

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da
educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro

Maria Carolina Pires de Andrade

Rio de Janeiro

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Carolina Pires de Andrade

Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da
educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Carolina Pires de Andrade

Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da
educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Presidente, Prof.^a Dr^a Vânia Cardoso da Motta

Prof.^o Dr Roberto Leher

Prof.^o Dr Rodrigo Castelo

Aos meus pais, Maria Cristina Aouila Pires e Luiz Carlos Garcia de Andrade, por, sem querer e desde tão cedo, terem me feito enfrentar a complexidade da vida, o que fincou em mim a perene vontade de lutar pela transformação do mundo em todas as suas grandes e pequenas totalidades.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga – e não são poucos – que o trabalho intelectual no âmbito da pós-graduação é extremamente solitário. Eu discordo, e muito. Talvez, para algumas pessoas o seja, de fato. Mas eu estaria sendo extremamente injusta, com a vida e com todos que me cercam, caso eu assim analisasse minha trajetória no mestrado.

Digo isto porque, nesses anos, nunca me faltou apoio, diálogo e parceria. E isso se deve, primeiramente, à minha orientadora, professora Vânia Motta – a personificação da paciência, da inteligência (em todos os sentidos) e da generosidade. À ela, minha eterna gratidão por ter me apoiado sempre; por, na dose certa, ter sido firme e solidária, dura e afetuosa. Por jamais ter tolido meu ímpeto intelectual, minhas curiosidades e indagações; por ter sempre compreendido os percalços no meu caminho e por ter estado sempre ao meu lado para ajudar na remoção das pedras em que tropeçava.

Tal agradecimento se estende aos membros integrantes dessa banca. Professor Roberto Leher, sempre resgatando todas as forças possíveis para conduzir as chamadas “prosas”, tão aliviantes e, ao mesmo tempo, tão inquietantes. Gratidão eterna pela sua leitura, pela oportunidade do diálogo, por suas intervenções e por seus abraços sempre confortantes. Ao professor Rodrigo Castelo – outra personificação da paciência e da generosidade – gratidão eterna pela acolhida, pelos diálogos, pela escuta, pela presença, pelas indagações; pelos inúmeros questionamentos e inquietações que me proporcionou, desde o início do mestrado. Por último, mas não menos importante, pelas palavras confortantes e abraços acalentadores, sempre que se fizeram necessários. Os professores Frederico Loureiro e Virgínia Fontes representam, ainda, todos os docentes-intelectuais que marcaram presença na minha trajetória pelos ouvidos atentos e peitos abertos.

Não seria possível citar aqui todos os parceiros de jornada, mas é absolutamente indispensável dizer que Marisa Brandão representa a gama de professores incríveis que marcaram meu caminho, principalmente no CEFET/RJ. Marisa foi de professora à exemplo de mulher, filha, docente, militante e intelectual; à mãe do coração, a quem devo profundo respeito e admiração. A você, gratidão infinita por jamais ter desistido de mim e por toda firmeza e ternura que me dedicaste nesses últimos dez anos.

Ao Colemarx/UFRJ, gratidão pela acolhida, desde sempre. Em especial, a professora Cláudia Piccinini, que orientou minha Iniciação Científica com responsabilidade, atenção e carinho, e ao professor Bruno Gawryszewski, de ouvidos,

coração e mente sempre atentos. Gratidão pelos trabalhos, pelos diálogos, pelas risadas e por tudo mais que vivemos e aprendemos juntos. Que essa parceria perdure!

Às companheiras Amanda Moreira, Juliana Argollo, Débora Sabina, Inny Accioly, Luciane Nascimento, Simone Silva, Renata Flores, Thayse Mello e Saraa Mói, gratidão por me abraçarem quando cheguei ainda para a Iniciação Científica, com tanto bom-humor, atenção e carinho. Aos meus companheiros de jornada, gratidão por compartilharmos tantas aflições, comemorações e aprendizados: Camila Putzke, Emanuel Candal e, em especial, Hellen Balbinotti, com quem dividi tudo isso e até o mesmo teto nos últimos meses e graças a quem pude concluir com alguma tranquilidade esse trabalho.

