-estadual-oferta-turmas-bilingues-em-tempo-integral-em-tres-escolas-da-rede>. Acesso em: 2 maio 2022.

FONTES, Virginia. O profascismo – arranjo institucional e policialização da existência. **Revista Marxismo 21**, [S. l.], 2019. Não paginado. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2017/05/Virg%C3%ADnia-Fontes-O-profascismo-%E2%80%93-arranjo-institucional-e-policializa%C3%A7%C3%A3o-da-exist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2017. v. 1, p. 19-66.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: Seduc, 2020. Disponível em: [Diretrizes\\_Operacionais\\_Redde\\_Publica\\_Estadual\\_de\\_Educacao\\_de\\_Goias\\_2020\\_2022.pdf](#). Acesso em: 20 mar. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LEHER, Roberto. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020a. p. 5-10.

LEHER, Roberto. Darwinismo social, epidemia e fim da quarentena: notas sobre os dilemas imediatos. **Carta Maior**, [S. l.], 29 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FPolitica%2FDarwinismosocial-epidemia-e-fim-da-quarentena-notas-sobre-os-dilemasimedios%2F4%2F46972&fbclid=IwAR0IDzHPbcV0zj4De3eluMfWwL5X2AxVeLZ6BqGPAmyx8kIKv1qGcyvo-1l#.XoDZTIDY5VY.facebook>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LEHER, Roberto. Educação e Neofascismo no Governo Bolsonaro. *In*: REBUÁ, Eduardo *et al.* **(Neo)fascismos e Educação**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. São Paulo: MV, 2020c, p. 47-83.

LYRA, Rubens Pinto. O protofascismo brasileiro. **Carta Maior**, [S. l.], 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Antifascismo/O-protofascismo-brasileiro/47/47000>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89415700003.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina, 2020.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, [S. l.], v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.  
**Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** [S. l.]: Unesco, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030** - Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LuhkJq>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Termo de referência nº 1/2017** – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.  
**Manual para garantir inclusão e equidade na Educação.** Brasília: Unesco, 2019.

RODRIGUES, Marilda M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203 -243.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. MEC desobedece STF e divulga política de educação que segrega alunos com deficiência. **Estadão**, São Paulo, 16, fev. 2021. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/mec-desobedece-stf-e-divulga-politica-de-educacao-que-segrega-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 2 maio 2022.



8

*Márcia de Souza Lehmkuhl  
Maria Helena Michels*

# **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESTEIRA DO CONSERVADORISMO:**

**RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO  
NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM SANTA CATARINA**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo busca analisar como o conservadorismo se expressa nas proposições políticas do estado de Santa Catarina referentes à Educação Especial, especificamente no que diz respeito à relação entre o público e o privado no âmbito da formação de professores.

Tomamos por base o fato de que, em momentos de crise do capital, como temos visto nos últimos tempos, o campo educacional é conclamado a se reorganizar com o objetivo de melhor atender ao capital e às suas necessidades de reestruturação, para a manutenção da hegemonia.

Na década de 1990, a educação passou a ser tratada, nos documentos de Organismos Internacionais (OI) como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), como solução para os problemas sociais, e as proposições políticas para a educação, por intermédio de um discurso humanizado do capital, apresentavam indicações que perpassam por conceitos como “[...] justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 2), indicando uma proposta de educação para a competitividade. Porém, ainda em processo de reestruturação, o discurso do capital apresentado pelos mesmos OIs no início dos anos 2000 passa a tratar a educação como aquela que irá combater a pobreza, mas sem tratar de suas questões estruturais, fortalecendo assim o ideário neoliberal e conservador presente em décadas anteriores.

Com essas considerações iniciais, podemos afirmar que as reformas educacionais indicam mudanças na educação, porém não há proposição de transformação da organização da escola, da formação de professores, do financiamento, da compreensão de sociedade e da organização social escolar. Ao contrário, observa-se

que o conservadorismo se perpetua nas relações existentes, que, segundo Colombo (2020), são implementadas por uma frente liberal ultraconservadora. Para a autora,

[...] além de difundir e implementar interesses empresariais precisamente neoliberais no âmbito da sociedade civil e da sociedade política, tal frente também atua na formação de consenso em torno de uma agenda reacionária e conservadora no sentido dos interesses de agências e agentes cristãos [...]. (COLOMBO, 2020, p. 126).

Para a Educação Especial, não é diferente. A face humanitária do capital parece traduzir-se na proposição inclusiva, que, nas últimas décadas, passou a reger as políticas para o setor. Observamos que a perspectiva inclusiva se faz presente nos documentos oficiais, especialmente nos das políticas sociais, intervindo no sistema de ensino, na organização da escola, na matrícula de sujeitos da Educação Especial, no financiamento, na formação de professores, entre outros setores.

Nos anos de 1990, o grande marco da educação foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual a Educação Especial é considerada “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Já nos anos 2000, muitos documentos normativos e propositivos fizeram parte dos encaminhamentos dados para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi um deles. O documento determina, em seu artigo 2º, que “[...] sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá [...] organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 2006, além da implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), que objetivava disseminar a perspectiva de inclusão dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino, a Procuradoria Federal de Direitos dos Cidadãos divulgou uma cartilha, intitulada *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular*, que apresentava um compêndio de leis e regulamentações sobre a legalidade do encaminhamento das pessoas com deficiência para as escolas de ensino regular, responsabilizando legalmente as famílias das pessoas com deficiência pelo não encaminhamento desses sujeitos para a rede regular de ensino.

É nesse contexto que, em 2008, a extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp/MEC) aprovou a PNEEPEI (BRASIL, 2008), cuja principal meta era “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 8). Essa política indicava que a proposta de atendimento na área da Educação Especial deveria ser desenvolvida por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora não tornasse explícita a obrigatoriedade do encaminhamento dos sujeitos com deficiência para o ensino regular, dava ênfase absoluta à inclusão escolar. Segundo Meletti e Bueno (2010, p. 4), “A Educação Especial, alavancada à modalidade da educação escolar, é indicada como o apoio necessário à inclusão de alunos com deficiências em espaços regulares de educação”.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 1º de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, corrobora o conteúdo da Política Nacional (BRASIL, 2008) ao afirmar que os sistemas de ensino devem matricular os alunos da Educação Especial nas classes comuns da rede regular e no AEE, que pode ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, reafirma o encaminhamento dos documentos anteriores, indicando que a União dará apoio financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE para os estudantes da Educação Especial matriculados na Rede Pública de Ensino regular (BRASIL, 2011).

Ainda durante a segunda década dos anos 2000, foi aprovado pelo Congresso Nacional, mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), o Plano Nacional de Educação (PNE), do qual se enfatiza aqui a Meta 4, que trata da universalização do ensino na Educação Básica, na faixa etária obrigatória (4 a 17 anos), para o público da Educação Especial, a ser dado, preferencialmente, no ensino regular, a fim de garantir um sistema educacional inclusivo, podendo o ensino ser realizado em “classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados” (BRASIL, 2014).

É com a aprovação do PNE, especialmente da Meta 4, que, em 2018, a PNEEPEI passa a ser revista. E em 2020, o governo federal instituí, por meio do Decreto nº 10.502, de 15 de outubro (BRASIL, 2020), a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE). Este Decreto, que está suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), tem causado grande polêmica na área, uma das quais se refere à oferta do AEE em classes e escolas comuns, em instituições especializadas e em escolas e classes bilíngues (para surdos). Nessa proposição, é a família que define o ‘melhor’ espaço de atendimento para os sujeitos da Educação Especial.

As proposições políticas apresentadas nos possibilitam apreender que a relação entre o setor público e as instituições privadas vem se consolidando ao longo do tempo no campo da Educação Especial, mesmo com as políticas na perspectiva da educação inclusiva. A disputa pelos espaços de atendimento do público

da Educação Especial permaneceu e se consolidou no PNE. Nessa nova proposição política (BRASIL, 2020), retomou-se o atendimento em instituições especializadas que, historicamente, já atendiam os sujeitos público da Educação Especial. Dessa forma, essas instituições poderão se transformar em Escolas Especiais de Educação Básica, fazendo com que o fundo público, mais uma vez, permaneça disponível para a iniciativa privada.

Observa-se que o lema da inclusão está presente nos documentos desde o final dos anos de 1990 e perpassa diferentes governos.<sup>62</sup> Garcia e Michels (2021, p. 13) indicam que

[...] no Brasil as Políticas de Educação Especial estão propostas em três gerações quando pensamos na perspectiva inclusiva. As três proposições políticas, de acordo com sua conveniência, reafirmam as recomendações internacionais em relação ao tema.

A primeira dessas políticas teve vigência durante os anos de 1996 a 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso. A segunda geração diz respeito ao período de 2003 a 2016, com os governos Lula e Dilma. E a terceira retrata o período de 2016 a 2022, com os governos Temer e Bolsonaro.

O último documento, escrito sob a égide de um governo de extrema-direita e conservador, também tem em seu título as palavras 'inclusão' e 'equidade' como *slogans* centrais. Observa-se então a utilização do termo 'inclusão' de maneira genérica, retirado da ideia da 'perspectiva de educação inclusiva', o que altera de maneira substancial os espaços de atendimento ao público da Educação Especial.

A marca do conservadorismo nas proposições políticas para a Educação Especial de alcance nacional também tem sua expressão nos estados federativos. Apresentamos, na sequência,

62 Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011); Dilma Rousseff (2011-2016); Michel Temer (2016-2019); Jair Bolsonaro (2019-2022).

algumas manifestações no estado de Santa Catarina que indicam a apreensão dessa lógica.

## AS EXPRESSÕES DO CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SANTA CATARINA

Nesta seção, objetivamos mostrar como o conservadorismo se expressa nas relações entre o público e o privado no âmbito da formação de professores. Para tanto, elegemos o estado de Santa Catarina como representação, por compreendermos que a Política Nacional influencia diretamente a política de Educação Especial nos estados brasileiros.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Santa Catarina possui uma população total de 6.248.436 habitantes, com 297 municípios. Dessa população, 1.789.617 são pessoas com deficiência.

Santa Catarina possui em sua estrutura de governo, desde 1968, uma instituição que organiza e financia a Educação Especial no estado, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), um órgão ligado à Secretaria do Estado da Educação (SED) que tem como objetivo definir as diretrizes da Educação Especial, além de organizar, coordenar e executar as Políticas de Educação Especial. A instituição foi criada a partir da expansão dos serviços em Educação Especial em Santa Catarina, com o objetivo de organizar os serviços ofertados aos sujeitos da Educação Especial, que, naquele momento, encontravam-se, prioritariamente, nas instituições privado-filantrópicas.

## RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Para discutirmos a relação entre o público e privado na área da Educação Especial, faz-se necessário entender que as mudanças propostas para a educação nas reformas da década de 1990 são observadas também em todas as políticas sociais “[...] e resultam das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 137), que responsabilizaram a estrutura do Estado pela crise. Duas orientações políticas entendem que a crise não é no capitalismo, mas sim do Estado: o neoliberalismo e a ‘terceira via’. Dessa forma, “Em ambas, a crítica à ineficácia do Estado de bem-estar social é um dos aspectos passíveis de serem generalizados” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138).

Na Educação Especial, ao longo do tempo, as instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial assumiram o atendimento das pessoas com deficiência, segundo os estudos de Jannuzzi (1985, 2004, 2006), Bueno (1993, 2004, 2011), Rafante (2006, 2011, 2015) e Jannuzzi e Caiado (2013). O Estado repassa e transfere para as instituições especializadas privado-filantrópicas a responsabilidade pelo atendimento educacional do público da Educação Especial desde a década de 1930. Especialmente na década de 1990, o atendimento nas instituições especializadas foi fortalecido pelo movimento neoliberal, por meio do qual o Estado se retira ou diminui a sua atuação na execução de políticas sociais, passando-a para a sociedade civil (PERONI, 2009).

Para as políticas neoliberais, a reforma do Estado é inevitável, a fim de que se possa diminuir a sua atuação como regulador da esfera econômica e reduzir gastos com o atendimento das políticas sociais. Para isso, é necessário “[...] transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado, por meio da privatização de setores da estrutura estatal” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 139), da terceirização de serviços de apoio/auxiliares para o setor privado e da publicização, que consiste em transferir “[...]

para o setor público não-estatal [*sic passim*] dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 145), ou ainda da “[...] ‘introdução da lógica mercantil’ no funcionamento dos setores estatais, para viabilizar uma gestão com os princípios de livre concorrência” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 139).

A ‘terceira via’,<sup>63</sup> proposta por Antony Giddens, permite que as instituições da sociedade civil, assim como as instituições especializadas, ampliem a oferta de serviços das políticas sociais, o “[...] que significa a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 145). Sob esse viés, o ‘terceiro setor’ é chamado a contribuir com a execução das políticas sociais (educação, assistência social e saúde) como forma de diminuir os gastos públicos. De acordo com Montaño (2010, p. 19),

O “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória.

A partir das indicações de Montaño (2010), as proposições de repasse para o ‘terceiro setor’ das atividades das políticas sociais evidencia que há um papel ideológico do capital na diminuição do financiamento das políticas sociais por parte do Estado, mesmo que as políticas educacionais tenham uma perspectiva de educação inclusiva com repasse de dinheiro público e contratação de recursos humanos (PERONI; ADRIÃO, 2005).

Como já indicado em outra oportunidade,

63

Nas propostas de terceira via de Giddens, transferidas para as políticas neoliberais, o entendimento é de que o primeiro setor é o Estado, o segundo setor é o mercado; e o ‘terceiro setor’, a sociedade civil (MONTAÑO, 2010).

[...] a gestão da educação pela lógica do privado amplia as “oportunidades” para as parcerias público-privado na educação, alimentando a entrada no sistema educacional de organizações não governamentais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Tais parcerias assumem a forma de convênios (PERONI *et al.*, 2009), os quais têm sido observados como mais presentes na educação infantil e na educação especial. (MICHELIS; GARCIA, 2014, p. 164).

Nesse sentido, instituem-se parcerias entre o poder público e a entidade privada para o repasse de financiamento e a cedência de profissionais, por meio de “contrato de gestão” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 143) ou de convênios, como acontece no estado de Santa Catarina, na área da Educação Especial.

Essa relação estreita entre o público e o privado na Educação Especial revela o caráter conservador das suas proposições políticas. No Brasil, com o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), temos a expressão clara desse caráter conservador: mesmo estando suspensa pelo STF, a norma vem sendo implementada pelos estados brasileiros e passa a reger as ações políticas nesse sentido.

O estado de Santa Catarina, que conta com os encaminhamentos da FCEE, mantém vínculos estreitos com as instituições privado-filantrópicas, principalmente com a Federação Estadual e Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie).

Segundo Lehmkuhl (2018), historicamente, no estado catarinense, essas instituições de caráter privado obtiveram financiamento público para a realização do atendimento ao público da Educação Especial no campo das políticas sociais (educação, saúde e assistência), já que a FCEE foi criada para organizar os serviços na área e estabelecer convênio com as instituições especializadas em todo o estado.

Essa articulação entre a política pública e a iniciativa privada tem sido mantida ao longo dos anos, como podemos observar claramente nos dados apresentados no Relatório de Atividades da FCEE de 2021 (SANTA CATARINA, 2021). Nesse ano, de acordo com

o documento institucional, o governo do estado, por meio da FCEE, estabeleceu convênio com 243 instituições especializadas em Educação Especial, dentre as quais 191 eram Apaes. Chama atenção, nesse relatório, o fato de o estado ter disponibilizado mais 1,5 mil vagas de professores contratados em caráter temporário (ACT) para atuar em Instituições Especializadas em Educação Especial Privada Filantrópica (IEEPPF). Compreendemos que essa é uma forma de terceirizar os serviços na Educação Especial para as instituições privadas.

A articulação entre o governo do estado catarinense e as IEEPPFs por meio de financiamento direto cresceu nos anos 2000, mais especificamente a partir de 2005, por meio do Fundo de Desenvolvimento Social<sup>64</sup> (Fundo Social), quando se ampliou a forma de disponibilização de recursos públicos pelo governo do estado a essas instituições. Esse fundo, conforme a Lei nº 13.334, de 28 de fevereiro de 2005, é destinado a programas de apoio à inclusão e promoção social (SANTA CATARINA, 2005). Configura-se como um “[...] fundo de natureza financeira, destinado a financiar programas e ações de desenvolvimento [...] no Estado de Santa Catarina, inclusive nas áreas da cultura, esporte e turismo, Educação Especial e Educação Superior” (SANTA CATARINA, 2005).

Em 2019, a FCEE abriu edital para credenciamento de repasse direto de recurso público, denominado de Modelo de Repasse Direto (MRD), possibilitando o credenciamento das instituições especializadas e determinando que “[...] as despesas das contratações decorrentes deste credenciamento correrão à conta do orçamento da FCEE e cronograma financeiro-SEF” (SANTA CATARINA, 2019, p. 1). Conforme o edital, o recurso será disponibilizado conforme orçamento da instituição, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual da Fazenda (SEF), por meio de um ‘Termo de Fomento’ entre a FCEE e as IEEPPFs do estado.

64

Cf.: <https://caf.sef.sc.gov.br/Views/Publico/BaseConhecimento/BuscarBaseConhecimento.aspx?assunto=32#:~:text=FUNDOSOCIAL%20%20C3%A9%20um%20fundo%20de,de%20inclus%C3%A3o%20e%20promo%C3%A7%C3%A3o%20social>. Acesso em: 26 set. 2022.

No edital do MRD de 2019, existe a indicação dos valores a serem disponibilizados às instituições privadas especializadas na área de Educação Especial que optassem por receber o recurso, já que, até 2019, o convênio previa somente a concessão de professores contratados pelo estado, determinando que “[...] as instituições credenciadas através do Edital optam por receber o valor de R\$ 440,00 (quatrocentos e quarenta reais), por educandos/usuários mês, recursos financeiros disponibilizados pela FCEE e [...] SEF” (SANTA CATARINA, 2019, p. 3). O valor estipulado para o pagamento é *per capita*, conforme o número de pessoas matriculadas na instituição de Educação Especial especializada, independentemente da faixa etária.

Dessa forma, o estado catarinense explicita a relação entre o setor público (governamental/estatal), as instituições especializadas (privadas) na área de Educação Especial e a expansão da publicização dos serviços, mesmo com a indicação na política estadual de perspectiva inclusiva. Conforme o objetivo da Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018, p. 35),

O objetivo da Política Estadual de Educação Especial é orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

O documento estadual encaminha para uma perspectiva inclusiva, mas não restringe o atendimento no ensino regular, indicando escolas do sistema estadual de ensino e as etapas e modalidades da Educação Básica, abrindo possibilidades para escolas da Educação Básica na modalidade de Educação Especial. De acordo com Lehmkuhl (2020), a Federação das Apaes de Santa Catarina (Feapaes-SC) solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), em 2016, o reconhecimento das Apaes do estado como escolas da Educação Básica na modalidade de Educação Especial. O CEE/SC emitiu o Parecer nº 7,

de 20 de fevereiro de 2018 (SANTA CATARINA, 2018), aprovando a solicitação, mas com solicitação individual de cada IEEEPF. Com esse encaminhamento, somente a Apae de Blumenau foi autorizada a funcionar nesse formato de Educação Básica, a título de experiência.

Dessa forma, as proposições políticas no estado de Santa Catarina publicizam as ações da área da Educação Especial e, ao mesmo tempo, barateiam os custos para o estado nos serviços prestados, já que estabelecem convênios com instituições especializadas privadas, o que nos mostra seu caráter conservador, com uma perspectiva neoliberal que mantém o atendimento ao público da Educação Especial na iniciativa privada e assistencial.

Para Silva (2001), a ampliação da oferta de serviços na Educação Especial por parte de instituições especializadas privadas pode até parecer algo positivo, mas corrobora as políticas neoliberais, que advogam a inviabilidade da prestação desses serviços pelo Estado e assim passam a promover uma retração progressiva da intervenção do Estado nessa área. Para Silva (2001, p. 4),

Se no início as organizações não-governamentais [sic] (ONG) buscavam a distinção das entidades de assistência, hoje elas têm justamente o perfil de prestadoras de serviço – a população aprende a reivindicar a elas diretamente, ignorando as responsabilidades do setor público e comprometendo a própria concepção de direito social.

A prestação de serviços pelas IEEEPFs está inserida na cultura da população local, em diferentes municípios catarinenses, corroborando a citação anterior, já que muitas pessoas reivindicam o direito de atendimento especializado para os sujeitos da Educação Especial diretamente nas instituições de cunho privado, nas áreas educacionais, de reabilitação e de avaliação diagnóstica, considerando essas instituições como governamentais.

Para Garcia (2020, p. 10),

As organizações sociais, a exemplo do que acontece na educação infantil, atuam firmes e fortes no setor com

transferência de recursos públicos para o setor privado-assistencial. Um desdobramento desse processo é a formalização das instituições de educação especial mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs como escolas de educação básica na modalidade educação especial.

Em síntese, pode-se afirmar que a tendência de indicar as instituições especializadas como espaço de atendimento do público da Educação Especial, em sua grande maioria privadas e de caráter filantrópico, novamente expressa o caráter conservador das proposições políticas em âmbito nacional e estadual.

Outra forma que expressa a relação entre o público e o privado na área da Educação Especial, bem como o conservadorismo de que se reveste, é a formação de professores – tanto inicial quanto continuada.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores na área da Educação Especial vem nos inquietando e sendo temática central em nossas pesquisas. Alguns dados têm apontado que o conservadorismo está presente na transferência da responsabilidade dos setores públicos para a iniciativa privada na formação de professores.

Nas décadas de 1970-1980, os primeiros cursos de formação inicial de professores para a Educação Especial ocorriam nos cursos de graduação em Pedagogia, por meio de habilitações específicas, definidas por deficiência, formando profissionais considerados especialistas, tendo o tecnicismo como maior influência. Na década de 1990, mesmo sendo mantida a formação inicial desses professores nos cursos de Pedagogia, a habilitação deixa de estar centrada nas deficiências e passa a organizar-se na área de Educação Especial, formando o chamado professor “generalista” (BUENO, 1993). O modelo médico-pedagógico foi a marca dessas formações,

centradas nas manifestações orgânicas das deficiências, conforme já indicado por Jannuzzi (2006), Bueno (1999) e Michels (2004).

Nos anos 2000, mais precisamente com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), esta formação de professores de Educação Especial deixa de ocorrer nos cursos de Pedagogia. Tal formação passa a ser ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, em nível de graduação, formando o chamado professor especializado, e nos cursos de pós-graduação, principalmente os de especialização.<sup>65</sup>

Em 2020, em nível nacional, 30 cursos de Licenciatura em Educação Especial já haviam iniciado sua formação. A oferta dos cursos nesse início de década concentra-se em 24 instituições, sendo 3 públicas (12,5%) – duas federais e uma municipal, com 6 cursos – e 21 instituições privadas de ensino (87,5%), com a oferta de 24 cursos (MICHELS, 2021). A modalidade da oferta desses cursos revela que 20 cursos são ofertados a distância (66,67%) e 10 presenciais (33,33%), com 550 vagas presenciais e 19.244 a distância (MICHELS, 2021). Esses aspectos demonstram a privatização e o sucateamento da formação dos professores para a Educação Especial no Brasil. Porém, o caráter conservador dessa formação também se expressa pelos conteúdos ministrados nos cursos.

De acordo com os dados obtidos em pesquisa realizada entre 2019 e 2021 (MICHELS, 2021), há 30 cursos de Licenciatura em Educação Especial no estado de Santa Catarina, entre os quais 20 já iniciaram suas atividades, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir:

65 Segundo a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, os professores especializados são "§ 2º [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2001, p. 5).

**Quadro 1 – Cursos iniciados de Licenciatura em Educação Especial no estado de Santa Catarina**

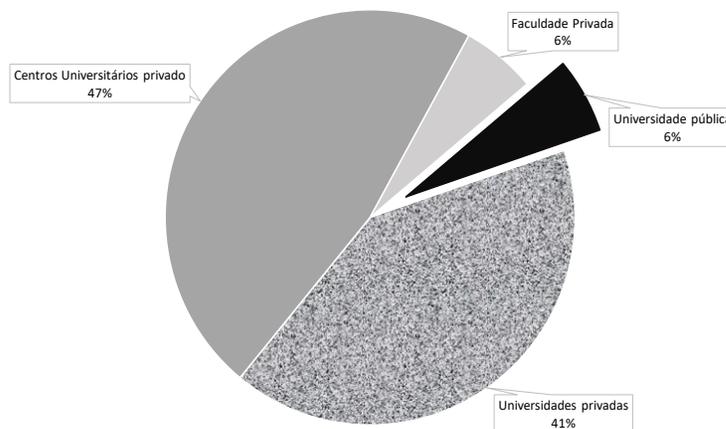
Nº	Universidades/IES	Ano de criação do curso	Pública	Privada	Distância	Presencial	Carga Horária	Vagas
1	Universidade Cidade de São Paulo – Unicid	01/02/2018		X	X		3200	1500
2	Centro Universitário Faveni – Unifaveni	27/04/2019		X	X		3100	400
3	Universidade de Franca – Unifran	01/02/2018		x	X		3200	500
4	Centro Universitário de Excelência – Eniac	16/07/2019		x	X		3100	400
5	Centro Universitário de Lins – Unilins	06/01/2020		x	X		3315	300
6	Centro Universitário Cidade Verde – UNIFCV	18/02/2019		x	X		3200	300
7	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – FSF	08/08/2019		x	X		3200	2000
8	Universidade Santa Cecília – Unisanta	01/02/2018		x	X		3240	2500
9	Centro Universitário Internacional – Uninter	28/05/2018		x	X		3232	1000
10	Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi	18/07/2016		x	X		3320	2500
11	Universidade Metropolitana de Santos – Unimes	02/03/2018		x	X		3200	1000
12	Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul	01/02/2018		x	X		3200	2000
13	Universidade Regional de Blumenau – Furb	05/07/2011	x			X	3384	40
14	Universidade Regional de Blumenau – Furb	17/07/2010	x			X	3384	40
15	Universidade do Contestado – UNC	05/04/2018		x	X		2820	200
16	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi	10/09/2010				X	2820	40
17	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi	15/04/2013		x		X	3384	50
18	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi	15/05/2013		x		X	2820	50

19	Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul	10/11/2012		x	X		2835	80
20	Centro Universitário Facvest – Unifacvest	04/04/2018		x	X		3200	500

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados obtidos no site do e-MEC (2021).

Dos cursos já iniciados, 20 são ofertados por 17 instituições. Das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam os cursos, uma é considerada pública (municipal) e 16 são privadas. Em relação às 16 IES privadas, 7 são universidades, 9 são centros universitários e uma é faculdade, conforme apresentado no Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Esfera administrativa das instituições que ofertam cursos de Educação Especial em Santa Catarina (2021)



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados obtidos no site do e-MEC.

Porém, cabe-nos ressaltar que essa formação em Licenciatura em Educação Especial já nasce do repasse do fundo público para a esfera privada, uma vez que é a partir da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o Decreto-Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), que as instituições privadas lançam essa formação no estado. Em 2010, foi criado o primeiro Curso de Licenciatura em Educação Especial no

estado catarinense. Observa-se que, de 2010 até 2016, foram criados oito cursos (35%) no total. Mas intensifica-se a criação de cursos nas instituições privadas entre os anos de 2018 e 2020, com 13 cursos, ou seja, 75% dos cursos ativos no estado foram criados nesses últimos três anos, como aponta o Gráfico 2:

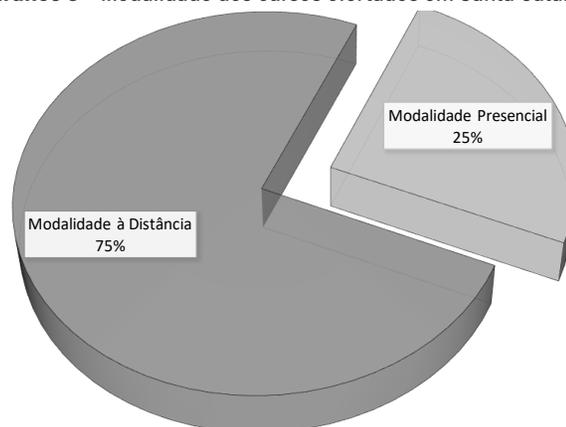
**Gráfico 2 – Criação dos cursos de Licenciatura em Educação Especial em Santa Catarina**



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados obtidos no site do e-MEC.

Quando tratamos da modalidade de oferta dos cursos, observamos que, dos cursos ofertados, 5 (25%) são na modalidade presencial e 15 (75%) na modalidade a distância, como indica o Gráfico 3. Cabe-nos ressaltar, em relação à modalidade das ofertas de curso, que a Furb, uma IES pública, oferece os dois cursos na modalidade presencial.

**Gráfico 3 - Modalidade dos cursos ofertados em Santa Catarina**



*Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados obtidos no site do e-MEC.*

Dos vinte cursos já iniciados, tivemos acesso a dez Projetos-Pedagógicos de Curso (PPC) e a cinco Matrizes Curriculares de Curso. Ao analisar seus objetivos, percebemos que estes transitam entre a atuação na perspectiva inclusiva, para atender aos direitos das pessoas com deficiência em espaços escolares e não escolares, e a formação de profissionais específicos para atender o alunado da Educação Especial, conforme suas necessidades. Chamou-nos atenção a ausência de objetivos que tratassem dos conhecimentos escolares sistematizados.

O perfil de egresso indicado nos PPCs está relacionado aos objetivos dos cursos. Porém, no documento de dois cursos, encontramos a indicação da necessidade de conhecimentos sobre os conteúdos de ensino (matemática, ciências, língua portuguesa, entre outros). Não obstante isso, observa-se a constância das habilidades e competências, bem como dos serviços e conhecimentos específicos da Educação Especial. Chamou-nos atenção o fato de dois PPCs terem relacionado o perfil do egresso desse curso de maneira direta com o mercado de trabalho, numa alusão explícita à formação mercadológica.

Tanto os objetivos dos cursos quanto o perfil do egresso nos fazem compreender que a formação não está relacionada à escolarização dos sujeitos da Educação Especial. Ainda em busca de compreender a concepção da formação desse profissional, adentramos nas análises das disciplinas de cada curso, disponibilizadas nas matrizes curriculares.

Dessa forma, primeiramente, procuramos proceder a uma análise mais geral, com os títulos das disciplinas apresentadas nas proposições dos cursos. Para tanto, elegemos seis eixos que nos possibilitaram apreender a quais áreas as disciplinas estão relacionadas, a saber: Educação, Educação Especial, Psicologia, Saúde, Pesquisa, entre outras. Observamos que, na maioria dos cursos, as disciplinas referentes à Educação Especial eram em maior número (9 cursos). Em seis cursos as disciplinas mais amplas relacionadas à Educação são ofertadas em maior número, e em um curso há o mesmo número de disciplinas de Educação e de Educação Especial.

As áreas de Psicologia e Saúde estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos em menor número. Chamou-nos a atenção o fato de que a pesquisa é umas das áreas com menor oferta de disciplinas nos cursos. Também percebemos a presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos, com carga horária em torno de 60 horas, o que está de acordo com legislação vigente, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regula a matéria. E, da mesma maneira, os estágios obrigatórios estão presentes em todos os cursos, distribuídos em duas, três ou quatro disciplinas, com carga horária, em média, de 400 horas.<sup>66</sup>

Analisaremos aqui, com maior precisão, os PPCs de quatro instituições: Universidade Regional de Blumenau (Furb), Universidade

66 Observa-se que a carga horária das disciplinas de estágio quase dobrou em relação às ofertadas nos cursos de Pedagogia – Habilitação Educação Especial, o que pode indicar ênfase nas disciplinas práticas.

Metropolitana de Santos (Unimes),<sup>67</sup> Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Um dos cursos iniciou suas atividades já em 2010, dois em 2016, e um em 2017. Dois são presenciais e dois na modalidade a distância. Em dois dos quatro PPCs há indicação clara de que a criação do curso se deu a partir do Parfor.

No que concerne aos objetivos dos cursos, observa-se que três deles indicam que a formação do egresso busca atender às proposições da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Exemplo disso é o que consta do PPC da Unimes, cujo objetivo geral busca

[...] oferecer a oportunidade aos alunos dessa licenciatura de percorrerem um panorama contemporâneo, buscando atualizações constantes e uma formação que sensibiliza para a consciência da sua função social do professor e de seu importante papel transformador no processo de inclusão. (UNIMES, 2019, p. 47).

O PPC da Unidavi não conta com objetivo geral do curso. E em seus objetivos específicos não encontramos indicações diretas à PNEEPEI de 2008. Nestes, a centralidade está nos recursos didáticos e pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem (UNIDAVI, 2014, p. 12).

Nos documentos da Furb, mesmo com indicação, no objetivo, de que a área de atuação é a Educação Especial, não há nenhum objetivo específico e nenhuma disciplina com esta nomenclatura. As disciplinas utilizam o termo 'educação inclusiva'. Segundo Bueno e Souza (2018, p. 34-35), a Educação Especial é uma área de conhecimento, uma vez que nela

[...] são travadas disputas pelo reconhecimento da autoridade científica, [portanto] exige que, além dos conteúdos intrínsecos propriamente ditos da produção acadêmica,

67

A Unimes tem sua sede no estado de São Paulo, na cidade de Santos, porém oferta o curso de Licenciatura em Educação Especial no estado de Santa Catarina, na modalidade à distância.

se verifique que posições são ocupadas pelos agentes que as produzem, assim como “o que” e “por quais meios” esses agentes produzem as suas narrativas.

O que a análise deste PPC nos mostra é que, mesmo sendo um curso de Licenciatura em Educação Especial, a perspectiva da ‘educação inclusiva’ é o que se evidencia, portanto ambos os termos passam a ser entendidos como sinônimos.

A Uniasselvi (2016, p. 44) trata a Educação Especial como a área de conhecimento em que o egresso deve “IV - apresentar conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da Educação Especial”.

Já na proposta de Curso da Unimes (2019), o termo ‘educação especial’ aparece no texto como área de conhecimento. Porém, não há nenhuma disciplina que tenha em seu título esse termo, o que parece indicar que, de fato, a Educação Especial não é reconhecida como área. Neste mesmo curso, há indicação de que a inclusão é um processo ‘irreversível’, e, em muitas disciplinas, há ênfase sobre a análise de ‘processos inclusivos’ nas ementas, e não sobre a área.

Apesar de a legislação brasileira indicar que a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, o que a distingue da educação inclusiva, a exemplo do que se observa na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), na formação dos professores esses conceitos não são definidos. No PPC analisado há uma indicação sobre a educação inclusiva como “[...] movimento mundial [...] reconhecido como ação política, social e pedagógica”, cujos respectivos cursos devem “[...] contemplar os fundamentos da educação inclusiva [...]” (UNIMES, 2019, p. 24), porém sem maiores explicações a respeito desses princípios.

Quando analisamos os títulos das disciplinas oferecidas pelos cursos em tela em relação à utilização desses dois termos, também percebemos uma imprecisão em seu uso. No curso oferecido pela Unimes (2019), não há disciplinas cujo título apresente o termo 'educação especial' e há quatro disciplinas com o termo 'educação inclusiva'. No curso ofertado pela Unidavi (2014), há duas disciplinas cujo título contém 'educação especial' e nenhuma com o termo 'educação inclusiva'. No que concerne ao curso oferecido pela Uniasselvi (2016), há quatro disciplinas cujo título apresenta 'educação especial', duas disciplinas com 'educação inclusiva' e uma com os dois termos. Já no curso oferecido pela Furb (2011), há quatro disciplinas intituladas 'Estágio em Educação Especial', uma disciplina de 'Arte e Educação Especial', mas a disciplina que seria a base teórica, com os fundamentos históricos da área, é denominada de 'Educação Inclusiva'.

Com essas indicações, cabe-nos perguntar: estaria a formação de professores renunciando a uma área de conhecimento em favor do ensino de uma perspectiva política?

O que podemos observar é que os cursos vêm tratando da 'inclusão escolar' como meio para se chegar a uma 'inclusão social'. Porém, essa discussão não é tratada nas disciplinas. O que encontramos nas propostas de curso é a 'inclusão social' apartada da organização social, visto que não se discute em qual sociedade está pautada a inclusão escolar e social. Como pensar em uma inclusão social quando os direitos sociais são compreendidos como serviços, tanto nas instituições especializadas quanto no AEE e na própria formação de professores? Como pensar na Educação Especial como um direito social quando ela é oficialmente ofertada pelo setor público, mas principalmente pelo setor privado? Em síntese, com a análise dos PPCs dos cursos aqui apresentados, podemos apreender que a área 'educação especial' é tratada em uma única perspectiva, a da 'educação inclusiva'. Isso reforça o que Garcia e Vaz (2015, p. 48) indicam, a saber, "um novo modelo de professor e de formação", no qual os fundamentos da educação parecem não estar presente.

Também parece estar ausente da formação de professores para a Educação Especial a discussão sobre a escola e a sociedade. Então, em qual projeto de escola e de sociedade está assentada essa formação?

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscando analisar as proposições políticas referentes à Educação Especial no Brasil, especificamente na relação entre o público e o privado no âmbito da formação de professores, apresentamos alguns dados do estado de Santa Catarina.

A área da Educação Especial, que historicamente constituiu-se com importante atuação por parte de instituições privadas e especializadas de cunho assistencial, as quais ainda são o principal espaço de atendimento aos sujeitos dessa modalidade, não apresenta mudanças significativas, conforme demonstrado pelos dados analisados. Ao contrário, o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) estimula a Educação Especial privada.<sup>68</sup> O crescimento da utilização do fundo público para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial reforça seu caráter benevolente e assistencial, que organiza a própria política pública para a área.

A formação de professores expressa também o caráter conservador da modalidade, tanto por manter tal formação majoritariamente no âmbito da iniciativa privada como pelo repasse do fundo público para as proposições de formação.

As análises das proposições de formação inicial de professores da Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Educação

68 O Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, promulgado pelo presidente Lula. Mesmo não sendo oficialmente implementado, em função da suspensão pelo STF, suas concepções vêm influenciando proposições políticas em estados e municípios.