Às minhas amigas da vida, Carolina Brandão, Catarine Lucas, Júlia Kaise, Thais Perocini, Thamires Rodrigues, Talita Belo e Thais Giordano: gratidão por confiarem mais em mim do que eu mesma. Amo vocês, e esse trabalho é mais uma vitória minha com amplo auxílio do amor e da generosidade de vocês.

Finalmente, a Capes, cujo aporte foi essencial para o desenvolvimento e conclusão dessa dissertação.

RESUMO

ANDRADE, Maria Carolina Pires. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. Dissertação.** Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A dissertação apresenta e discute criticamente os resultados de uma pesquisa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), mormente no que tange ao seu conteúdo e à forma como foi operada por agentes organizados, não de hoje, para dirigir as políticas públicas de educação no Brasil. Respalhada no referencial teórico-metodológico histórico-dialético, a pesquisa buscou entender a lógica imanente e funcional do objeto, cuja alavancagem se deu em meio à abertura de uma crise de hegemonia, seguida pela consolidação de um novo período de crise orgânica do capitalismo brasileiro. A partir de revisão bibliográfica, dialogamos o objeto e os principais determinantes e condicionantes que interpelam o modelo de educação escolar que se consolidou no Brasil, sobretudo a partir do alvorecer da sociedade capitalista industrial. Tais aspectos foram expostos em dois níveis de abstração centrais, quais sejam a universalidade do modo de produção capitalista e a particularidade da formação econômico-social brasileira. Em um primeiro momento, apresentamos os pormenores da assim chamada reforma curricular, na perspectiva do Estado estrito e do Estado ampliado: estrutura, propostas, agentes nacionais e internacionais e as etapas de tramitação. Em seguida, problematizamos tais aspectos em três etapas centrais, quais sejam i) as incoerências internas das reformas, mormente entre seus objetivos, propalados sobretudo no discurso de legitimação de seus agentes, e suas determinações efetivas; ii) as incompatibilidades destas determinações e objetivos em relação aos problemas estruturais da educação brasileira, marcada por trinta anos de ações efetivas dos setores empresariais na educação pública, e também do mercado de trabalho brasileiro e iii) as inconsistências do discurso de legitimação das reformas (BNCC e NEM) perante a conjuntura econômica, política e social brasileira. Identificamos o caráter ideológico de tais medidas, que somente podem ter sua lógica apreendida se situadas no quadro estrutural-histórico da educação escolar e da atuação do empresariado sob a égide do capitalismo dependente. Desenvolvemos, na última parte, o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo* como ferramenta explicativa do decurso da educação escolar brasileira no seio do bloco histórico neoliberal, no qual a mercantilização e a mercadorização da educação – faces indissociáveis do capitalismo moderno – são combinadas à subsunção da educação ao empresariado. Concluimos que os novos contornos que as medidas de contrarreforma assumem a partir do agravamento da recessão econômica e do golpe de 2016 são plenamente coerentes com o início de uma nova fase de contrarreforma do Estado brasileiro, de aprofundamento do neoliberalismo mais ortodoxo e do pauperismo. Ratifica-se que uma mudança radical na formação dos trabalhadores, como a constituição da escola unitária de bases comuns, é incompatível com uma esfera educacional cujos condicionantes e determinantes vão ao encontro de uma ou mais dimensões do processo

de *empresariamento da educação de novo tipo*, condicionado pela lógica do capitalismo dependente.