Especial nos fazem perceber que, com a ausência dos fundamentos da Educação e de uma discussão crítica sobre a Educação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, há uma fragmentação nessa relação, por meio da qual o ensino se aparta da aprendizagem, e esta última ocorre de maneira individualizada e autônoma, aproximando-se de uma perspectiva escolanovista.

Com relação ao público da Educação Especial, isso significa que a formação ainda prioriza as características individuais, com 'adaptações' no currículo, na avaliação e em outros elementos. Centralizada em um trabalho pedagógico apartado da educação, com ênfase na aprendizagem, e não no ensino, indica um trabalho individualizado e baseado na técnica. Dessa forma, a proposta de formação de professores reafirma seu caráter biologizante e o seu distanciando dos processos de escolarização.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivo](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivo). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação \Básica, disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 jan. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Brasília, Seção 1, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7011.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2011-2014/2011/decreto/d7011.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, p. 1, 26 jul. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 1º out. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Educ, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; SOUZA, Sirleine Brandão de. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE (1992-2017)1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 33-50, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JmrHLnPbH398ySt7hMr6Z7x/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Florianópolis: Uniasselvi, 2016.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Rio do Sul: Unidavi, 2014. (Mimeo).

COLOMBO, Luiza Rabelo. Educação domiciliar a pretexto do "ensino remoto emergencial: o que dizem as igrejas evangélicas? *In*: LAMOSAS, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020. p. 125-137.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas Educativas do Século XXI. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-17. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista\\_EneidaShiroma.pdf](https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/OlindaEvangelista_EneidaShiroma.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Determinantes das políticas educacionais no Brasil contemporâneo: riscos à democracia? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4374/3116>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkxvHhZ9FYPCwRQj8KnJCSb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; VAZ, Kamile. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, p. 83-106, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.htm>. Acesso em: 30 set. 2022.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do 5/7 Esporte**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e o privado nas políticas de educação especial - 1974- 2016**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21158>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A relação entre público e privado na área de educação especial em Santa Catarina. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-SUL*, 13. 2020, Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: Furb, 2020. p. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23864/16420>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professor de Educação Especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-pedagógico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40. 2021, Belém. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 1-21. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/artigo-3---formacao-em-educacao...-anna-sampaio-de-oliveira45-65.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceitos e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33. 2010, Caxambú. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. p. 1-17.

Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de interação social. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera. Políticas educacionais e a relação público/privado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT6/GT6\\_Comunicacao/VeraMariaVidalPeroni\\_GT6\\_integral.pdf](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/VeraMariaVidalPeroni_GT6_integral.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos "excepcionais" de 1940 a 1948. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2405>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2261>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAFANTE, Heulalia Charalo. Políticas de Educação Especial no Brasil: relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação da Cenesp. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37. 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3916.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023. .

SANTA CATARINA. Lei nº 13.633, de 20 de dezembro de 2005. Institui o fundo social destinado a financiar programas de apoio à inclusão e promoção social, na forma do art. 204 da Constituição Federal e estabelece outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 24 mar. 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-13633-2005-santa-catarina-altera-a-lei-no-13-334-de-2005-que-institui-o-fundossocial-destinado-a-financiar-programas-de-apoio-a-inclusao-e-promocao-social-na-forma-do-art-204-da-constituicao-federal-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 20 mar. 223.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: SED-SC, 2018.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Editais de Credenciamento nº 001/2019**. São José: FCCE, 2019. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/editais/credenciamento>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório de Atividades**. São José: FCEE, 2021. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee/missao>. Acesso em 21 set. 2022.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. 2001, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Santos: Unimes, 2019. (Mimeo).

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Especial**. Blumenau: Furb, 2011. (Mimeo).

# 9

*Luiz Henrique Fernandes dos Reis*

## **ATUAÇÃO DO CIEB NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

**EXPANDINDO O MERCADO  
SOLUÇÕES DIGITAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98089.9

## INTRODUÇÃO

A burguesia brasileira operou uma importante reorganização das suas estratégias de atuação no período de redemocratização do Brasil a partir de meados da década de 1980. Como aponta Casimiro (2014), esse processo teve como meio de sustentação fundamental o financiamento e a criação de uma multiplicidade de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), buscando difundir o seu projeto de poder e a ideologia de mercado.

Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa<sup>69</sup> em andamento que busca compreender a financeirização da Educação Básica e o papel das empresas de tecnologia (*edtechs*) nesse processo. Busca-se, também, apreender as formas como determinadas frações das classes dominantes, por meio de seus intelectuais coletivos, atuam para promover adequações na estrutura institucional do Estado, tendo em vista a manutenção das condições de dominação, assim como a reprodução ampliada do valor.

O objeto de análise deste capítulo é a atuação de um aparelho privado de hegemonia específico, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Essa organização, criada em 2015 por um conjunto de outros APH da burguesia brasileira, tem como objetivo central promover ações que busquem aproximar as redes de Educação Básica pública ao capital financeiro. Entendemos essa categoria, através das lentes de Lênin (2011), como fusão do capital bancário com o capital produtivo, cuja dinâmica monopolizadora impõe o imperialismo como superestrutura de dominação na fase superior do capitalismo.

O capital financeiro aparece, nos documentos do Cieb, como um conjunto variado de atores institucionais privados – bancos,

fundos de investimento, aceleradoras, investidores de risco e empresas de tecnologia educacional (*edtechs*). As diversas relações entre o capital financeiro e os consumidores potenciais de seus produtos, como a rede pública de ensino, entidades públicas e privadas de apoio, como o próprio Cieb, além de centros de pesquisa universitários, associações privadas, entre outros, são comumente referidas nos documentos como um ecossistema de inovação educacional.

A atuação do Cieb ocorre em diversas frentes, desde a difusão de suas concepções sobre educação, tecnologia e soluções para diversos problemas educacionais, até ações mais pragmáticas, como elaboração de diretrizes, cartilhas, manuais, proposição de políticas públicas, articulação com outros intelectuais e publicação de estudos sobre temáticas específicas. Essas estratégias ocorrem tanto no âmbito da sociedade civil quanto no interior do aparelho de Estado, geralmente por meio de parcerias público-privadas.

No Brasil, essa forma de relação entre o poder público e o setor privado surge a partir dos anos 1990, seguindo uma tendência mundial de proliferação de arranjos institucionais privatistas no bojo de reformas neoliberais. São representativas do pensamento neoliberal de terceira via que atribui valoração positiva à participação da sociedade civil nas ações de Estado (NEVES, 2005). Essa forma de justificativa tem levado à conformação de um consenso, comungada tanto por entidades representativas dos trabalhadores quanto por agentes do capital (CÊA, 2021).

Partimos, aqui, da concepção de Estado Integral de Antônio Gramsci (2000), que o concebe como um equilíbrio de consenso e coerção entre a sociedade civil e a sociedade política. Em outras palavras, hegemonia encouraçada de coerção. É na sociedade civil que ocorre uma luta pelos órgãos da opinião pública, como jornais, partidos, parlamento, de forma que uma força modele a opinião geral e forme a vontade política nacional. Busca-se, com isso, convencer grupos sociais – frações de classe – que as suas opiniões e interesses

são comuns e tornar as visões daqueles que discordam desagregadas e inorgânicas. O espaço da sociedade civil, portanto, é o espaço da difusão de ideias, buscando-se a formação de consensos, sempre provisórios. Trata-se do *locus* de elaboração da hegemonia.

A sociedade civil emerge da totalidade social antagônica do capitalismo, respondendo a uma extensão cada vez maior do processo produtivo. No entanto, não atua somente no espaço da produção. Ela compõe-se de aparelhos privados de hegemonia com interesses diversos, que, como afirma Fontes (2018), ao mesmo tempo que procuram diluir a luta de classes e ocultá-la, a expressam, dando visibilidade a sua ampliação para o conjunto da vida social. A sociedade civil é parte integrante do Estado, um dos seus momentos, e apenas para fins analíticos se pode separá-los.

Como procedimentos metodológicos, foram sistematizados dados primários sobre o Cieb, tendo como fonte um conjunto de documentos publicados pela organização, como atas, estudos, relatórios e outros documentos divulgados em seu sítio eletrônico. Buscamos, com esses procedimentos, conhecer o Cieb, seus objetivos, suas estratégias de ação na produção de consensos, assim como os princípios que embasam as suas propostas de intervenção na educação.

O capítulo está organizado em três partes além desta introdução e de algumas considerações finais. Na primeira seção, apresentamos o Cieb e seus principais mantenedores, procurando demonstrar a confluência dos seus interesses mercantis e suas ações pretensamente filantrópicas. Em seguida, traçamos um panorama das ações do Cieb e nos debruçamos sobre um de seus estudos. Na terceira seção, desenvolvemos uma hipótese de interpretação sobre as ações do Cieb: em conjunto, elas auxiliam na criação de um nicho de mercado de tecnologias educacionais, buscando incorporar a rede pública de ensino como seu consumidor, permitindo, assim, acesso ao fundo público. Como se trata de uma pesquisa em andamento, tecemos algumas considerações provisórias no final do capítulo.

## O QUE É O CIEB?

O Cieb se apresenta como uma organização sem fins lucrativos. Foi criado em 2015 e passou a operar em março de 2016, com sede na cidade de São Paulo. Sua missão declarada é apoiar pessoas, empresas, instituições e governos para que desenvolvam atividades ou projetos tecnológicos e de inovação direcionados ao ensino básico, estimulando relações entre o chamado ecossistema gerador de inovação e a Educação Básica pública.

Fazem parte do seu quadro social três tipos de associados: mantenedores, contribuintes e conselheiros. Os mantenedores são pessoas físicas ou jurídicas que financiam as atividades do Cieb através de uma contribuição associativa. O *status* de mantenedor dá direito a voto no conselho. Os contribuintes são pessoas físicas ou jurídicas que fazem contribuições periódicas para uma parte das atividades do Cieb ou para projetos específicos, não possuindo direito a voto direto, apenas o direito de eleger um membro do conselho de administração.

Constavam como instituições mantenedoras na ata de sua fundação: 1) Instituto Sonho Grande<sup>70</sup>; 2) Instituto Natura<sup>71</sup>;

70 O Instituto Sonho Grande atua desde 2015 na expansão do ensino médio integral, dando apoio às secretarias estaduais na implementação, gestão e governança dos programas. Atualmente, tem parcerias com 19 estados, atingindo 3,7 mil escolas e 777 mil estudantes, de acordo com o website institucional. Consulta: 30 ago. 2022.

71 O Instituto Natura foi criado em 2010 e tem como foco de atuação a Educação. No Brasil, está presente em 21 estados e em 2.902 municípios, além de possuir sedes na Argentina, no Chile e no México. Suas iniciativas incidem diretamente na educação pública, frequentemente em parcerias com outros institutos empresariais, como a Fundação Lemann, Fundação Telefônica-Vivo e organizações, a exemplo do Todos pela Educação. Atua, frequentemente, em regime de colaboração, fomentando políticas públicas que têm como prioridade: alfabetização na idade certa, programas de ensino médio integral e a Agenda Prioritária da Educação do Movimento Todos pela Educação.

3) Instituto Lemann<sup>72</sup>; 4) Fundação Telefônica<sup>73</sup> e 5) Instituto Península<sup>74</sup>. Além disso, constam como associados contribuintes: i) Fundação Roberto Marinho e ii) Instituto Inspirare (CIEB, 2015).

Ao longo dos últimos cinco anos, essa composição foi se alterando, com alguns mantenedores cessando o financiamento das atividades e outros ingressando no rol de contribuintes. Em 2016, por exemplo, o Instituto Inspirare deixou de contribuir com a entidade. No ano seguinte, o Itaú Social se juntou à iniciativa, seguido pela Omydiar Network, que atuou como mantenedora nos anos 2019-2020. No mesmo ano, a Fundação Telefônica-Vivo entrou no quadro de mantenedores, sendo seguida, um ano depois, pelo Instituto General Motors e a Cisco.

A maioria dos mantenedores do Cieb desenvolve outras ações na área educacional. O Instituto Natura, além de financiar as

72 A Fundação Lemann é uma das instituições privadas empresariais mais atuantes da educação pública brasileira. A instituição foi criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, visando especificamente a intervenção na educação pública brasileira. O rol de ações da fundação é extenso e abrange: formação de professores (Projeto Ensina Brasil), gestão educacional (Projeto Gestão para Aprendizagem e Seminário Políticas Educacionais), apoio à formação de gestores em parceria com o Consed e a Undime, formação de lideranças parlamentares (Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas), articulação política para aprovação de projetos de leis de seu interesse, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, editoração e publicação de revistas direcionadas à comunidade escolar (Nova Escola e Gestão Escolar) e a criação e manutenção de bancos de dados sobre a educação brasileira (Portal qEdu) (BRITO; MARINS, 2020).

73 A Fundação Telefônica-Vivo é o braço de governança social, ambiental e corporativa da Telefônica no Brasil, uma empresa espanhola de telecomunicações que opera globalmente. A fundação atua prioritariamente na digitalização da educação pública, voltando seus esforços para o desenvolvimento de competências digitais de professores e estudantes. Para isso, investe em iniciativas de formação continuada de professores, projetos de apoio à implementação do novo ensino médio e das chamadas atividades pedagógicas inovadoras, mediadas por tecnologias. Fonte: Website Institucional. Consulta: 30 ago. 2022

74 O Instituto Península é uma associação privada, criada em 2011 pela família do empresário Abílio dos Santos Diniz. O empresário é presidente do conselho de administração da Península Participações, empresa de investimento privado fundada em 2006 e que gere o patrimônio da família. A empresa é detentora de participações acionárias na BRF, no Grupo Carrefour e no Carrefour Brasil. Além disso, realiza investimentos privados com participação em empresas de diversos setores, incluindo o educacional.

atividades do centro, desenvolve diversas plataformas de conteúdo educacional, como a Aprendendo Sempre, Conviva Educação<sup>75</sup>, Escola Digital<sup>76</sup> e Portal Trilhas<sup>77</sup>.

O Instituto Península é o braço social do Grupo Península, que vem, há alguns anos, diversificando suas aquisições para além do setor varejista – seu campo de atuação de origem. Em 2021, comprou uma participação no Grupo Vitamina, empresa chilena que, desde 2020, adquiriu, ao menos, 29 escolas de educação infantil privadas em São Paulo (CAFARDO, 2021). No mesmo ano, injetaram uma quantia não divulgada no **Descomplica**, uma edtech que alcançou notoriedade ao oferecer preparatórios para vestibular de forma online.

A Fundação Lemann tem uma trajetória longa de ações no contexto educacional. Para além da atuação da fundação, os interesses mercantis de Jorge Paulo Lemann na área educacional são também extensos. Por meio do fundo de capital de risco **Gera Venture**, é proprietário da **Eleva Educação**, dona da maior rede de escolas privadas no Brasil, além de oferecer um **sistema de ensino próprio**, disponibilizado por meio de uma plataforma. O Fundo Gera se

75 O Conviva Educação é uma iniciativa da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) em parceria com institutos e fundações empresariais e apoio do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação). A plataforma online permite que os municípios realizem ampla gama de atividades de gestão de forma online, alimentando continuamente a plataforma com dados do município, que abrangem área administrativa, pedagógica, orçamento e financeiro, gestão de pessoal, transporte, alimentação, entre outros. Fonte: Website Institucional.

76 Escola Digital é uma iniciativa da Fundação Telefônica-Vivo com o Instituto Natura e consiste em uma plataforma gratuita que disponibiliza os chamados recursos digitais de aprendizagem. São ofertados mais de 38 mil recursos, que vão de vídeos, jogos, animações, textos até planos de aula e atividades, direcionados aos professores para uso em sala de aula. Além disso, oferecem cursos EaD para capacitação de professores. Fonte: Website Institucional.

77 O Trilhas é um projeto do Instituto Natura em parceria com a Fundação Telefônica-Vivo e apoio do Instituto Península. É direcionado para formação continuada de professores alfabetizadores e estudantes de pedagogia. O projeto foi criado em 2006 e passou por diversas reformulações. Hoje, oferece três cursos à distância direcionados à leitura e escrita, além de material de estudos e planejamento para professores e um portal que permite a interação entre professores em um modelo de fórum. Fonte: Website Institucional.

especializa na **aquisição de empresas que atuam na área educacional**, em especial escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio. O fundo também investe em edtechs, como a **Geekie**, uma plataforma de educação direcionada a preparar estudantes para o Enem, e a **AgendaEdu**, aplicativo com diversas funcionalidades, intermediando a comunicação entre a escola e os pais por meio do celular (SAMOR, 2020). O sistema substitui a tradicional agenda como meio de comunicação, congregando em um mesmo aplicativo recados dos professores para os pais, informações sobre eventos da escola, cardápio, pendências com a escola, informações de saúde dos filhos, lição de casa, entre outras funções.

A Fundação Itaú-social foi criada em 2000 pelo Banco Itaú – hoje Itaú-Unibanco, o maior banco privado do Brasil –, para estruturar e implementar os investimentos sociais da empresa. O foco da sua atuação são programas de melhoria na educação pública e a avaliação sistematizada de projetos sociais (BRAGA; SANTOS, 2013). Os programas do Itaú-social são divididos em dois pilares: Formação de profissionais da educação e Fortalecimento da sociedade civil. O primeiro tem como foco a formação de educadores e gestores das redes públicas de educação infantil e ensino fundamental. O segundo trata do financiamento de projetos e iniciativas de outras organizações que atuam na educação.

Os vínculos do banco com a educação não se dão apenas por meio de sua fundação, pelo contrário, educação é um nicho importante de investimentos do Itaú-Unibanco. O banco vem investindo em *startups* desde, pelo menos, 2015, com a criação do Cubo-Itaú, um hub de negócios que, mediante assinatura, oferece acesso à rede de contatos do banco, eventos exclusivos, espaço físico, uma plataforma para divulgação dos serviços das *startups*, dentre outros. Em 2018, o Cubo-Itaú fechou parceria com a Kroton, uma empresa monopolista que investe no ensino superior, para fomentar a criação de *startups* de educação. A parceria resultou na liberação de um andar inteiro da sede da Cubo dedicado ao apoio a edtechs, colocando à disposição

das empresas de tecnologia educacional espaços de aprendizagem, estúdios para gravação de vídeos, salas de aula dedicadas a testes-piloto de novas tecnologias e metodologias (MELLO, 2018).

O Instituto General Motors é o braço social da montadora de carros Chevrolet. Foi criado em 1993 e tem como foco de atuação projetos relacionados à tecnologia. Desenvolve ações em quatro frentes: Educação, Diversidade, Cidadania e Empreendedorismo. Na educação, desenvolve dois projetos: o financiamento do Cieb, que visa apoiar novos métodos de aprendizagem nas redes públicas de ensino, e o Desafio AEA de Manufatura Avançada, projeto direcionado a estudantes de escolas públicas que tem como objetivo desenvolver o interesse de jovens pelas áreas da educação STEAM (Ciência, Artes, Tecnologia, Engenharia e Matemática). O programa, além disso, conta com o apoio do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica) e da AEA (Associação de Engenharia Automotiva) e busca incentivar os estudantes a desenvolverem soluções de problemas a partir de tecnologias, como a Inteligência Artificial.

A Fundação Telefônica-Vivo desenvolve ações ESG da Vivo. Suas atividades são mais ambiciosas e visam nada menos do que a digitalização do Brasil e da educação pública. Para isso, volta-se ao desenvolvimento de competências digitais de educadores e estudantes do ensino fundamental e médio. Oferece cursos presenciais e a distância de formação continuada, recursos digitais e itinerários formativos para o ensino médio. Alguns desses conteúdos são ofertados por meio de plataformas digitais, como a Escolas Conectadas, plataforma de educação a distância para professores, e a Escola Digital, com atividades de apoio ao uso de metodologias ativas, que oferece recursos digitais de aprendizagem.

A Cisco Systems, por sua vez, é uma companhia transnacional estadunidense sediada em San José, Califórnia, que trabalha no ramo de tecnologia. Seus produtos são muito abrangentes, vendendo mercadorias que vão desde hardware de rede, conexão sem

fi, segurança, data centers, Internet das Coisas, Softwares, até serviços de suporte, consultoria e capacitação. A empresa investe, também, em serviços relacionados à educação, como ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de administração escolar, segurança, entre outros. No Brasil, é parceiro do projeto do BNDES – Educação Conectada, que prevê investimento para a implementação de recursos educacionais digitais em escolas brasileiras de Educação Básica.

As ações de empresas como Cisco e Telefônica têm interesses mercantis diretos na promoção de políticas educacionais que incorporem tecnologias na sala de aula, na medida em que ampliam diretamente seus mercados de atuação, criando demanda para serviços de tecnologia e comunicação, seja na venda direta ou em serviços complementares de consultoria e manutenção. A aparente ausência de fins lucrativos, portanto, oculta uma teia de interesses financeiros das entidades mantenedoras, um pool de capitais monopolistas e financeiros e seus institutos e fundações. A defesa que o Cieb faz de maior presença de tecnologias educacionais, ofertadas por edtechs e suas plataformas digitais, tem como objetivo a transformação da Educação Básica nacional em um nicho de mercado e parte do orçamento público, em lucro privado.

Além disso, muitas dessas fundações e institutos empresariais, que a princípio não possuem interesses diretos na venda de mercadorias educacionais, oferecem conteúdos educacionais por meio de plataformas sem custos para o usuário. Suas ações miram os gestores, professores e estudantes. Para os primeiros, são frequentemente oferecidas formações que ensinam a utilizar ferramentas tecnológicas, capacitando-os para se tornarem usuários que demandam mercadorias vendidas por empresas de tecnologia educacional.

A experiência com empresas privadas atuantes no setor de tecnologia demonstra que a gratuidade de alguns serviços, no entanto, pode facilmente ser revertida e, muitas vezes, são utilizadas como um meio para a construção de um nicho de mercado. O caso do serviço

*Workspace for Education* do Google – disponibilizado para universidades brasileiras a partir de 2014 – é emblemático. Inicialmente, foi oferecido um serviço gratuito, seguro e ilimitado para armazenamento de arquivos da comunidade universitária. O pacote incluía ferramentas como e-mail, armazenamento de arquivos e serviços de reunião online. Na propaganda, o Google intitulava o pacote de “a mochila do século XXI” (RIBEIRO, 2022). Vista como uma inovação e saudada como uma nova etapa nas universidades, a adesão ao serviço foi rápida e pouco crítica. Segundo dados do Observatório Educação Viglada<sup>78</sup>, 79% das instituições públicas de ensino superior no país utilizam ferramentas fornecidas pelo Google ou pela Microsoft de forma supostamente gratuita.

A conta para as universidades que aderiram ao serviço, no entanto, não tardou a chegar. Sete anos depois, em 2021, a empresa anunciou que o armazenamento compartilhado pelas diversas ferramentas passaria a ser limitado em 100TB e o excedente seria cobrado. A título de ilustração, a comunidade universitária da UFRJ possuía, na época, 700TB de informações armazenadas na nuvem. Seis vezes o limite de arquivos gratuitos que passaria a ser disponibilizado (RIBEIRO, 2022). O caso foi judicializado e aguarda desfecho. Serve, no entanto, para ilustrar a estratégia de algumas empresas: oferecer um serviço gratuito, facilitando a adesão e fomentando uma dependência dos usuários em relação ao provedor. Posteriormente, de forma unilateral, a empresa muda os termos de uso e passa a vender o que inicialmente era gratuito.

78

O observatório é uma iniciativa de divulgação científica de pesquisadores acadêmicos, como o Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor/Unicamp) e o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED-Unicamp), em cooperação com outras entidades, como a Fundação *Derechos Digitales*, Iniciativa Educação Aberta da Unesco, Rede Latino-Americana de Estudos sobre Vigilância, Tecnologia e Sociedade (LAVITS), entre outros. Busca divulgar dados sobre a plataforma da educação pública no Brasil e na América do sul. Fonte: Website Institucional - <https://educacaoviglada.org.br/pt/sobre.html>.

O próprio Cieb argumenta que este modelo de negócios é um caminho bastante promissor, conciliando oferta de serviços, produtos e conteúdos gratuitos e oferta remunerada de outros serviços ou produtos (CIEB, 2016a). É preciso lembrar que a educação pública concentra o maior número de matrículas e de escolas no Brasil. Por suas dimensões, qualquer iniciativa pública de educação tem o potencial de criar relevante demanda para produtos e serviços. O que nos anos 1990 e 2000 ocorria por meio de livros didáticos e apostilas, hoje toma a forma de sistemas de ensino, gestão, repositórios, plataformas de conteúdo, entre outras supostas “soluções educacionais inovadoras”. Em ambos os casos, trata-se da transformação do saber humano em mercadorias.

O Cieb possui, atualmente, três conselhos: administrativo<sup>79</sup>, fiscal e de ética<sup>80</sup>. Na lista de representantes da administração da entidade, encontramos representantes das fundações empresariais mantenedoras e contribuintes, além de representantes da Undime, do Consed, do CNE, ex-ministros de estado da educação e ex-secretários estaduais de educação.

A presidência do Cieb, desde a sua fundação, é exercida por Lúcia Gomes Vieira Dellagnelo, psicóloga, mestre e doutora em educação. Desenvolveu sua carreira profissional majoritariamente no setor público e no dito terceiro setor, passando pela Fundação Catarinense de Educação Especial, Fundação Kellogs, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, entre

79 Faziam parte do conselho administrativo, em 2021: Pedro Cruz Villares (presidente), do Instituto Natura; Américo Teixeira Mattar Júnior, da Fundação Telefônica; Heloisa Morel, do Instituto Península; Camila C. Pereira, da Fundação Lemann; Davi Saad, do Instituto Natura; Ana Maria Diniz, do Instituto Península; Anna Penido Monteiro, do Instituto Inspirare; Eduardo Deschamps, Ex-secretário de Educação de Santa Catarina; Ivan Siqueira, do Conselho Nacional de Educação; Thiago Camargo, do Movimento Brasil Digital; Maria Cecília Amendola da Motta, representante do Consed; Angela Dannemann, da Fundação Itaú Social; Alexandre Barbosa, do CETIC-CGI; Luiz Miguel Martins Garcia, representante da Undime.

80 Fazem parte do conselho de ética: Cláudia Maria Costin, da FGV; Maria do Pillar Lacerda, da Fundação SM, e o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro, da USP, que exerce a presidência.

outros. Sua presença é constante em meios de comunicação em massa, como jornais de grande circulação, divulgando a entidade que preside e promovendo o uso de tecnologias educacionais. Na próxima sessão, abordaremos com mais detalhes algumas ações desenvolvidas.

## AÇÕES DO CIEB

Nesta seção, trataremos das diversas ações empreendidas pelo Cieb, trazendo um panorama de seus principais estudos e notas técnicas. Também nos deteremos sobre o seu primeiro estudo, na medida em que acreditamos que ele serve de guia para entender as atividades realizadas pela entidade nos anos seguintes a sua criação.

O Cieb desenvolve ações em diversas frentes. Seu website institucional as caracteriza em quatro tipos: assessoria técnica, ações de incidência política, desenvolvimento de produtos e ferramentas e ações de fortalecimento técnico. A categoria fortalecimento técnico abrange a elaboração de diferentes modalidades de documentos, como diretrizes pedagógicas, notas técnicas e estudos.

As notas técnicas sistematizam o que o Cieb elege como melhores práticas relacionadas aos temas de cada nota. Esses documentos são direcionados a professores e gestores educacionais, buscando capacitá-los para o uso ou aquisição de tecnologias educacionais. As notas são numeradas em ordem de lançamento, totalizando, até o momento, 19 notas que abrangem diversos temas, como apresentado no Quadro 1:

**Quadro 1 - Notas Técnicas produzidas pelo Cieb 2015-2020.**

Notas Técnicas	Ano
#1: "A importância de Políticas Nacionais e Centros de Inovação em Educação"	2015
#2: "Recursos Educacionais Digitais para a Alfabetização"	2016

#3: "Tecnologia na Certificação de Professores"	2016
#4: "Recursos Digitais para Gestão e Apoio ao Transporte Escolar"	2016
#5: "Orientações para Seleção e Avaliação de Conteúdos e Recursos Digitais"	2016
#6: "Criação de espaços de inovação nas escolas: repensando o laboratório de informática"	2017
#7: "Investimento em Startups de Tecnologia da Educação"	2017
#8: "Competências de Professores e Multiplicadores para uso de TICs na Educação"	2017
#9: "A construção de um plano de inovação e tecnologia educacional"	2018
#10: "Níveis de maturidade na adoção de tecnologia pela escola"	2018
#11: "Contribuições para a inclusão do tema tecnologia na Base Nacional Comum Curricular"	2018
#12: "Conceitos e conteúdos de inovação e tecnologia (I&T) na BNCC"	2018
#13: "Avaliação de projetos e políticas de TICs educacionais"	2018
#14: "Análise e contribuições para a proposta da BNCC-EM com foco em tecnologia e computação"	2018
#15: "Autoavaliação de Competências Digitais de Professores"	2019
#16: "Inteligência Artificial na educação"	2019
#17: "Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR): Características e Diferenciação da Educação a Distância (EAD)"	2020
#18: "Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na Educação Básica"	2020
#19: "Diagnóstico do Nível de Adoção de Tecnologias nas Escolas de Educação Básica"	2022

*Fonte: Elaboração própria com base em website institucional (2022).*

O Cieb publica, também, estudos sobre temas específicos, realizados sob encomenda por outras organizações ou pesquisadores *ad hoc*, que tratam com ênfase maior a dimensão mercantil das tecnologias educacionais. Até o momento, foram publicados sete estudos, numerados em ordem cronológica, com temas variados que versam sobre aquisição de tecnologia educacional, modelos de financiamento e de negócios. Um resumo das publicações pode ser mais bem visualizado no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2 – Lista de Estudos do Cieb por ordem de Publicação**

Ordem de Publicação - Título do Estudo	Ano
1: "Aquisição de Tecnologia Educacional pelo Setor Público: entraves e caminhos para estimular o ecossistema de inovação no Brasil"	2015
2: "Inovação Aberta em Educação: Conceitos e Modelos de Negócios"	2016
3: "Fontes de Financiamento para Programas e Políticas de Tecnologia Educacional"	2016
4: "Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações"	2016
5: "Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais"	2017
6: "Compras governamentais e inovação"	2018
7: "Como o mercado de tecnologias educacionais se relaciona com a rede pública: uma radiografia da interação entre os dois setores e dos caminhos para aproximá-los"	2021

*Fonte: Elaboração própria com base em website institucional (2022).*

Embora seja relativamente recente, o Cieb tem uma produção profícua. Antes mesmo do início das suas atividades, a entidade deixou clara a sua finalidade ao eleger como tema de seu primeiro estudo o processo de aquisição de tecnologia educacional pelo setor público<sup>81</sup>. O seu objetivo é investigar a forma como ocorrem compras públicas, buscando identificar entraves e sugerir modificações no desenho de políticas que criem condições mais favoráveis para que o ecossistema de tecnologias educacionais possa prosperar no Brasil (CIEB, 2015). Ao fim do documento, o Cieb reflete, também, sobre o papel que um autointitulado "Centro de Inovação" pode cumprir em relação à pauta de inovação e adoção de tecnologias na rede pública de ensino básico no Brasil.

81 O documento é resultado de uma parceria com o InternetLab, entidade sem fins lucrativos sediada em São Paulo e criada em 2014, com o objetivo de realizar pesquisas sobre temas afins ao direito e à tecnologia, incidindo no debate público e na formulação de políticas públicas em temas relacionados com novas tecnologias. A instituição foi criada por pesquisadores da USP e tem como principais financiadores a *Ford Foundation*, a *Global Partners Digital*, o Google Brasil e a *Open Society Foundation*, de George Soros.

O estudo pode ser lido como um planejamento estratégico da entidade. São analisados os processos de compras do MEC e de três estados da federação (Santa Catarina, São Paulo e Ceará), identificando problemas comuns, tomados a partir do ponto de vista daqueles que buscam vender soluções educacionais para o setor público. A partir disso, é listada uma série de recomendações para o desenho de políticas públicas e possíveis formas de atuação do Cieb para solucionar os problemas apontados.

O Cieb conclui argumentando que há muitos entraves para a compra de tecnologias educacionais na rede pública de educação. Para a entidade, as aquisições focam-se em hardware e os programas de compras, em geral, não dão apoio ao uso pedagógico desses equipamentos. As compras analisadas no estudo não tiveram como objeto soluções inovadoras, como o são, supostamente, os conteúdos digitais. Aponta-se como razões para essa situação a “[...] falta de capacidade institucional e a inadequação das leis gerais de compras para o desenho de editais e efetivação de compras de inovação em educação”. (CIEB, 2015, p. 22).

Como aponta Duarte (2022), há, nos discursos do Cieb, um frequente apelo à modernização, tanto dos sistemas educativos quanto das funções pedagógicas. Este apelo à modernização é operacionalizado pelo slogan da inovação educacional. A lógica subjacente é a de que seria necessário um estreitamento cada vez maior entre os sistemas educativos e a vida social, cuja tendência geral, nos dias de hoje, é uma presença cada vez maior das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano. Disso se desdobra, sem muitas mediações, que, para a garantia de uma suposta contemporaneidade da educação, esta também deveria ser transformada de forma sistêmica, ao incorporar cada vez mais a tecnologia nos sistemas de ensino, ofertada como mercadorias por empresas de tecnologias educacionais.

Da forma como se apresenta, a escolha política pela realização de reformas que incluam maior presença de tecnologias

educacionais se reveste de contornos de determinismo tecnológico. O discurso da inovação, assim como o da modernização (CORREIA; STOLEROFF; STOER, 1993), tende a induzir certa leitura da realidade que impõe sobre a comunidade educativa e os grupos sociais uma dada opção política dos grupos dominantes, dando a eles um ar de inevitabilidade. A referência sistemática às novas tecnologias da informação e comunicação e a atribuição de um potencial utópico e transformador à tecnologia ocultam os conflitos de interesse dos grupos que intervêm na política educativa.

No primeiro estudo do Cieb, transparece esse determinismo. A metodologia da pesquisa parece ser feita às avessas: o Cieb parte da premissa de que as mercadorias vendidas no mercado de soluções tecnológicas digitais são inovadoras e teriam a capacidade de beneficiar grandemente a educação pública. Tudo o que possa fazer avançar essa pauta é apresentado como bom e novo e o contrário é apontado como dificuldade ou obstáculo. A partir dessas premissas, o Cieb identifica seis entraves: 1) Falta de capacidade institucional para a) Identificar ou reconhecer a demanda por produtos de qualidade e b) Desenhar o edital de seleção de modo a relacionar a melhor solução para sua demanda; 2) Dificuldade de escolha das melhores soluções; 3) Insegurança na contratação direta/ Falta de informações; 4) Foco no procedimento e não no resultado; 5) Protagonismo do MEC/ Centralização e 6) Inadequação da legislação atual (CIEB, 2015).

A entidade age, portanto, como um advogado dos capitais investidos em empresas de tecnologias educacionais, realizando análises para entender como melhorar o acesso desse setor da indústria ao fundo público. A partir desse diagnóstico, para cada item, o Cieb traça um conjunto de propostas de recomendação para políticas públicas e possíveis ações do próprio Cieb de auxílio ao saneamento dos problemas identificados. O conjunto dessas propostas pode ser visto como um mapa das ações do Cieb para os próximos anos. O quadro 3, a seguir, sintetiza os problemas identificados, as possíveis soluções e as ações previstas do Cieb:

**Quadro 3 – Aquisição de tecnologia educacional pelo setor público, entraves, recomendações e possíveis ações do Cieb**

Entraves	Recomendações	Possíveis Ações do Cieb
1) Falta de capacidade institucional para:	Desenvolvimento de parcerias com universidades e com o terceiro setor público para desenho dos processos	Articulação de rede de parceiros para apoio ao poder público no diagnóstico de suas demandas
a) Identificar ou reconhecer a demanda por produtos de qualidade;	Promoção de encontros para trocas de informações entre os diversos atores	Fórum de boas práticas inovadoras entre secretarias
b) Desenhar o edital de seleção de modo a selecionar a melhor solução para sua demanda.	Apresentação dos produtos e novas soluções	Materiais de capacitação para gestores e professores sobre inovação
		Plataforma para sistematização e disseminação de soluções, informando a tomada de decisão
2) Dificuldade de escolha das melhores soluções;	Procedimentos pré-licitatórios regulados	Contribuições ao desenho de novo processo de aquisição com o setor público
	» Regulação das interações entre os diversos atores e maior capacidade de desenho dos termos de referência	» Previsão de transparência nas interações entre mercado e setor público
	Novo Guia de Tecnologia	» Apoio ao desenho de critérios de curadoria
	» Mecanismos de acompanhamento e divulgação dos resultados da implementação das soluções	Articulação da rede de organizações parceiras que possam avaliar soluções
3) Insegurança na contratação direta/ Falta de informações	Desenvolvimento de justificativa para contratações diretas	Materiais de capacitação
	» Entender jurisprudência e casos de outros entes	
	Divulgação de informações	Materiais de orientação para desenvolvimento de soluções com foco em empresas menores e locais

Entraves	Recomendações	Possíveis Ações do Cieb
4) Foco no procedimento e não no resultado	Utilização do concurso como modalidade de compras para fomento da inovação e conhecimento de novas soluções	Diagnóstico de demandas reais das secretarias, possibilitando chamamentos de produtos conectados as suas prioridades
5) Protagonismo do MEC/Centralização;	Descentralização de verbas	Ampliação do processo de aquisição, contribuindo para torná-lo um modelo de compras mais amplo e descentralizado
6) Inadequação da legislação atual.	Uso de concorrência como forma de contratação » Aumenta acesso de novos fornecedores » Uso de critérios técnicos e de preço	Contribuições ao desenho de novo processo de aquisição com o setor público que seja:
	Legislação específica » Maior flexibilidade na especificação técnica » Contratação de mais de um fornecedor	a) Mais aberto a fornecedores locais e menores e b) Com maior peso à técnica no julgamento das propostas

Fonte: *Elaboração própria com base em síntese de recomendações contida em Cieb (2015, p. 23-24).*

Nos anos seguintes, as ações do Cieb buscarão dar conta de cada um dos aspectos identificados nesse primeiro estudo. Dentre essas ações, podemos citar: 1) Criação da Rede de Inovação para a Educação Brasileira - IEB; 2) Promoção de encontros entre atores da comunidade escolar, gestores, empreendedores e investidores do mercado financeiro (Conect-C); 3) Criação de uma plataforma que concentre informações sobre produtos educacionais direcionada para gestores das redes de educação (Plataforma Edutec); 4) Publicação de mais seis estudos sobre a relação entre o setor de tecnologias educacionais e o poder público; 5) Contribuições para a elaboração da BNCC (2017), em especial no uso de tecnologias; 6) Concretização do espaço de formação continuada de professores Efex; 7) Apoio técnico à criação do programa de inovação Educação Conectada do MEC; 8) Publicação de 19 notas técnicas divulgando informações sobre temas diversos relacionados à tecnologia educacional;

9) Elaboração de outros materiais, como cartilhas, guias, manuais, currículos de referência, marcos conceituais, entre outros, e 10) Participação, junto ao MEC e BID, na elaboração da Lei 14.172/21<sup>82</sup>.