Palavras-Chave: Empresariamento da educação de novo tipo; Crise orgânica; Políticas públicas de educação; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The dissertation presents and critically discusses the results of a research on the National Common Core and the New High School, especially with regard to its content and the way it was operated by organized agents to direct public education policies in Brazil. Supported by the historical-dialectical theoretical-methodological framework, the research sought to understand the immanent and functional logic of the object, whose leverage occurred in the midst of the opening of a crisis of hegemony, followed by the consolidation of a new period of organic crisis in Brazilian capitalism. Based on the bibliographic review, we discussed the object and the main determinants and conditions that challenge the model of school education that was consolidated in Brazil, especially after the dawn of industrial capitalist society. These aspects were exposed at two central levels of abstraction, which are the universality of the capitalist mode of production and a particularity of the Brazilian economic and social formation. At first, we present the details of the curricular reform, from the perspective of the strict and the expanded state: structure, proposals, national and international agents and the stages of processing. Then, we problematize these aspects in three central stages, which are i) the internal inconsistencies of the reforms, especially among their objectives, propagated mainly in the discourse of legitimation of their agents, and their effective determinations; ii) the incompatibilities of these determinations and objectives in relation to the structural problems of Brazilian education, marked by thirty years of effective actions by the business sectors in public education, and also in the Brazilian labor market; and iii) the inconsistencies in the discourse of legitimizing reforms against the Brazilian economic, political and social situation. We identified the ideological character of such measures, which can only have their logic learned if they are situated within the structural-historical framework of school education and the performance of businessmen under the aegis of dependent capitalism. We developed, in the last part, the concept of *empresariamento da educação de novo tipo* as an explanatory tool of the course of Brazilian school education within the neoliberal historical bloc, in which the *mercantilização* and *mercadorização* of education - inseparable faces of modern capitalism - are combined with the subsumption of education to entrepreneurs. We conclude that the new outlines that the counter-reform measures take from the worsening of the economic recession and the 2016 coup are fully consistent with the beginning of a new phase of counter-reform of the Brazilian State, of deepening more orthodox neoliberalism and pauperism. It is ratified that a radical change in the training of workers, such as the establishment of a unitary school with common bases, is incompatible with an educational sphere whose conditions and determinants meet one or more dimensions of the *empresariamento da educação de novo tipo*, conditioned by the logic of dependent capitalism.

KEY-WORDS: Empresariamento da educação de novo tipo; Organic crisis; National Common Core; New High School; Public policy

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Linha do tempo da construção da BNCC, 2019	101
Figura 2 – Esquema da disjunção da reforma curricular, 2019	102
Figura 3 – Esquema da estrutura do Novo Ensino Médio, 2019	108
Figura 4 – Estrutura curricular do Novo Ensino Médio, 2019	114
Figura 5 – Portarias referentes à Reforma do Ensino Médio e BNCC	117
Figura 6 – Esquema Movimentos Pela Base	133
Tabela 1 – Organizações sociais que compõem o MPB	134
Tabela 2 – Atuação e projetos das instituições que apoiam o MPB	135
Figura 7 – Rede de relações financeiras entre as instituições apoiadoras do MPB	136
Figuras 8 – Organizações indiretamente parceiras do MPB	137
Figura 9 – Rede de relações financeiras entre os agentes da figura 7 e 8	137
Tabela 3 – Integrantes do MPB	138
Tabela 4 – Conselho Consultivo do MPB	145
Figura 10 – Síntese das principais formulações apresentadas pelos organismos internacionais nos relatórios analisados, 2019	170
Figura 11 – Matrículas da educação básica da rede pública de ensino, 2018	180
Figura 12 – Síntese de classificação da população trabalhadora IBGE	192
Tabela 5 – Distribuição da população ocupada pela atividade principal de trabalho, 2018	197

LISTA DE SIGLAS

- Abave – Associação Brasileira de Avaliação
- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- Abecs – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
- ABG – Associação Brasileira de Geografia
- Abrapec – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
- Acara – Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
- Acib – Associação Empresarial de Blumenau
- Andes-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- Anpuh – Associação Nacional de História
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- Caged – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
- CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal
- Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CEO – Chief executive officer
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- Conef – Comitê Nacional de Educação Financeira
- Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEM – Democratas

Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DOU – Diário Oficial da União

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral

EPL – Estudantes pela Liberdade

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FGV – Fundação Getúlio Vargas

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Impa – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lide – Grupo de Líderes Empresariais

MEC – Ministério da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MP – Medida Provisória

MPB – Movimento Pela Base

MPC – Modo de Produção Capitalista

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL – Projeto de Lei

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores / Produtividade do Trabalho