As ações do Cieb podem ser compreendidas de diversas formas. Por um lado, está em disputa tanto o conteúdo quanto a forma da educação escolar. Ao longo dos últimos anos, por meio de diversos aparelhos privados de hegemonia, o capital vem intervindo na formação de trabalhadores, buscando adaptá-los as suas necessidades. Essa é uma das dimensões da privatização da educação em curso, que é frequentemente ignorada: a privatização da formação da força de trabalho. Cada vez mais o empresariado assume a direção moral e intelectual da educação, tomando para si a tarefa de conformar a força de trabalho para suas necessidades. Por outro lado, o conjunto de ações do Cieb indica um intenso processo de mercadorização da própria educação. Na próxima sessão, nos deteremos mais sobre como as ações do Cieb ajudam a construir um novo mercado de tecnologias educacionais.

## CRIANDO MERCADOS PARA TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A privatização da educação, em suas variadas formas, não trata, essencialmente, de educação. Como nos lembra Rikowski (2017), essas questões dizem respeito ao desenvolvimento do capitalismo de forma geral e à expansão do seu domínio. Trata-se da subsunção de instituições específicas à lógica do capital. Essa discussão tem avançado mais no Ensino Superior, uma vez que este foi o segmento no qual a mercantilização da educação atingiu seu pleno desenvolvimento.

82

Dispõe sobre a garantia de acesso à Internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14172.htm).

Robertson e Komljenovic (2016) chamam a atenção para o fato de que os mercados não surgem de forma espontânea, eles precisam ser criados, e busca inspiração em uma literatura sobre sociologia econômica para analisar como ocorre o processo de criação de mercados no Ensino Superior. As autoras argumentam que existem três momentos diferentes na criação de mercados: 1) elaboradores de políticas, políticos, analistas de investimentos, empresas educacionais, entre outros, começam a imaginar mercados novos, emergentes ou maduros para serem explorados; 2) em seguida, as estruturas de governança que formatam determinado setor são desafiadas, adaptadas e transformadas e 3) a tarefa é complexa e envolve desde identificar provedores para o serviço, estabelecer uma base de clientes, criar nichos de oportunidades, precificar produtos e serviços, prover meios para acesso a crédito, desenvolver meios para resolver disputas sobre contratos, até uso de ferramentas legais, entre outros. Esta última etapa ocorre quando os detalhes de como criar diversos produtos e serviços educacionais, para clientes estabelecidos, são unidos e postos a trabalhar.

Esses três momentos são nomeados por Robertson e Komljenovic (2016) como aspectos micro, meso e macro do fenômeno de criação de mercados. Busca-se, com essa abordagem, ir além da crítica do discurso sobre reformas educacionais e de como esses discursos formam uma ideologia que defende o livre mercado, procurando destrinchar como a criação de mercados na educação é operacionalizada na prática. Essa forma de conceber o problema nos auxilia a compreender o sentido de uma série de ações que o Cieb vêm desenvolvendo e que, a princípio, dado o escopo e a abrangência das temáticas tratadas nos documentos e a variedade de ações propostas, aparece como um todo caótico.

Antes de se iniciar a mercantilização de um setor, por exemplo, ocorre um processo denominado enquadramento de mercado. Para isso, são criadas instituições, dispositivos, políticas e tecnologias e outros mecanismos de formatação que permitem a certos agentes

conceber meios de explorar determinado mercado. Por exemplo, departamentos de comércio e agências de investimento desenvolvem cálculos sobre o “valor” do setor de educação, criam representações em relação à porcentagem do PIB, movimentação potencial do setor de serviços, entre outras medidas de quantificação econômica. A Educação Básica tem sido alvo desse tipo de movimento há algum tempo e o foco tem sido cada vez mais nas edtechs, empresas de tecnologia relacionadas à educação.

Williamson (2021) chama a atenção para a emergência de um novo tipo de organizações, as meta-edtechs. Essas organizações não são propriamente edtechs, mas sua existência é devotada a promovê-las, ou estão a elas relacionadas. Um dos tipos de meta-edtechs são os intermediários de evidências. São instituições que se especializam em avaliar o impacto dessas tecnologias, compilar evidências e se apresentar como especialistas em buscar as melhores soluções no mercado para as necessidades identificadas, buscando “ajudar” escolas a encontrarem as melhores tecnologias.

Algumas das ações que o Cieb realiza se enquadram nesse tipo de ação, como a compilação de evidências, a criação de ferramentas para encontro de tecnologias adequadas à necessidade das escolas, a organização de redes de pesquisadores da educação e a construção de uma imagem pública que coloca a instituição como um especialista em tecnologias educacionais.

Mas o Cieb não realiza apenas isso. Como Robertson e Komljenovic (2016) sugerem, investir em determinado setor implica exercer um esforço para que seus projetos venham à fruição, o que envolve arrolar atores que podem facilitar o processo, confrontar dificuldades regulatórias, se expandir em áreas nas quais estas são menores ou inexistentes, usar a imaginação para criar ideias, produtos ou serviços e meios para disponibilizá-las no mercado. O Cieb atua como um representante do setor, defendendo seus interesses, atuando de forma a dar unidade as suas ações e pensando estratégias para que as empresas de tecnologia educacional contornem barreiras para ter acesso ao fundo público.

A defesa que o Cieb faz de uma presença cada vez maior de tecnologias na educação não se limita aos aspectos pedagógicos, ao ensino remoto, sob qualquer nome que ele assuma, mas que cada aspecto relacionado, direta ou indiretamente, ao processo educativo torne-se uma mercadoria ou um serviço a ser prestado por edtechs. Não se trata, necessariamente, de publicidade e propaganda – o Cieb promove recursos gratuitos e pagos, sejam produzidos por organizações públicas ou privadas, com ou sem objetivos de lucro. A questão maior não é imediatamente promover solução x ou y oferecida pela empresa z (embora isso também ocorra), mas promover a ideia de que, para cada aspecto do processo educacional ou de suas atividades-meio, existe uma solução tecnológica disponível (tornada mercadoria) e de que a educação, para se manter atualizada, formar alunos para o século XXI e, também, diminuir custos (CIEB, 2020), deve incorporar cada vez mais tecnologia nos mais variados processos.

Para ilustrar esse aspecto, chamamos a atenção para um conjunto de notas técnicas do Cieb que se dedica a fazer uma curadoria de tecnologias digitais e recursos educacionais *inovadores* para os mais variados fins. As mercadorias apresentadas nesse conjunto de documentos abrangem desde o gerenciamento de sistemas de transporte escolar e recursos educacionais digitais para alfabetização (CIEB, 2016c), avaliação de professores em estágio probatório (CIEB, 2016b), orientação para a seleção por parte dos professores de Recursos Educacionais Digitais (CIEB, 2017) até a criação de espaços de inovação e a reformulação do uso de laboratórios de informática (CIEB, 2018).

As soluções mais conhecidas pelo público, em especial após a pandemia, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, são apenas uma das modalidades de serviços vendidos por empresas que buscam, na comunidade escolar – e nos cofres públicos –, um possível caixa para financiamento do consumo dessas mercadorias. O Cieb dedica uma nota técnica inteira tratando desses serviços e tecnologias, como dispositivos de hardware para alfabetização,

ferramentas de produção de conteúdo, livros interativos, jogos online, sistemas de planejamento de lições e avaliação, redes sociais ditas educacionais, sistemas de comunicação entre professores e responsáveis, além de materiais de ensino digitais (CIEB, 2016a).

Até mesmo aspectos internos da gestão escolar podem se tornar nichos para a expansão de capitais investidos do setor de tecnologia educacional. Na nota técnica 4, por exemplo, o Cieb analisa, em minúcias, diversas instâncias em que o uso de tecnologias pode auxiliar, automatizar ou melhorar processos de transporte escolar, como: soluções que permitem operacionalizar e gerenciar diversas etapas do transporte, a exemplo de frotas, pessoas, escalas, combustível, otimização de rotas, aplicativos de acompanhamento em tempo real do deslocamento de alunos, transporte particular, entre outros (CIEB, 2016c).

Aspectos privativos da função educativa, como avaliação, organização curricular, conteúdos de ensino, entre outros, também estão na mira desses capitais. O que está em curso é a industrialização da educação, com tudo o que esse termo implica: produção em escala, padronização dos conteúdos, rotinização das atividades, controle externo, avaliação. Auxilia, nesse processo, a criação de uma base curricular, como a BNCC (2017), na medida em que ela permite às empresas que vendem soluções relacionadas aos conteúdos didáticos a possibilidade de utilizar os mesmos produtos e formatos para uma variedade de sistemas educativos, em diferentes municípios e estados, tanto para a rede pública quanto privada, e potencialmente em nível internacional, exigindo apenas adaptações para contornar problemas linguísticos, por exemplo.

Suas ações também produzem o que Çalişkan e Callon (2010) chamam de encontros de mercado. Existem encontros de variados tipos, como feiras, reuniões de demonstração, conferências e eventos. O Cieb participa de diversas formas na mediação desses encontros. Uma de suas primeiras atividades foi a criação da Plataforma Edutec, ferramenta online e gratuita que funciona como um mercado de duas pontas. Por um lado, possibilita aos empresários

uma vitrine em que eles cadastram as tecnologias ofertadas, com informações que incluem descrição da tecnologia, características, requisitos técnicos, nome dos responsáveis, preço, diferenciais do produto, prêmios e opiniões dos usuários. Por outro, para os gestores e diretores, a plataforma funciona como um catálogo de soluções educacionais, com sistema de busca no qual se pode filtrar as tecnologias ofertadas. O sistema funciona mediante cadastro, de forma que o seu uso alimenta o Banco de Dados Edutec, uma base de dados criada pelo Cieb em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Inspirare e a Associação Brasileira de Startups (ABStartups).

As próprias plataformas digitais, que têm se generalizado e servem de suporte para muitas tecnologias educacionais, são um meio para que encontros mercadológicos ocorram. Por definição, uma plataforma é uma estrutura digital que permite que dois ou mais grupos de usuários interajam entre si. Sua lógica de funcionamento é, portanto, intrinsecamente relacionada à solução de problemas de intermediação entre diferentes agentes e à possibilidade de criação de mercados com diversos lados (ROBERTSON, 2019; SRNICEK, 2017). Podem-se citar as plataformas de ensino, que permitem a estudantes e professores interagirem de forma online e transporem alguns dos processos de ensino e aprendizagem para o ambiente digital. Mas existem outras plataformas que intermedeiam mais agentes, como produtores de conteúdo, professores, gestores, pais e alunos. Uma das características que tornam as plataformas especialmente atrativas para os capitais é a sua capacidade de facilitar essas interrelações e o fato de que os custos de criação e manutenção desses sistemas não acompanham na mesma proporção o crescimento dos usuários, o que torna negócios mediados por plataformas escaláveis.

Outro modo de fomentar encontros mercadológicos é por meio de editais e projetos-piloto. Em 2018, o Cieb lançou, em parceria com a Fundação Lemann e a Omydiar Network, um edital de cadastramento, buscando selecionar e, posteriormente, adquirir tecnologias educacionais para um projeto-piloto. No edital, o Cieb argumenta que, “Diante das dificuldades de secretarias estaduais e

municipais de Educação em adquirir tecnologias educacionais [...]”, o projeto teria como finalidade “[...] apoiar as redes de ensino a realizar compras alinhadas com as propostas pedagógicas, adequadas ao público usuário, superando os principais entraves do processo de compras públicas de tecnologia educacional”. (CIEB, 2018). Dessa forma, busca-se: 1) “Aumentar as chances de gerar impacto no aprendizado, colocando os professores como atores centrais do processo de seleção e aquisição de tecnologias educacionais”; 2) “Mitigar os riscos legais para gestores públicos e empresas, oferecendo segurança jurídica na aquisição de tecnologia educacional” e 3) “Alinhar a oferta de empresas de Edtech com a demanda de escolas públicas”.

As atividades realizadas pelo Cieb, díspares na sua forma e no seu conteúdo, parecem convergir nos seus fins para a incorporação do setor público como um comprador no mercado de soluções tecnológicas e, com isso, favorecer o desenvolvimento da indústria de soluções tecnológicas na educação.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A análise das ações do Cieb e de alguns de seus documentos nos permite demonstrar que a introdução de tecnologias na educação não é um fenômeno recente, adstrito ao contexto da pandemia. É, ao contrário, uma das formas que o capital usa para lidar com suas crises de acumulação, buscando converter parte do fundo público em lucros. Essa estratégia político-econômica se traduz em diretrizes de políticas educacionais, como a mercantilização da educação, o estreitamento da relação público-privado, a padronização curricular, o aligeiramento e a flexibilização da formação.

Antecipando-se a possíveis críticas, o Cieb busca, de um lado, atuar em diversas frentes, produzindo consenso em relação à necessidade de ampliar a introdução de tecnologia na Educação

Básica pública. Busca-se, assim, produzir modificações no aparelho de Estado para viabilizar a compra desse tipo de mercadoria. Isso abrange a divulgação de informações e formação dos gestores, gerando o interesse e o conhecimento para operacionalizar transformações na rede de ensino básico. Também propõe investimentos na estrutura física, como acesso à Internet e a equipamentos com a qualidade e a quantidade necessárias, para um uso generalizado das tecnologias da informação. Ainda, são sugeridas alterações na forma como as compras públicas são realizadas, na medida em que a aquisição de produtos digitais possui particularidades que a diferencia da compra de outros equipamentos e materiais.

Por outro lado, o Cieb entende como necessário investir na formação dos professores<sup>83</sup>, a fim de capacitá-los a usar as novas mercadorias disponíveis e criar a demanda para soluções supostamente inovadoras. Aos pais e estudantes, é preciso difundir a ideia de que essas mudanças são benéficas e devem ser não só aceitas, mas ativamente encorajadas como uma forma de fornecer uma educação mais alinhada com a sociedade atual.

Esse processo não é neutro. Embutido nas tecnologias há valores, concepções de homem e de sociedade e do que é trabalho pedagógico. O capital não se insere em um setor sem transformar as suas relações e submetê-las à lógica da mercadoria e do valor.

83 Um exemplo é o Programa Inovação e Educação Conectada (Piec), lançado pelo Ministério da Educação em 2017, que busca estimular o uso pedagógico das tecnologias por meio da formação de professores, disponibilização de recursos educacionais digitais e Internet de alta velocidade para as escolas brasileiras. Na Formação inicial, o programa disponibiliza currículos de referência para formação de professores, que incluem o uso de tecnologia, além de articular com instituições de ensino superior para inclusão de componentes tecnológicos na formação inicial. Na formação continuada, há oferta de cursos relacionados à inovação e tecnologia educacional na plataforma AVAMEC, direcionados a professores e articuladores locais. No âmbito da filantropia empresarial, há diversas iniciativas – em geral são ofertados cursos de curta duração, em plataformas próprias, juntamente com a disponibilização de recursos educacionais digitais. São exemplos de iniciativas desse tipo a plataforma Apoio ao Professor do Instituto Phorte Educação e Unesco; a plataforma Escolas Conectadas, uma iniciativa da Telefônica Vivo, Pro Futuro e Fundação La Caixa; a plataforma Aprendendo Sempre, que também oferece cursos de curta duração e recursos educacionais digitais – criada por mais de 20 fundações empresariais em 2020.

As repercussões da inserção dessas tecnologias sobre o fazer pedagógico e a profissão docente escapam aos objetivos deste trabalho, mas abrem sendas importantes para avançar a discussão.

A criação do Cieb em 2015, e sua produção abundante de ações, documentos e recomendações, é o resultado de uma ofensiva do capital sobre a educação. Sob o discurso da modernização, contemporaneidade da educação, por meio da inserção cada vez maior de tecnologias, busca-se a incorporação da educação pública no circuito de valorização desses capitais.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Simone Bitencourt; dos SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. Um Estudo Sobre o Programa "Excelência em Gestão Educacional" da Fundação Itaú Social. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO, out/2013.

BRASIL. Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 108, 11 de junho de 2021.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de; MARINS, Guilherme Afonso Monteiro de Barros. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77558, 2020.

CAFARDO, Renata. Grupo chileno Vitamina chega ao Brasil e já soma 29 escolas em SP. **Estadão Conteúdo**, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/grupo-chileno-vitamina-chega-ao-pais-e-ja-soma-29-escolas-de-educacao/> Acesso em: 20 mar.2023.

ÇALIŞKAN, Koray; CALLON, Michel. Economization, part 2: a research programme for the study of markets. **Economy and Society**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1-32, 2010.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil**: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014). 2014. 479 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 30-47, abr. 2021.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Ata de Assembleia Geral de Constituição**. São Paulo, 20 out. 2015a.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Anexo I - Estatuto Social da Associação Centro de Inovação para Educação Brasileira - CIEB. In: Centro de Inovação para Educação Brasileira - CIEB. **Ata de Assembleia Geral de Constituição**. São Paulo, 20 out. 2015b.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 1**: Aquisição de Tecnologia Educacional pelo Setor Público: entraves e caminhos para estimular o ecossistema de inovação no Brasil. São Paulo: CIEB, 2015. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 2**: Inovação Aberta em Educação: Conceitos e Modelos de Negócios. São Paulo: CIEB, 2016a. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 3**: Fontes de Financiamento para Programas e Políticas de Tecnologia Educacional. São Paulo: CIEB, 2016b. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 4**: Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. São Paulo: CIEB, 2016c. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 5**: Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais. São Paulo: CIEB, 2017. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Estudos 6**: Compras governamentais e inovação. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Como o mercado de tecnologias educacionais se relaciona com a rede pública de ensino**: uma radiografia da interação entre os dois setores e dos caminhos para aproximá-los. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf.

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan; STOER, Stephen R. A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. **Caderno de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 12/13, p. 25-51, 1993.

DUARTE, Patrícia Ferreira. Educação para o século XXI e o Centro de Inovação para a educação brasileira (CIEB): uma conexão estratégica. **Trabalho necessário**, [S. l.], v 20, n. 42, maio/ago. 2022.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Outubro**, [S. l.], n. 31, jul./dez. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. vol. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Apresentação de Plínio de Arruda Sampaio Júnior. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2011. (Navegando Publicações).