PTF – Produtividade Total dos Fatores

Rais – Relação Anual de Informações e Salários

Sbenbio – Associação Brasileira de Ensino de Biologia

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretaria Estadual de Educação

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TPE – Todos Pela Educação

TTE – Tempo de Trabalho Excedente

TTN – Tempo de Trabalho Necessário

TTSN – Tempo de Trabalho Socialmente Necessário

TVT – Teoria do valor-trabalho

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 MÉTODO, CATEGORIAS E ACERVO TEÓRICO-CONCEITUAL	26
1.1 A mercadoria e a teoria do valor-trabalho de Marx	37
1.2. A lei tendencial da queda na taxa de lucro e as crises capitalistas	49
1.3. Ideologia, os intelectuais e os prepostos da classe dominante: a organização na luta de classes e o Estado entrincheirado	54
1.4 As crises capitalistas e a unidade estrutura-superestrutura: contribuições de Gramsci à crítica da economia política	72
1.5 Breves menções ao Estado	76
1.6. Considerações sobre as particularidades do capitalismo dependente e a formação econômico-social brasileira	81
2 CONHECENDO A BNCC, O NEM E SEUS ARREDORES: PROPOSTAS, PROMESSAS E PROTAGONISTAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	97
2.1. Estrutura, organização e conteúdo da Base Nacional Comum: propostas para a educação brasileira	97
2.2 Os (des)caminhos da BNCC: divergências e suturas no seu processo de elaboração	118
2.3 O caráter empresarial da reforma: a atuação orgânica e sistemática do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB)	131
2.4 Reformas educacionais e a assim chamada “crise da educação”: à que veio a BNCC?	152
2.5. Os Organismos Internacionais e suas diretivas: similitudes com o conteúdo, estrutura e justificativas das reformas educacionais em análise	156
3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA: CONTRADIÇÕES IMANENTES E PROBLEMAS DE SUA ÓRBITA	172
3.1 A BNCC e o NEM mais a fundo: alguns aspectos esquecidos por seus agentes locais	173
4. A “LÓGICA DA COISA” POR UM OUTRO CAMINHO: O SENTIDO DA BNCC E DO NEM NO SEIO DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO NO BRASIL	244
4.1. Notas teóricas sobre o empresariado e o empresariado educacional: sua identidade e funcionalidade	246

4.2. A trajetória do empresariado brasileiro e a sua notória presença no âmbito da luta hegemônico-pedagógica: a gênese do empresariado educacional.....	255
4.3. A consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil e seu padrão de educação escolar: o berço do empresariamento da educação de novo tipo e sua consolidação no século XXI.....	308
À GUIA DE CONCLUSÃO: A BNCC E O NEM COMO APROFUNDADORES DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO.....	333
5 REFERÊNCIAS.....	337

CIP - Catalogação na Publicação

PA568b Pires de Andrade, Maria Carolina
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio:
expressões do empresariamento da educação de novo
tipo em meio à crise orgânica do capitalismo
brasileiro / Maria Carolina Pires de Andrade. --
Rio de Janeiro, 2020.
361 f.

Orientador: Vânia Cardoso da Motta.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Empresariamento da educação. 2. Novo ensino
médio. 3. Base Nacional Comum curricular . 4. Crise
orgânica. 5. Políticas públicas de educação. I.
Cardoso da Motta, Vânia, orient. II. Título.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria.

(FERNANDES, 1977, p. 245-246)

Viva o centenário de Florestan Fernandes! (2020)

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade e equidade educacional são palavras de ordem e bandeiras aglutinadoras, não de hoje, das mais diferentes concepções de mundo, posições políticas, lugares de fala e funções econômicas. Ao que parece, a grande maioria da população mundial, há décadas, não só está em busca de uma educação de qualidade – seja para seus filhos, seja para a população em geral –, como acredita, de fato, que a universalização de uma boa educação escolar pode contribuir para a melhoria da vida pessoal quanto, para uma comunidade menos violenta, para uma sociedade mais igualitária, com melhores padrões de vida, entre outros. Nesse sentido, colocam-se as seguintes questões: teria se tornado a qualidade da educação um objetivo inalcançável? Teríamos nos conformado com sua intangibilidade? Por que continuamos, apesar disso, confiando e apostando em promessas que partem sempre dos mesmos atores? Sentimo-nos incapazes de propor uma alternativa? Certamente, pensando nos trabalhadores como um todo, são muitas perguntas e poucas respostas.

Essa dissertação apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa que se debruçou justamente sobre mais uma dessas propostas, que começou a ser publicamente construída em 2013 e é conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha do objeto se deu, inicialmente, pela dimensão nacional do mesmo, por seus objetivos imediatamente louváveis e pela aparente coesão do discurso de legitimação, construído por seus propositores, em torno da reforma.

Destarte, a BNCC começou a ser estudada no âmbito da iniciação científica (2016-2017) e se tornou objeto da pesquisa de mestrado junto ao Novo Ensino Médio (NEM), aprovado em 2016 via Medida Provisória (MP). Isso porque, como será explicado detalhadamente adiante, ao ser aprovado, o NEM cindiu a assim chamada reforma curricular e uniu a BNCC do Ensino Médio a outras reformas dedicadas a essa etapa.

Embora sua formulação originária tenha raízes no governo petista de Dilma Rousseff, é importante lembrar, de pronto, que sua origem é um pouco mais antiga. A proposta de uma base comum para os currículos nasce na ascensão da luta dos trabalhadores brasileiros na década de 1980, com explícito objetivo de reduzir as colossais desigualdades educacionais regionais. Pela luta dos trabalhadores organizados, a obrigatoriedade da mesma é incluída na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na pesquisa de IC identificamos que, a partir de 2013, um grupo de empresários auto-denominado *Movimento pela Base Nacional Comum* se apresentou como incentivador e formulador da BNCC. Esse grupo se constituiu durante a realização do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, promovido pela Fundação Lemann e realizado na Fundação Victor Civita (grupo Abril). Esta última, a saber, tinha em sua equipe, para além dos Civita, o empresário-proprietário Jorge Gerdau Johannpeter e Claudio de Moura Castro. O primeiro é um dos homens mais ricos do mundo, fundador do Movimento Brasil Competitivo (MBC), presidente da assembleia que reúne os cerca de 200 integrantes do Todos pela Educação (TPE), membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal (CDES) durante os governos Lula, Dilma e Temer, e atual presidente do conselho administrativo do Grupo Gerdau (siderurgia brasileira que atua em onze países, reconhecida historicamente como exemplo de boa gestão e eficiência). O segundo é um intelectual vinculado ao empresariado¹ no âmbito educacional, conhecido por seus peremptórios ataques à educação pública e à profissão docente, propaladas, por exemplo, quinzenalmente em sua coluna na Revista Veja, há mais de vinte anos.

A primeira versão do documento foi redigida para todas as etapas da educação básica, e veio a público em setembro de 2015 em meio a uma série de polêmicas que foram paulatinamente aprofundadas e exacerbadas. Após um período de consulta pública, em maio de 2016, foi divulgada uma segunda versão do documento. Neste mesmo período, a presidente Dilma Rousseff (PT) foi deposta via golpe jurídico-parlamentar; Michel Temer (MDB) assumiu a presidência e confiou a Mendonça Filho (DEM) o cargo de ministro da educação. Em setembro do mesmo ano, o “Novo Ensino Médio” (NEM) foi aprovado via medida provisória (MP nº 746/2016), que veio a se transformar na lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c).