MELLO, Gabriela. Kroton fecha parceria com Cubo Itaú para apoiar startups de educação. **Exame - 55 anos**, [online], 19 jun. 2018. Disponível em: <https://exame.com/pme/kroton-fecha-parceria-com-cubo-itaú-para-apoio-a-startups-de-educacao/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

RIBEIRO, Paulo Victor. Google é proibido pelo PROCON de limitar serviço oferecido como 'ilimitado' a universidade. **The Intercept**, 7 jul. 2022. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/07/07/google-e-proibido-pelo-procon-de-limitar-servico-oferecido-como-ilimitado-a-universidade/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ROBERTSON, Susan. **Platform Capitalism and the New Value Economy**. In: GORUR, RADHIKA; SELLAR, Sam; STEINER-KHAMSI, Gita. (Eds.). **World yearbook of education 2019: methodology in an Era of Big Data and Global Networks**. London; New York: Routledge, 2019.

ROBERTSON, Susan; KOMLJENOVIC, Janja. Unbundling the University and Making Higher Education Markets. Forthcoming. In: VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher; STEINER-KAMSI, Gita. (Eds.). **World Yearbook of Education 2016: the global education industry**. London: Routledge, 2016.

SAMOR, Geraldo. Eleva compra AgendaEdu para alavancar canais digitais. **Brazil Journal**, [S. l.], 18 set. 2020. Disponível em <https://braziljournal.com/exclusivo-eleva-compra-agenda-edu-para-alavancar-canais-digitais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SRNICEK, N. P. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

WILLIAMSON, B. Meta-edtech. **Learning, media and technology** 2021, vol. 46, no. 1, 1-5.



# 10

*Jaqueline de Freitas  
Fernanda Denise Siems  
Marcos Edgar Bassi*

## **AS VEIAS ABERTAS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO:**

**PRIVATIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

## INTRODUÇÃO

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade de comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço). Eduardo Galeano (Prefácio à edição brasileira, 2010).

A privatização e a mercantilização da Educação pública brasileira não são eventos recentes. Desde a década de 1930, a educação brasileira tem sido alvo constante de investidas da iniciativa privada. Mais recentemente, a partir dos anos 1990, em especial, os interesses privados têm avançado de forma ainda mais intensa e abrangente sobre diversos espaços da educação pública. Adrião (2013, 2018), Adrião e Peroni (2005), Peroni (2013, 2018) e Freitas (2018) são alguns dos autores que se dedicam a sistematizar a privatização e as tensões intra burguesas nas disputas pelo controle da escola pública e pelos recursos públicos da educação. As formas de privatização incidem majoritariamente sobre a gestão educacional, o currículo e a oferta educacional (ADRIÃO, 2018) e somam, em grande número, a esse campo investigativo. A despeito do importante mapeamento realizado pelos autores, e sem desconsiderar a afirmação genérica de Leher, de que “[...] os conselhos são instrumentos para ampliar a privatização do Estado” (LEHER, 2004, p. 30), não há menção a formas concretas de privatização incidentes sobre a regulamentação e a composição dos conselhos de educação.

Os órgãos de controle social e de acompanhamento sobre a ação do Estado e as políticas públicas, categoria na qual se inserem os Conselhos de Educação, os Conselhos de Saúde e Conselhos de Políticas Públicas, são formas institucionais representativas da sociedade civil. Os conselhos exercem algumas funções de controle e acompanhamento, entre as quais se destacam as de fiscalizar e garantir os interesses da população, de modo geral e pretensamente democrático,

nas ações dos governos. A despeito da força dessa perspectiva um tanto idealizada, o estado de Santa Catarina, em particular, oferece evidências incontestes do avanço da privatização nos conselhos de educação.

O objetivo deste artigo é inserir no debate da privatização o seu avanço sobre os órgãos de controle da educação pública no âmbito dos conselhos de educação. Para cumprir esse objetivo, discutiremos a relevância dessas instâncias burocráticas a partir do papel que podem assumir na legitimação de interesses particulares, debruçando-nos sobre a atuação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) para a legitimação de políticas educacionais de caráter privatista na rede pública estadual do Estado e, na esfera municipal, a ampliação de participação de aparelhos privados de hegemonia no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis (CMEF), que teve incluídas em sua composição, por meio de mudanças na legislação em 2021, 14 representações empresariais locais.

Nos sistemas de ensino, os Conselhos são órgãos de Estado que se inscrevem como mecanismos de gestão colegiada para a representação dos direitos participativos da sociedade em decisões sobre as políticas educacionais. Nesse sentido, de acordo com Cury, os “[...] conselhos não falam **pelo** governo, mas falam **ao** governo” (CURY, 2000, p. 2 grifos nossos), em nome da sociedade, garantindo a continuidade das políticas para além dos mandatos legislativos. Como são órgãos de Estado, isso quer dizer que são perenes, ao passo que os governos são transitórios. Torna-se essencial deixar claro que os Conselhos não legislam, mas oferecem os subsídios para a elaboração das leis, definindo os princípios e os processos pedagógicos para a efetivação dos objetivos contidos nas leis, adaptando e estabelecendo, em nível local, nas esferas estadual e municipal, o modo de efetivação da lei que a subjaz. A relação entre os Conselhos, as secretarias estaduais e municipais e instâncias executivas do Ministério de Educação (MEC) nunca é homogênea, ou seja, é carregada de disputas e tensões, com trajetórias diversas, atravessada por rupturas e retomadas, em uma correlação de forças heterogêneas.

Sob a luz dos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e nas categorias analíticas de Gramsci, consideramos que os conselhos de controle social fazem parte da ossatura estatal e, ao se revestirem da burocracia do Estado estrito, adquirem uma "aura" de neutralidade, capacidade técnica e, em especial, de interesse geral de toda a sociedade.

Desde seus escritos políticos, Antônio Gramsci (1917-1933) afirma que o Estado é a expressão da classe burguesa, ou seja, o surgimento do Estado revela o poder de uma classe dominante que se torna a própria consolidação desse Estado. Gramsci enriquece o diálogo de Marx, para quem o Estado é um comitê da burguesia, mostrando as formas de entrelaçamento entre a vida social e o Estado no qual a sociedade civil e a sociedade política estão inseridas. É a estrutura jurídica do Estado que permite aos interesses privados e particulares e, especialmente, opostos entre si, se apresentarem como interesse universal, não como se fossem o produto de um equilíbrio geral que resulta de uma articulação de interesses das classes dominantes com os subalternos, mas, especificamente, pela dominação de uma classe sobre a outra, que se expressa no aparelho jurídico burguês. Antes de tudo, é um Estado burguês e esse é o eixo, que jamais se torna excessivo repetir, ao tratarmos de instituições de Estado e seu aparato e nos referirmos a instituições burguesas. Na concepção do Estado integral de Gramsci, Estado restrito é "[...] apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas" (GRAMSCI, 2017, p. 266).

As associações e organizações da sociedade civil, empresariais, comerciais, entre outras, os aparelhos privados de hegemonia (APH), aos quais se integram os intelectuais orgânicos de frações de classe, legitimam seus interesses, endossam e assumem os processos internos de organização de sua fração de classe. Na lavra de Gramsci, "[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada

da classe dirigente" (GRAMSCI, 2017, p. 119, grifo do autor). O Estado, portanto, não está acima da sociedade civil, e sim como sua criatura. Dito de outra forma, a sociedade civil é a parteira desse Estado e sua garantia de luta e concretização de seus projetos por meio do Estado é o ponto de organização da classe dominante e de desorganização da classe trabalhadora. Nesse sentido, Gramsci torna clara essa instrumentalização ao discutir o Estado e a concepção do direito:

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador. (GRAMSCI, 2017, p. 275).

Na análise que ora nos propomos realizar sobre os conselhos, esse modo de percepção da realidade concreta, ao desvendar o falseamento com o qual essas instâncias se apresentam, nos permite compreender o conjunto de pressupostos que se mostra de modo imediato e, finalmente, desvelar a substância dos conselhos e sua dupla existência: representações da participação da sociedade civil em uma instância revestida de verniz democrático no plano formal e reorganização dos interesses da classe dominante em seu conteúdo.

No decorrer do texto, enquanto a próxima seção se detém sobre as decisões do CEE/SC favoráveis aos interesses privados, a seção posterior focaliza o avanço da privatização na composição do CMEF. A última seção é reservada às conclusões.

## O PAPEL DO CEE/SC NA GARANTIA DOS INTERESSES PRIVADOS

A tendência do CEE/SC ao favorecimento de interesses privados, em vários aspectos, pode ser observada desde a sua constituição,

“com base nos pressupostos liberais, em evidência no projeto desenvolvimentista do início dos anos 1960” (VALLE, 1996, p. 165). O CEE/SC foi criado no início dos anos 1960 (SANTA CATARINA, 1961; 1962), sendo um órgão de Estado caracteristicamente burocrático, cujos membros, “[...] pessoas de notório saber e de reconhecida capacidade e experiência em assuntos educacionais” (SANTA CATARINA, 1962), são nomeados pelo Executivo segundo as normas de seu regimento interno (SANTA CATARINA, 2005). A duração do mandato dos conselheiros é de seis anos, com a possibilidade de uma recondução pelo mesmo período. Nota-se, porém, que, se considerar-se a suplência, muitos conselheiros permanecem por um período ainda mais longo – quase vitalícia, pode-se dizer. A maioria, como veremos, também ocupa assentos em comum nas redes privadas de ensino, particularmente em instituições ligadas à Associação das Fundações de Ensino Superior (Acafe), que tem seus interesses de atuação educacional afetados diretamente pelas ações do Conselho.

Essa especificidade traz como consequência a tendência à formação de autênticos burocratas de carreira que buscam favorecimento de seus interesses particulares e privatistas pelo acesso às instâncias decisórias nas secretarias de Estado. Estas, por sua vez, podem influenciar alterações legislativas que visam o acesso ao fundo público. Assim, a recondução e a longa permanência de determinados conselheiros podem, em contrapartida, atender a interesses do governo, com o intuito de que as medidas aprovadas tenham continuidade para além da transitoriedade dos governos, como políticas de Estado.

A representação do setor privado é e tem permanecida majoritária, pois, invariavelmente, cerca de 2/3 dos assentos têm sido ocupados por conselheiros vinculados a esse setor. Essa situação não foi alterada mesmo após a assunção de duas cadeiras por representação do magistério e dos estudantes, respectivamente, representante do Sindicato dos Professores Estaduais (Sinte-SC) e da União Catarinense dos Estudantes (UCE).

Conforme entende Cury, um conselheiro possui atribuições específicas que, legalmente, não se confundem com as de um servidor público típico, cujo exercício funcional decorre de concurso público.

Trata-se de uma função que responde a uma necessidade técnico-política especializada de um órgão normativo, **sem pertencer a uma carreira, sem ter vínculo empregatício e sem receber remuneração**. Um conselheiro é, desse ponto de vista, um particular que contribui com o poder público na prestação de uma função de interesse público relevante, cujo exercício legal não corresponde cargo ou emprego (CURY, 2006, p. 57, grifos nossos).

Entretanto, convém mencionar que o que torna atraente essa função de “interesse público relevante” é o recebimento de significativos jetons mensais pelo comparecimento às sessões, conforme previsto no regimento interno do Conselho (SANTA CATARINA, 2005). Em consulta ao Portal da Transparência do Estado de Santa Catarina, pode-se conferir que os jetons recebidos pelos conselheiros e conselheiras correspondem a valores bem superiores ao mais elevado vencimento do magistério por jornada de 40 horas semanais. A se confiar na informação registrada no Portal, no mês setembro de 2022, por exemplo, os conselheiros e as conselheiras receberam entre R\$ 5.175,00 até R\$ 12.420,00 mensais, sendo este último valor pago a 18 dos 22 conselheiros registrados<sup>84</sup>. É um pagamento bem superior ao vencimento de um professor em final de carreira, com 25 anos de trabalho, com formação superior em nível de Doutorado, que pode chegar, no máximo, a R\$ 5.209,35, segundo a tabela de vencimentos do magistério em vigência no mesmo período. Convém lembrar, no entanto, que a maioria dos professores tem alguma

84

Passo a passo para a consulta ao Portal da Transparência em Remuneração e Dados Funcionais disponível no endereço eletrônico <https://www.transparencia.sc.gov.br/remuneracao-servidores>. Em Análise Detalhada, selecionar, na coluna à direita, o mês e o ano e, depois, em Órgão Origem, selecionar Secretaria de Estado da Educação. Na lista de servidores gerada abaixo, fazer o download dos dados selecionados em CSV ou em XLSX. No arquivo baixado, posicionar o cursor na célula A1, na aba DADOS, selecionar Filtro e, por fim, na linha 1, em Cargo, procurar PAGTO JETON.

Especialização em sua formação e pode alcançar o patamar máximo de R\$ 4.261,59<sup>85</sup>. O elevado valor do jeton é um aspecto importante na constituição e permanência do Conselho, pois muitos conselheiros foram gestores e administradores de instituições da Acafe.

Em suma, a garantia de interesses particulares se materializa pela possibilidade de recondução dos mandatos dos conselheiros e por nomeação pelo Executivo, com a possibilidade de permanência por longo período no exercício da função, no tocante, particularmente, aos representantes do setor privado. Ao serem contemplados por bojuda remuneração mensal, esses fatores, conjugados, podem contribuir para que haja maior aderência e simpatia aos projetos apresentados pelos governos e pelos próprios interesses do setor que os conselheiros representam.

No tocante ao papel do CEE/SC, diretamente favorável aos interesses privados, o Conselho transformou e publicou documento normativo, em 2012 – recomendações elaboradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a política educacional estadual (SANTA CATARINA, 2012) –, encomendado anteriormente pelo governo estadual.

Em 2010, a OCDE publicou um documento, intitulado Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, decorrente de avaliação contratada pelo Governo do Estado para análise do sistema educacional de Santa Catarina. O CEE/SC legitimou tais orientações na publicação de 2012 – Proposição de novos rumos para a qualidade da educação de Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE (SANTA CATARINA, 2012). O caráter inusitado dos documentos se dá pelo fato de que, assim como a OCDE não realiza relatórios específicos para os entes federados,

85 Valores de vencimentos vigentes a partir de novembro de 2018 até o encerramento deste artigo, conforme documento Tabela de Vencimentos do Magistério a Partir de 11/2018, publicado em 01/12/2019 no espaço Central de Conteúdo-Tabelas no site do SINTE-SC. Disponível em: SINTE-SC. Acesso em: 10 fev. 2023.

o CEE/SC não costuma emitir documentos diversos do rol de sua competência, como os Pareceres e Resoluções, que advêm de uma lei correlata na esfera federal. No entanto, o CEE/SC acatou um pedido “informal” do poder Executivo do Estado para que conduzi-se a avaliação da educação catarinense em parceria com a OCDE.

O documento da OCDE prevê alterações em todo o sistema educacional catarinense, desde as fontes de financiamento até os conteúdos curriculares, formação de professores, estatuto do magistério, bonificação por resultados para os docentes, cuja síntese, publicada pelo CEE/SC (SANTA CATARINA, 2012), reforça os mesmos princípios elencados pela organização. Os desafios propagados no relatório da OCDE, tais como os necessários avanços da tecnologias, formação das licenciaturas mais voltadas à prática e diminuição da parte teórica, novas formas de avaliação e contratação dos professores, são elementos que encobrem a realidade e os desafios da classe trabalhadora em resguardar seus direitos diante do avanço do capital e sua necessidade de reestruturação produtiva. Isso se dá a fim de preservar a manutenção das taxas de lucro do capital, o que requer, obviamente, a flexibilização das normas contratuais e a precarização da carreira com a retirada de direitos.

O destaque ao favorecimento aos interesses privados no âmbito do Conselho remete a patamar mais amplo e abrangente dos interesses do próprio capital. Nessa perspectiva, a expressão ‘novos rumos’ no documento emitido pelo CEE/SC se refere a novas formas de reorganização do capital, por meio da qual a burguesia, o Estado e as classes dominantes e dirigentes buscam garantir a reprodução do capital, em uma fase de recomposição produtiva após o período do Keynesianismo, em que os direitos da classe trabalhadora são constantemente expropriados ou levados à esfera da mercadorização. Os direitos se transformam, portanto, em serviços a serem explorados pelo capital.

Não à toa, nessa nova realidade – em que as garantias mínimas de subsistência da classe trabalhadora se esvaem –, impera, na educação, a configuração de um novo perfil de professores. Essa proposta está em uma das orientações finais do documento do CEE/SC como

Ação conjunta entre a SED/SC, a seccional catarinense da Undime, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e **algumas instituições universitárias** de Santa Catarina, a fim de definir novo perfil do professor e um currículo-base comum às licenciaturas, para a formação inicial dos professores e gestores educacionais, com base na legislação em vigor, nas recomendações da OCDE e no documento em análise. (SANTA CATARINA, 2012, p. 45, grifos nossos).

Sobre esse tema, chamamos a atenção para a pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizado da própria OCDE, realizada no Brasil por intermédio do INEP desde 2008<sup>86</sup>. No Brasil, esse processo de avaliação docente por intermédio das habilidades e competências se materializou com a instituição, pelo Ministério da Educação, do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, fundado na LDBEN e em resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996; 2002; 2003).

Para além de formar um exército de trabalhadores flexíveis, adaptados às novas “exigências” do mundo do trabalho, com foco na prática e na meritocracia, essa questão é discutida mais amplamente por Shiroma e Evangelista:

O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas;

86

O Brasil participou das 3 edições do Talis realizadas em 2008, 2013 e 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/historico>. Acesso em: 14 fev. 2023.

o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535).

O destaque na citação anterior a “algumas instituições universitárias” no documento editado pelo CEE/SC nos permite remeter ao Sistema Acafe<sup>87</sup>, com o qual grande parte dos conselheiros possui vínculo institucional. A Acafe é um aparelho privado de hegemonia que congrega as instituições de ensino superior sem fins lucrativos em Santa Catarina, cujos dirigentes e reitores compõem o colegiado do CEE/SC desde suas primeiras formações a partir de 1961. A formação continuada dos docentes oferecida pela SED/SC no início do ano letivo já ocorre desde 2010, por meio de contratos de parceria com as instituições da Acafe.

O papel do CEE/SC foi fundamental para que se pudesse formar o arcabouço jurídico-normativo a fim de que as orientações da OCDE se materializassem em políticas públicas e tivessem continuidade para além dos mandatos dos governos.

O arranjo entre os governos, Organismos Multilaterais – como a OCDE – e Conselhos de Educação ultrapassa as esferas federativas em Santa Catarina, resultando em um processo de emulação de políticas públicas também na esfera municipal, especificamente na capital do Estado. Isso só foi possível devido à atuação destacada de personagens dentre os conselheiros – intelectuais orgânicos, na acepção teórica assumida neste artigo –, que têm desempenhado papel decisivo e estratégico, ora como conselheiros do CEE/SC, ora como secretários municipais de educação de Florianópolis

87

O sistema Acafe engloba 14 universidades e faculdades comunitárias e mais a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

na realização desses arranjos e acordos e na implementação de mudanças em destaque no artigo.