No mês de abril de 2017 fora divulgada uma terceira versão do documento (BRASIL, 2017a) que, apesar de parcial (ou seja, de não conter definições para o Ensino Médio), foi prontamente aceita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que iniciou a sua tramitação. Para o integrante do empresariado, João Batista de Oliveira, tal versão

¹ Empregamos *empresariado* para nos referirmos a um seletivo grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotados de uma determinada “capacidade técnica e dirigente”, assumem posição de prestígio e, portanto, de confiança na relação social de produção capitalista. Com essa expressão, fundamentada na concepção de intelectual orgânico em Gramsci (2000), buscamos abarcar a lógica empresarial – sua capacidade técnica que penetra em todas as esferas da relação social por meio de vários mecanismos de controle – e sobretudo sua capacidade dirigente, de produção de consenso, fortemente encorajada pela coerção. Voltaremos a isto adiante.

era muito superior às anteriores, e não uma mera continuidade; para o mesmo, isso somente foi possível porque o MEC havia assumido a direção da construção do documento e deixado de querer agradar a todos (OLIVEIRA, 2017). Em dezembro desse mesmo ano, uma versão semelhante, mas não idêntica, fora aprovada pelo Conselho², homologada pelo MEC e levada à público. Desde então, o Brasil tem uma BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e as escolas têm até dois anos para reformularem seus currículos de forma a atender as suas exigências.

Em abril de 2018, uma terceira versão da BNCC para o Ensino Médio veio à público – a primeira versão para esta etapa redigida no governo Temer. Esta versão foi entregue ao CNE pelo MEC neste mesmo mês; fora tramitada e aprovada no dia três de dezembro deste mesmo ano, antes de vir a público. Apesar da cisão de suas partes no momento de formulação, a BNCC é um único documento; a versão para o Ensino Médio foi anexada à versão já aprovada. Assim, a parte introdutória da Base aprovada em 2017, onde estão as considerações gerais sobre a estrutura da BNCC, vale também para o Ensino Médio e, portanto, toda afirmação sobre a BNCC feita de forma geral vale para toda a educação básica.

A partir de revisão bibliográfica e pesquisas documentais em fontes primárias e secundárias, aproximamo-nos do nosso objeto conhecendo seus aspectos gerais. A partir disto, sistematizamos uma apresentação geral da BNCC, abarcando suas diferentes versões e proposições, os agentes e os meandros de seu desenvolvimento, além das posições à ela favoráveis e contrárias, com suas origens e argumentações. Outrossim, discorreremos sobre o MPB e sobre o seu papel em torno da BNCC: seus integrantes, mantenedores e parceiros institucionais; suas histórias e ações no âmbito educacional em geral; sua rede de articulação interna e também com outras instituições; suas ações em prol da elaboração e aprovação da BNCC. Os frutos dessa primeira aproximação do objeto estão expostos no segundo capítulo, onde o leitor pode conhecer o objeto tal como ele aparece nas suas dimensões mais imediatas.

Essa primeira observação nos conduziu a novas inquietações, que constituem, de fato, a problemática da pesquisa aqui apresentada. Conforme nos aproximamos do objeto e de seus processos subjacentes, mais luz lançava-se sobre as contradições existentes entre

² Fazemos a opção por distinguir as duas versões apresentadas em 2017 tendo em vista que, embora o MEC e o MPB as considere uma única versão “revisada”, existem poucas, mas significativas diferenças entre a versão encaminhada ao CNE em abril e a versão aprovada em dezembro, à exemplo do ensino religioso que não integrava àquela e integra a versão aprovada. Algumas outras alterações serão apresentadas adiante; por ora, salientamos que a versão divulgada em abril será identificada como “2017a” e a versão aprovada em dezembro como “2017b”.

suas proposições, objetivos, o discurso de legitimação de seus agentes e as condições concretas da realidade educacional brasileira. Além disso, a ascensão da direita convicta e beligerante, além da entrega do MEC à coalizão liberal-conservadora representada nas figuras de Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro (velha integrante da equipe de Paulo Renato Souza, ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)), trouxe novos contornos ao objeto, iluminando diversas de suas faces e aspectos constitutivos.