Sob a coordenação desses intelectuais em particular, foi celebrado, por exemplo, o acordo entre a Prefeitura de Florianópolis e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que resultou no contrato responsável por financiar o Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na capital do estado (MELGAREJO, 2017, p. 119). A pesquisa desenvolvida por Melgarejo (2017) demonstrou que as propostas do BID para o município possuíam um ideário de reformas muito semelhante ao da OCDE chancelado pelo CEE/SC para o Estado de Santa Catarina:

Um projeto de reforma que aprofunda interesses político-econômicos capitalistas postos em andamento nos anos 1990 do século XX. Integra, portanto, um processo de longo alcance temporal de intervenção do capital na Educação. Privilegia uma forma específica de realizar reformas educacionais, de caráter gerencialista, com conseqüências importantes para as políticas sociais e para a vida da classe trabalhadora. (MELGAREJO, 2017, p. 138).

Assim, a política defendida pela OCDE, na tradução do CEE/SC, “[...] encontra simetria com a proposta do BID assumida pela Prefeitura na política educacional de Florianópolis” (SIEMS, 2019, p. 9), a qual conduz ao aprofundamento da lógica empresarial. Ela insere seus pressupostos de eficiência e a eficácia no cerne da administração pública, alinhada a uma concepção gerencialista e privatista de gestão. A permanência desses intelectuais à frente da pasta da educação municipal, por mais de uma gestão de governo, inclusive de diferentes partidos políticos, corrobora esse paralelo e o sentido das reformas. Segundo Melgarejo:

Não é difícil supor que sua permanência no cargo pode ter a ver com suas vinculações ao BID, à sua influência na União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), sua participação como debatedor da Conferência Internacional do Compromisso Todos pela Educação,

organizada pelo Movimento Todos Pela Educação e patrocinada pelo banco. (MELGAREJO, 2017, p. 124).

Um outro intelectual orgânico também atuou em instâncias dos sistemas de ensino estadual e municipal da capital e teve participação decisiva na aprovação da proposta do CEE/SC no primeiro e na reforma da lei do conselho municipal de educação no segundo. No Conselho Estadual desde o final dos anos 2000, em que exerceu a presidência e a vice-presidência, atuou diretamente na comissão avaliativa que incorporou e legitimou as recomendações da OCDE no Estado em 2012. Como Secretário Municipal de Educação na gestão de Gean Loureiro (PMDB), à frente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, permaneceu como conselheiro do CEE/SC e capitaneou a aprovação do Projeto de Lei nº 17.484/2018<sup>88</sup>, cuja proposta era a privatização dos serviços das áreas da saúde e da educação, por meio da entrega da gestão de equipamentos públicos e de pessoal a organizações sociais. Nesse ponto, cabe assinalar que o projeto sofreu fortes críticas contrárias do CMEF. Frente a esse e a outros posicionamentos autônomos e críticos do Conselho, o mesmo secretário proporia, e viabilizaria, junto à Câmara Municipal, a reformulação do CMEF, com a ampliação dos assentos destinados a representantes de associações empresariais e a introdução de um mecanismo de veto a decisões do Conselho, o que nos leva ao tema da próxima seção.

## O EMPRESARIAMENTO DO CMEF

As alterações na estrutura organizacional do CMEF em 2021, ao ampliar substancialmente a presença do setor empresarial local, alteraram e comprometeram de modo significativo o caráter e a natureza originariamente públicos e democráticos desse órgão.

O CMEF foi criado em 11 de novembro de 1991, cuja lei foi logo alterada em 1992 (FLORIANÓPOLIS, 1991; 1992) em meio a uma conjuntura de redemocratização do país, após o fim da ditadura empresarial militar, nos primeiros anos de governo civil – a partir de 1985 – e da promulgação da Carta Magna em 1988, período que proporcionou um clima de abertura à participação da sociedade na deliberação de políticas públicas. A Lei nº 5.692/71, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional em vigência naquele período (BRASIL, 1971), era bem diversa, pois previa que os conselhos municipais criados até então deveriam estar subordinados ao seu respectivo Conselho Estadual de Educação. Os municípios só passariam a dispor de autonomia para, entre outras coisas, instituir seus sistemas de ensino e respectivos Conselhos de Educação a partir de 1988.

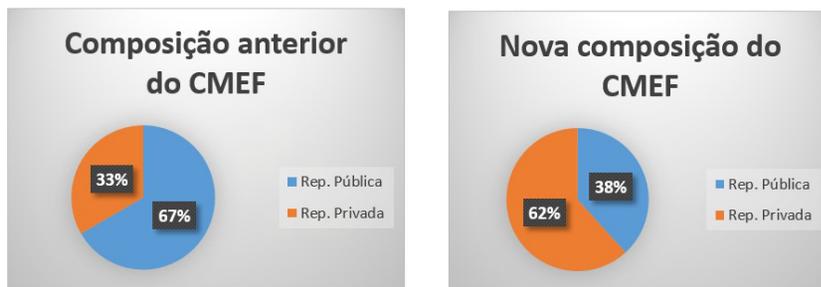
Desde a sua criação, a legislação do CMEF passou por mudanças no que se refere a sua organização e funcionamento. Vale mencionar a lei que revogou a lei de criação do Conselho no ano de 2007 e a que, em 2021, viria a alterar substancialmente a sua composição, adicionando 15 novas cadeiras diretamente vinculadas ao setor empresarial de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2007; 2021).

O que nos interessa frisar na legislação em vigência está configurado em duas alterações importantes para a organização e o funcionamento do CMEF. A primeira, em seu artigo IV, diz respeito à nova composição do colegiado. O colegiado, que até então contava com 13 representantes, ampliou em 15 cadeiras ocupadas por APH empresariais sem quaisquer conexões evidentes com a área da educação, quais sejam: Empreendedores Individuais da Região Metropolitana de Florianópolis (AMPE); Sindicato das Empresas de Serviços Contábeis, Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas no Estado de Santa Catarina; Comitê Metropolitano para o Desenvolvimento da Grande Florianópolis; Associação Comercial e Industrial de Florianópolis (ACIF); Observatório Social de Florianópolis (OSF); Câmara de Dirigentes e Lojistas de Florianópolis (CDL); Associação dos Empreendedores de Micro e Pequenas Empresas

(SESCON/SC); *Convênio & Visitor Bureau*; Associação FloripAmanhã; Associação Catarinense de Emissoras de Rádio e Televisão (ACAERT); Associação Catarinense de Tecnologia (ACATE); Floripa Sustentável; Academia Catarinense de Letras (ACL); Ordem dos Advogados do Brasil – Santa Catarina e *Junior Archivement*.

A alteração se torna visível na Figura 1, apresentada a seguir, e é possível constatar a radical inversão no que tange à representação do setor público em relação ao setor empresarial.

**Figura 1** - Comparativo entre as composições do CMEF (2008 - 2021).



*Fonte: Elaborada pelos autores com base nos documentos oficiais emitidos pelo CMEF (2008/2021).*

Há, assim, um evidente desequilíbrio na composição do Conselho que privilegia as posições e opiniões dos representantes empresariais, o que, conseqüentemente, sujeita as deliberações do órgão a atender interesses privados e do capital em matéria educacional no sistema municipal de ensino.

Entretanto, sendo o CMEF um órgão de natureza pública, a presença da maioria representativa advinda do setor privado causa, no mínimo, estranheza e desconfiança por parte da comunidade escolar. Seria possível a garantia de uma educação pública emancipatória para a classe trabalhadora sendo orientada pelo setor privado? Nesse sentido, afirma Cury (2006), acerca da importância do Conselheiro como garantidor ao acesso à educação, que:

Educação, dizia Anísio Teixeira, não é privilégio, educação é direito. Na realização desse direito, o conselheiro é um agente público de um serviço público que também não é favor. É simplesmente direito. Direito a que as novas e as atuais gerações possam se beneficiar desse patrimônio comum da humanidade que é o acesso ao saber elaborado e o respeito aos valores próprios dos direitos humanos e da cidadania nacional. (CURY, 2006, p. 66).

Observamos que não houve alteração na distribuição das cadeiras já estabelecidas pela lei anterior de 2007 e sim o acréscimo de mais 15 representações.

O segundo dispositivo alterado foi o que versa sobre o poder das decisões do CMEF diante da secretaria municipal de educação:

Art. 2º Altera o art. 3º da Lei n. 7.503, de 2007, e inclui parágrafo único, que passam a vigorar com as seguintes redações:

Art. 3º O Secretário Municipal de Educação apreciará as decisões do Conselho Municipal de Educação e devolverá, caso necessário, em um prazo máximo de sessenta dias, acompanhadas das indicações das alterações com as devidas justificativas.

Parágrafo único. Após a análise do Conselho Municipal de Educação, não acatadas as indicações das alterações, o Secretário Municipal de Educação, caso considere as decisões do Conselho Municipal de Educação contrárias ao interesse público, vetá-las-á total ou parcialmente, no prazo de quinze dias úteis, contados da data do recebimento, e comunicará os motivos do veto, no prazo de quarenta e oito horas, ao Presidente do Conselho Municipal de Educação. (FLORIANÓPOLIS, 2021).

Com essa alteração no parágrafo único, o CMEF perdeu seu poder de decisão, ficando subordinado às decisões da SME e não o contrário, como era na lei anterior. Ora, se tratamos aqui sobre matéria de educação, cujo debate se dá no âmbito de um conselho coletivo e deliberativo e o resultado advém de uma maioria, a possibilidade do veto desconsidera qualquer discussão anterior, posto

que faz prevalecer, em última instância, a decisão monocrática do Secretário de Educação. Desse modo, qualquer debate se torna inócuo, posto que a decisão não pertence mais ao âmbito do Conselho. Além disso, se, por um lado, os membros que compõem a instituição estão alinhados aos projetos privatistas do executivo, podendo facilitar a aprovação de matérias de conteúdo regressivo, por outro lado, ainda que assim não o façam, o controle é mantido mesmo que não haja consenso sobre a matéria, cabendo, ao fim e ao cabo, a decisão do secretário.

Esse processo ocorreu sem qualquer diálogo com o CMEF e foi claramente motivado pela resistência do órgão em adotar as diretrizes estaduais e federais que regulamentaram o Ensino Remoto na Educação Básica no período de suspensão das aulas presenciais durante o isolamento social requerido ao enfrentamento da pandemia de Covid-19, o que levou à renúncia de toda a diretoria e da presidência das comissões em 10 de março de 2021. A principal justificativa na mensagem enviada à Câmara de Vereadores, com exposição de motivos para a alteração da lei (FLORIANÓPOLIS, 2021b), consistia em “[...] dar transparência e democratizar a participação da sociedade civil no Conselho Municipal de Educação” (CME), sem explicitar em que medida o Conselho até então vigente não cumpria esses princípios. Além disso, a mensagem alegava manter “[...] coerência com a excelente política desta Gestão na condução das parcerias entre o poder público e a iniciativa privada” e atender um suposto desejo da sociedade “[...] nas áreas de empreendedorismo, inovação e tecnologia”. A assertiva fere o princípio fundamental dos Conselhos de Educação, da deliberação sobre políticas de Estado, e seu caráter perene em relação à transitoriedade dos governos.

Essas justificativas e argumentos estão associadas a uma suposta “capacidade técnica e dirigente” dos novos representantes. Encaixam-se na formulação de “empresariamento da educação de novo tipo”, conforme exposto por Vânia Motta e Maria Carolina Andrade ao estudarem o progressivo protagonismo que frações

empresariais têm assumido no controle e na formulação da política educacional brasileira desde os anos 1990. A ampliação dos assentos dos representantes das associações empresariais no CMEF, ao nosso ver, é tributária desse fenômeno, que, no estudo das autoras, compreende um movimento de subsunção da educação ao empresariado.

De acordo com as autoras, tendo como referência aportes de Gramsci,

Esse empresariado cumpre a função de corroborar a hegemonia burguesa, tanto no âmbito econômico quanto no político-ideológico, mesmo porque é uma das camadas criadas pela “classe que nasce e desempenha função essencial no plano da estrutura econômica” com vistas a lhe conferir “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2001 *apud* MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7, grifo das autoras).

Nesse caso, o CMEF foi instado a atuar sob os desígnios do governo, posto que não lhe cabe “coerência com a gestão”, tampouco regulamentação de parcerias público-privadas que se resolvem por contrato na esfera civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão e as evidências apresentadas – sobre o crescente protagonismo dos interesses privados em dois Conselhos de Educação de esferas importantes de governo – mostram em que medida esses órgãos de controle social da educação vêm se tornando objeto de disputa pelos setores empresariais, em especial devido à sua atribuição de normatização e regulação dos sistemas de ensino.

A possibilidade de o setor privado majoritariamente poder interferir nas decisões acerca da oferta, regulação, organização e do controle

da educação pública é um risco que pode levar à destruição de todas as possibilidades de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, além de produzir o desequilíbrio favorável para aqueles setores negarem e anularem os princípios de uma gestão democrática.

Estamos diante de um caminho que tem levado ao aprofundamento da expropriação de direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora e a um processo de apropriação dos recursos públicos da educação por parte dos interesses privados.

A obra de Galeano, da qual selecionamos o trecho em epígrafe para este artigo, narra a história de exploração e dominação dos países centrais sobre o continente latino-americano desde o século XV, demonstrando como aqui se ergueu, sobre a condição de colônia, um capitalismo dependente que serviu de base ao desenvolvimento do capitalismo mundial. Nessa história, as classes dominantes se divorciaram das classes subalternas, ocupando todos os espaços possíveis de participação que possam, de alguma maneira, contemplar anseios populares. Desse modo, buscamos associar as veias abertas com o rompimento de mais uma fronteira institucional, os conselhos de controle social. Naquela obra clássica, Galeano escreve que a vitória dos dominantes carrega implícita a derrota dos povos dominados com um certo tom de fatalidade. Posteriormente, Galeano reconhece e revê aquele tom fatalista ao afirmar que não precisamos nos resignar às fatalidades e sim devemos buscar mudar o curso da história, atuando como sujeitos ativos e conscientes.

É nesse sentido que a compreensão desses fenômenos e movimentos, como ensaiamos aqui, pode contribuir para a elaboração de estratégias de resistência. Podemos começar a colocar na pauta de reivindicações a revogação da legislação e/ou a ampliação proporcional das representações populares e educacionais nessas instâncias colegiadas, bem como considerar a importância de assegurarmos a ocupação dos espaços deliberativos desses órgãos.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ADRIÃO, Theresa. Privatização da educação no Brasil: estratégias de regulação pelo setor privado da educação obrigatória. *In*: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luis. (Orgs.). **Balanco da Política Educacional Brasileira (1999-2009)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 1-19.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. V. 1. São Paulo: Xamã, 2005. 180 p.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. O público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. 1. ed. V. 1. São Paulo: Xamã Editora, 2005, p. 137-154.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971, p. 6592. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Brasília: CNE/CP, 18 fev. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jun. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pl1403.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/18721#:~:text=Resumo,devidamente%20apoiados%20em%20provis%C3%A3o%20legal>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos Sistemas. *In*: CARAPETO, Naura Syria Ferreira; AGUIAR, Márcia Angela. (Orgs.). **Gestão de educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000, v. 1, p. 1-26.

FLORIANÓPOLIS. **Exposição de motivos para alteração na composição do CMEF**. 2021b. Disponível em: [https://www.cmf.sc.gov.br/softcam/popup/index.php?pagina=pasta\\_digital&documento\\_tipo=proposicao&documento=88225](https://www.cmf.sc.gov.br/softcam/popup/index.php?pagina=pasta_digital&documento_tipo=proposicao&documento=88225). Acesso em: 15 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Lei n. 7.503 de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, SC, **Leis municipais**, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3vVljG6>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 10.372, de 25 de abril de 2018. Institui o Programa Creche e Saúde Já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis, SC, **Leis municipais**, 2018. Disponível em: <http://leismunicipa.is/adbcv>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 3.651, de 29 de dezembro de 1992. Altera dispositivos da Lei nº 3.351, de 11/11/91, que cria o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, SC, **Leis municipais**, 1992. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qdche>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 3.651/91, de 11 de novembro de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Revogada pela Lei n. 7.503/2007. Florianópolis, SC, **Leis municipais**, 1991. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bqadh>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº. 10.773, de 27 de janeiro de 2021. Altera a Lei n. 7.503, de 2007, que dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, SC, **Leis municipais**, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3tOFNiY>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 8. ed. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LEHER, Roberto. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. *In*: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAIL, Eveline. (Orgs.). **Conselhos Participativos e Escola**. V. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 25-39.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 41, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo** – Relatório da OCDE: Brasil 2010. [S. l.]: OCDE publishing, 2010b. ISSN 2074-3327. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264086098-pt>

PERONI, Vera Maria Vidal. As Relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 234-255, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, p. 1-27, 2018.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: Dioesc, 2012. Disponível em: [https://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio\\_de\\_novos\\_rumos\\_\\_ocde.pdf](https://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos__ocde.pdf). Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC Nº. 009, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio

do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, SC, 19 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1808-resolucao-009-1/file>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 075, de 22 de novembro de 2005. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, SC, 22 nov. 2005. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/regimentos/2391-regimento-interno-do-conselho-estadual-de-educacao-de-santa-catarina-cee-sc>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Decreto nº. 515, de 17 de março de 2020. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 – doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, SC, 17 mar. 2020a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-515-2020-santa-catarina-declara-situacao-de-emergencia-em-todo-o-territorio-catarinense-nos-termos-do-cobrade-n-1-5-1-1-0-doencas-infecciosas-virais-para-fins-de-prevencao-e-enfrentamento-a-covid-19-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Lei nº 2.975, de 18 de dezembro de 1961. Dispõe sobre Educação e Cultura. Revogada parcialmente pela Lei: 3.923/66. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, SC, n. 6.950, 19 dez. 1961. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1961/2975\\_1961\\_Lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1961/2975_1961_Lei.html). Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Lei nº 3.030, de 15 de maio de 1962. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação. Alterada pelas Leis: 5.808/80; 13.448/05. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, SC, n. 7049, 15 maio 1962. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1962/3030\\_1962\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1962/3030_1962_lei.html). Acesso em: 10 fev. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.htm>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SIEMS, Fernanda Denise. **Disputas pelos rumos da educação**: o Conselho Estadual de Santa Catarina sob a pauta da OCDE. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

VALLE, Ione R. **Burocratização da educação**: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996. 182 p.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## Eneida Oto Shiroma

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com estágios de pós-doutorado na Universidade de Nottingham e na Universidade de Oxford (Inglaterra). É professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>

*E-mail:* [eneida.shiroma@ufsc.br](mailto:eneida.shiroma@ufsc.br);

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>

## Jéferson Silveira Dantas

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Historiador e professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED/CED), Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC. Pesquisador do GEPETO e pesquisador associado do Observatório da Ética jornalística (objETHOS), vinculado ao Departamento de Jornalismo e ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (POSJOR) da UFSC.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1527-407>.

*E-mail:* [jeferson.dantas@ufsc.br](mailto:jeferson.dantas@ufsc.br)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0384307191153492>

## Rodrigo Diego de Souza

Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (PPGEduC/UnB). Pesquisador GEPETO. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas Educacionais e Educação em Ciências (UFSC/UnB).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4157-6116>

*E-mail:* [professor.rodrigossouza@gmail.com](mailto:professor.rodrigossouza@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9960117430935201>

## SOBRE A AUTORA DO PREFÁCIO

### **Olinda Evangelista**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional/UFSC (GIPE-Marx).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5360-2521>

*E-mail:* [olindaevangelista35@hotmail.com](mailto:olindaevangelista35@hotmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0652113284096519>

## SOBRE OS AUTORES

### **Amilton Benedito Peletti**

Doutorando em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Mestre em Educação pela UNIOESTE. Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES/UNIOESTE.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-9856-639X>

*E-mail:* [a.peletti@hotmail.com](mailto:a.peletti@hotmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2784003968967155>

### **Ana Aparecida Zandoná**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Foi bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/ Fundo de Apoio e Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (UNIEDU/FUMDES). Participa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Psicóloga Educacional na Coordenadoria Regional de Educação da Grande Florianópolis.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-6622-7820>

*Email:* [zanazandona@gmail.com](mailto:zanazandona@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2081254812898112>

### **Bruno Augusto Olska**

Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É bolsista de Iniciação Científica (CNPq) sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Eneida Oto Shiroma. Participa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5830-5865>

*E-mail:* [olska.bruno@gmail.com](mailto:olska.bruno@gmail.com)

*Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/1307890763916802>

### **Celso Hotz**

Doutorando em Educação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Mestre em Educação pela UNIOESTE. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Francisco Beltrão, PR; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES/UNIOESTE.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4187-7701>

*E-mail:* [hotzcel@gmail.com](mailto:hotzcel@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3336026826751264>

### **Eneida Oto Shiroma**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com estágios de pós-doutorado na Universidade de Nottingham e na Universidade de Oxford (Inglaterra). É professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0506-7058>

*E-mail:* [eneida.shiroma@ufsc.br](mailto:eneida.shiroma@ufsc.br);

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8001069292975491>

### **Fernanda Denise Siems**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Política. Mestra em Educação pela UFSC, Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-6838-9049>

*E-mail:* [Fernanda.siems2020@gmail.com](mailto:Fernanda.siems2020@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0545736637094782>

### **Isaura Monica Souza Zanardini**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES/UNIOESTE. Pesquisadora associada ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>

*E-mail:* [monicazan@uol.com.br](mailto:monicazan@uol.com.br)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6456334067333175>

### **Jaqueline de Freitas**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), na linha Trabalho, Educação e Política. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis, atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Especialista em Gestão Escolar na Educação Básica. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1910-4849>

*E-mail:* [jaquelinefreitasmestrado@gmail.com](mailto:jaquelinefreitasmestrado@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4600539913172938>

### **Jéferson Silveira Dantas**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Historiador e professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC (EED/CED). Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e pesquisador associado do Observatório da Ética jornalística (objETHOS), vinculado ao Departamento de Jornalismo e ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo (POSJOR) da UFSC.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1527-407>

*E-mail:* [jeferson.dantas@ufsc.br](mailto:jeferson.dantas@ufsc.br)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0384307191153492>

### **Lilium Guimarães de Barcelos**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos de Política, Educação e Trabalho (GEPETO/UFSC) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP/UFSC). Pedagoga na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-1154-5084>

*E-mail:* [liliambarcelos84@gmail.com](mailto:liliambarcelos84@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6589044159843358>

### **Luiz Henrique Fernandes Reis**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Psicólogo na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1148-7956>

*E-mail:* [luiz.fernandesreis@gmail.com](mailto:luiz.fernandesreis@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5145511865617250>

### **Márcia de Souza Lehmkuhl**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Pedagoga na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE/FAED). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Educação Especial (GEEP) da UFSC.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2405-2043>

*E-mail:* [lehmkuhlms@gmail.com](mailto:lehmkuhlms@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6715788351239658>

### **Marcos Edgar Bassi**

Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação (PUC-SP). Pós-Doutorado (2007) realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Bacharel em Ciências Econômicas (1987) pelo Instituto Municipal de São Caetano do Sul/SP (IMES). Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação, professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4556-2969>

*E-mail:* [marcos.e.bassi@gmail.com](mailto:marcos.e.bassi@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9989684322674470>

### **Maria Helena Michels**

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC). Pós-doutorado pela Universidad de Playa Ancha (Chile); Graduação em Pedagogia pela UFSC. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Departamento de Estudos Especializados em Educação.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000.0001-9446-7207>

*E-mail:* [mhmichels20@gmail.com](mailto:mhmichels20@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8350836768840156>

### **Matheus Felisberto Costa**

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Pesquisador do Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e do Núcleo de Estudos sobre Formação (FORMA/UNESC). É mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e licenciado em Ciências Sociais pela UFSC. Professor efetivo de Sociologia na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). É bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1822-5641>

*E-mail:* [fcostamatheus@gmail.com](mailto:fcostamatheus@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1287632332284847>

### **Patrícia de Souza**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4402-9994>

*E-mail:* [patty\\_souza17@yahoo.com.br](mailto:patty_souza17@yahoo.com.br)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6007339195517174>

### **Rosalba Maria Cardoso Garcia**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC). Mestre em Educação pelo mesmo PPGE. Pós-doutorado pela Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do PPGE do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

*ORCID:* <http://orcid.org/0000-0003-3260-6982>

*E-mail:* [rosalbamcgarcia@gmail.com](mailto:rosalbamcgarcia@gmail.com)

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4609849867365524>

### **Vanir Peixer Lorenzini**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pedagoga pela UNIPLAC. Professora da UNIPLAC.

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1888-2094>

*E-mail:* [vanirlp@gmail.com](mailto:vanirlp@gmail.com)

*Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/0341889137439037>

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

aprendizagem 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 72, 84, 92, 94, 95, 100, 106, 110, 134, 141, 168, 169, 194, 195, 196, 198, 199, 209, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 229, 233, 241, 250, 253, 254, 256, 265, 266, 268, 269, 271, 284

## B

Brasil 10, 12, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 47, 49, 51, 58, 69, 70, 79, 80, 82, 84, 85, 88, 90, 92, 94, 95, 96, 99, 102, 105, 106, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 126, 130, 131, 135, 138, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 165, 168, 175, 176, 183, 184, 189, 190, 192, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 224, 225, 226, 227, 228, 235, 239, 244, 253, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 275, 287, 288, 300, 305, 310, 312

## C

capital 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 39, 44, 46, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 84, 92, 94, 95, 96, 100, 102, 106, 118, 127, 129, 130, 133, 137, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 218, 219, 221, 224, 226, 231, 232, 238, 253, 256, 258, 261, 262, 265, 266, 271, 279, 285, 286, 287, 299, 301, 302, 303, 305

capitalismo 14, 18, 25, 29, 30, 39, 46, 47, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 76, 78, 138, 141, 159, 166, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 211, 237, 261, 263, 279, 289, 309

ciências humanas 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 108, 215, 218, 253, 265, 271

classes regulares 218, 220

classe trabalhadora 12, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 58, 68, 69, 70, 75, 84, 92, 94, 95, 99, 100, 101, 106, 127, 133, 138, 143, 144, 147, 154, 156, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 191, 194, 203, 208, 209, 213, 215, 218, 253, 265, 271, 295, 299, 300, 302, 305, 309

competências socioemocionais 12, 17, 19, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 126, 132, 141, 153, 166, 167, 177, 215, 218, 253, 265, 271

conhecimento 12, 25, 26, 27, 34, 36, 37, 44, 64, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 105, 106, 108, 111, 132, 134, 135, 136, 141, 164, 165, 166, 171, 182, 215, 218, 222, 224, 250, 251, 252, 253, 265, 271, 278, 286

conselhos 11, 150, 271, 291, 292, 293, 294, 295, 304, 309

conservador 12, 17, 25, 26, 27, 36, 37, 43, 44, 46, 52, 53, 62, 63, 69, 70, 71, 84, 92, 94, 95, 106, 207, 215, 218, 228, 231, 235, 239, 242, 243, 244, 253, 265, 271

conservadoras 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 52, 69, 70, 71, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 227, 253, 265, 271

conservadores 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 47, 52, 62, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 107, 208, 210, 215, 218, 225, 253, 265, 271

conservadorismo 9, 11, 12, 13, 16, 50, 51, 52, 53, 62, 63, 69, 70, 74, 76, 90, 124, 207, 213, 230, 231, 232, 235, 236, 243

contrarreformas 10, 12, 13, 14, 16, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 51, 69, 70, 81, 84, 92, 94, 95, 96, 106, 111, 150, 157, 170, 180, 181, 202, 215, 218, 253, 265, 271

Covid-19 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 51, 69, 70, 71, 84, 92, 94, 95, 106, 196, 211, 212, 215, 216, 218, 253, 265, 271, 307

## D

democracia 12, 25, 26, 27, 36, 37, 40, 43, 44, 46, 64, 69, 70, 79, 84, 92, 94, 95, 106, 131, 215, 218, 225, 253, 256, 265, 271

desemprego 12, 20, 25, 26, 27, 29, 34, 36, 37, 44, 51, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 129, 130, 146, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 173, 176, 181, 213, 215, 218, 253, 265, 271

desenvolvimento socioemocional 168

desenvolvimento sustentável 12, 21, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 54, 69, 70, 78, 79, 84, 92, 94, 95, 101, 106, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 199, 203, 204, 215, 218, 224, 253, 265, 271

direitos humanos 12, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 44, 45, 51, 69, 70, 76, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271, 306

diversidade 45, 134, 139, 163, 221, 222, 233, 254

**E**

economia 12, 14, 19, 20, 25, 26, 27, 31, 34, 36, 37, 39, 44, 51, 54, 55, 56, 57, 64, 65, 68, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 128, 130, 146, 176, 180, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 204, 215, 218, 253, 265, 271

econômicos 12, 20, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 47, 51, 58, 64, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 184, 203, 215, 218, 253, 265, 271, 302

educação 12, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 44, 45, 51, 69, 70, 76, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271, 306

educação básica 117, 147, 205, 220, 228, 229, 243, 279, 287, 312

educação especial 226, 227, 239, 243, 251, 252, 255, 257, 258, 259

educação pública 11, 14, 15, 74, 85, 94, 95, 96, 109, 110, 144, 169, 180, 196, 211, 224, 227, 228, 264, 265, 267, 268, 270, 271, 276, 287, 291, 292, 293, 305, 309

emendaconstitucional 48

empreendedorismo 12, 19, 25, 26, 27, 33, 34, 36, 37, 44, 63, 68, 69, 70, 73, 84, 92, 94, 95, 106, 126, 132, 136, 138, 215, 218, 224, 253, 265, 271, 307

empresarial 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 83, 84, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 117, 183, 184, 210, 215, 218, 253, 265, 271, 286, 302, 303, 304, 305, 311

ensino básico 109, 264, 274, 286

ensino regular 220, 233, 234, 241

equidade 59, 152, 165, 221, 222, 223, 224, 226, 229, 231, 235, 256

escolas 12, 19, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 73, 74, 84, 85, 90, 92, 94, 95, 102, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 122, 131, 142, 152, 153, 168, 173, 183, 184, 196, 204, 211, 214, 215, 217, 218, 220, 227, 232, 233, 234, 241, 243, 253, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 281, 285, 286, 287

estado capitalista 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 66, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271

estratégias 26, 37, 59, 147, 150, 152, 168, 170, 184, 201, 211, 218, 225, 237, 244, 256, 258, 261, 262, 263, 281, 287, 309, 310

**F**

financeirização 12, 19, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 54, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 180, 191, 193, 200, 201, 203, 205, 215, 218, 253, 261, 265, 271

**G**

gestão democrática 309

gestão escolar 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 100, 106, 215, 218, 253, 265, 271, 283

governo 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 69, 70, 71, 73, 76, 78, 83, 84, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 108, 116, 118, 124, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 141, 150, 151, 152, 153, 183, 191, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 225, 234, 235, 236, 240, 253, 265, 271, 293, 296, 298, 302, 304, 308

**H**

hegemonia 13, 14, 21, 57, 74, 75, 126, 127, 128, 131, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 147, 183, 184, 208, 209, 212, 218, 231, 261, 262, 263, 279, 289, 293, 294, 301, 308

história 12, 13, 25, 26, 27, 29, 36, 37, 44, 47, 52, 59, 66, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 104, 106, 107, 114, 115, 146, 173, 203, 215, 218, 253, 265, 271, 309

**I**

ideologia 12, 25, 26, 27, 29, 36, 37, 40, 44, 46, 47, 49, 58, 69, 70, 76, 78, 83, 84, 92, 94, 95, 106, 129, 147, 185, 210, 215, 218, 253, 261, 265, 271, 280, 288

igualdade 25, 34, 36, 37, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 61, 74, 78, 222, 223, 227

inclusão 21, 29, 32, 40, 44, 134, 215, 216, 217, 220, 223, 229, 231, 233, 235, 240, 244, 250, 251, 252, 258, 259, 273, 286

inovação educacional 153, 262, 275

- L**
- legislação 39, 249, 251, 276, 278, 293, 300, 304, 309
- legitimação 67, 138, 161, 293
- liberal 12, 25, 26, 27, 29, 34, 36, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 135, 136, 210, 211, 215, 218, 222, 232, 253, 265, 271
- liberalismo 9, 12, 13, 14, 17, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 53, 58, 69, 70, 76, 77, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271
- liberdade 12, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 69, 70, 84, 89, 92, 94, 95, 106, 109, 118, 215, 218, 253, 265, 271, 292
- M**
- manifestações 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 51, 53, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 151, 215, 217, 218, 236, 244, 253, 265, 271
- mercantilização 22, 180, 193, 209, 279, 280, 285, 292
- N**
- neoliberalismo 12, 17, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 36, 37, 44, 51, 53, 58, 61, 62, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 110, 130, 131, 190, 191, 203, 215, 218, 237, 253, 265, 271
- O**
- ocupação 19, 90, 114, 157, 158, 309
- P**
- pandemia 12, 16, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 51, 69, 70, 71, 72, 84, 92, 94, 95, 106, 147, 196, 211, 213, 215, 216, 218, 226, 228, 253, 256, 265, 271, 282, 285, 307
- pedagogia da hegemonia 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 147, 215, 218, 253, 265, 271, 289
- políticas 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 51, 52, 57, 62, 69, 70, 71, 72, 75, 83, 84, 92, 94, 95, 102, 106, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 151, 175, 177, 180, 181, 186, 190, 191, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 229, 231, 232, 234, 235, 237, 238, 239, 242, 243, 253, 255, 256, 257, 262, 264, 265, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 280, 285, 287, 292, 293, 294, 296, 301, 302, 304, 307
- políticas educacionais 12, 14, 18, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 195, 201, 212, 215, 218, 238, 253, 255, 256, 265, 269, 271, 285, 287, 293
- políticas públicas 31, 39, 45, 51, 52, 72, 102, 127, 128, 151, 175, 177, 229, 262, 264, 274, 275, 276, 292, 301, 304
- políticas sociais 19, 26, 30, 31, 36, 57, 71, 95, 131, 136, 180, 190, 191, 201, 202, 203, 232, 237, 238, 239, 302
- presidente 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271
- princípios 12, 19, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 37, 40, 43, 44, 46, 47, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 126, 131, 133, 139, 211, 215, 218, 222, 224, 238, 251, 253, 263, 265, 271, 293, 299, 307, 309
- privatização 10, 11, 12, 13, 14, 25, 26, 27, 36, 37, 43, 44, 69, 70, 74, 79, 81, 84, 92, 94, 95, 106, 131, 143, 198, 204, 209, 211, 215, 218, 237, 244, 253, 265, 271, 279, 291, 292, 293, 295, 303, 310
- produção 12, 14, 19, 25, 26, 27, 36, 37, 39, 44, 51, 53, 55, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 84, 85, 92, 94, 95, 97, 106, 124, 129, 130, 133, 138, 140, 142, 143, 144, 159, 160, 162, 166, 173, 187, 192, 193, 194, 200, 201, 204, 208, 209, 211, 215, 218, 219, 250, 253, 263, 265, 271, 274, 283, 287
- R**
- racionalidade econômica 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 126, 215, 218, 253, 265, 271
- redes de ensino 72, 285
- reformas 20, 35, 56, 57, 58, 76, 83, 85, 115, 126, 128, 130, 143, 162, 192, 198, 201, 208, 209, 224, 231, 237, 262, 275, 280, 302
- reformas educacionais 231, 280, 302
- resistência 142, 216, 217, 307, 309
- S**
- segurança 12, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 37, 39, 44, 61, 69, 70, 84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 231, 253, 265, 269, 271, 285
- setor privado 40, 41, 60, 73, 98, 131, 179, 185, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 215, 237, 243, 252, 262, 296, 298, 305, 308, 310

sociabilidade capitalista 18, 101, 128, 133, 137, 142, 143, 201

sociabilidade neoliberal 167, 174

sociais 12, 13, 14, 19, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 44, 47, 51,  
54, 57, 58, 61, 62, 64, 69, 70, 71, 73, 76, 84, 87, 92,  
94, 95, 102, 104, 106, 118, 128, 129, 130, 131, 132, 133,  
135, 136, 137, 138, 140, 143, 144, 161, 168, 176, 180,  
182, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,  
196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 209, 212, 215, 218,  
225, 231, 232, 237, 238, 239, 242, 252, 253, 257,  
262, 265, 267, 271, 276, 283, 301, 302, 303, 309

social-liberalismo 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 53, 58, 69, 70, 76, 77,  
84, 92, 94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271

sociedade 14, 22, 38, 45, 47, 55, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 75, 84, 92,  
94, 99, 103, 111, 112, 126, 127, 131, 137, 142, 143, 144,  
146, 161, 163, 166, 167, 172, 173, 174, 179, 183, 184,  
193, 194, 208, 210, 216, 225, 231, 232, 237, 238, 252,  
253, 258, 262, 263, 267, 286, 289, 292, 293, 294,  
295, 304, 307, 310

sociedade civil 45, 84, 94, 127, 131, 179, 183, 194, 208, 216, 232, 237,  
238, 258, 262, 263, 267, 289, 292, 294, 295, 307

sociedades empresariais 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 92,  
94, 95, 106, 215, 218, 253, 265, 271

sociologia 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 69, 70, 84, 91, 92, 94, 95, 104,  
106, 114, 215, 218, 253, 265, 271, 280

subsídios 14, 52, 130, 148, 155, 216, 293

sustentável 12, 21, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 54, 55, 59, 60, 61, 68, 69,  
70, 78, 79, 84, 92, 94, 95, 101, 106, 179, 181, 182, 183,  
184, 186, 199, 203, 204, 215, 218, 224, 253, 265, 271

## T

transformação social 194

## U

ultraliberais 12, 25, 26, 27, 36, 37, 44, 51, 69, 70, 84, 92, 94, 95,  
106, 215, 218, 253, 265, 271

www.PIMENTACULTURAL.com

# CRISE DO CAPITAL, CONSERVADORISMO E CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

( 2 0 1 6 - 2 0 2 2 )