A nosso ver, os problemas que habitavam a órbita da BNCC, apesar de imbricados, podem ser organizacionalmente divididos em três grandes grupos centrais. O primeiro deles, um conjunto de problemas pedagógicos que abarca o conteúdo da reforma e seus possíveis impactos na educação, exacerbados pelas péssimas e negligenciadas condições estruturais da educação brasileira que, inclusive, inviabilizam a concretização de grande parte das propostas da BNCC e de seus objetivos gerais, como a promoção da qualidade educacional. O segundo, um conjunto que abarca as várias tensões que atravessaram o processo de construção do documento, que assumiu progressivamente um caráter antidemocrático. Isto porque, ao longo de todo o processo, ainda que tenha sido privilegiado o diálogo com o MPB e instituições internacionais em detrimento do diálogo com professores e alunos (os maiores atingidos pelas reformas), o processo envolveu, inicialmente, uma “comissão de especialistas” composta mormente por professores universitários e representantes de organizações educacionais. A partir de 2016, todavia, não só o diálogo com esses últimos foi restringido, como grande parte das contribuições já direcionadas ao documento foram descartadas – quando não contrariadas.

Além destes dois conjuntos de problemas, há ainda um terceiro, posto que no período pós-impeachment não apenas as reformas educacionais ganharam novas faces e impulsos; um conjunto maior de medidas de contrarreforma, já propostas no governo petista, foram alavancadas e ganharam mais ou menos novos contornos. Nesse sentido, os fatos de que a Base somou-se à um conjunto de medidas de contrarreforma que ultrapassou o âmbito educacional e que foram alavancadas juntas, em um contexto de crise econômico-política e de aprofundamento da irracionalidade social do capital complexificaram de sobremaneira o caráter do objeto. Como promover uma reforma desse porte, somada à outras, em um contexto de congelamento das despesas públicas primárias? Qual o sentido de promover a educação igualitária, de qualidade e democrática através de uma Base Comum, paralelamente à aprovação de uma outra reforma que restringe significativamente o acesso dos estudantes do ensino médio ao conhecimento

historicamente acumulado? Qual a lógica de reformar a educação para melhor preparar para o mercado de trabalho, conquanto promove-se uma reforma que regula e legitima o trabalho informal, precário, vulnerável e indigno (MOTTA; LEHER, 2017)? O que motiva a insistência em uma reforma tão repudiada por professores, alunos e entidades científicas e sindicais (SBENBIO, 2015; ANPUH, 2016; ANDES, 2017; ANPED, 2018)? Esses três conjuntos de problematizações estão expostos no capítulo três, no qual o leitor pode acompanhar as confrontações de dados empíricos e aparentes do objeto aos elementos dessas três dimensões do seu entorno mais próximo.

Devemos ressaltar que, desde os primórdios da organização do MPB em torno da BNCC, diversos autores envidaram esforços no sentido de demonstrar a necessidade de resistir à reforma e vários dos efeitos deletérios da Base no âmbito educacional, tais como o estreitamento curricular, o cerceamento do trabalho docente, a submissão do currículo às avaliações padronizadas, e outros (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017; ANDRADE; PICCININI, 2017; FREITAS, 2014; 2016; MACEDO, 2015). Apesar de todos esses problemas adjacentes às medidas, vastamente demonstrados, permaneciam questões centrais: se existem tantas incoerências entre o conteúdo do NEM e da BNCC e os objetivos propalados por seus agentes, por que as mesmas são elaboradas e implementadas com tanto vigor, mesmo contrariando as demandas de alunos e profissionais da educação e em um cenário de grave crise econômica e política? Se essas incoerências aniquilam possibilidades reais de implementação das medidas nos moldes prometidos, por que ela segue seu curso de “vento em popa”? Trata-se apenas de um discurso falso e de uma promessa não cumprida?

O objetivo central da pesquisa foi extrair do objeto (conjunto BNCC-NEM) a sua lógica interna, buscando responder às questões supracitadas. Neste processo, percebemos que a solidez das incoerências com que nos deparamos em um primeiro momento se desmancha no ar quando o objeto é situado no conjunto econômico, político e social em que se materializa, acompanhado por seus determinantes histórico-estruturais. Nesse sentido, compreendemos que ambas as medidas representam um ajuste estrutural-superestrutural necessário diante da crise orgânica do capitalismo brasileiro aberta em 2013 e consolidada a partir de 2015-2016, que transcende, inclusive, um mero ajuste na conformação da classe trabalhadora. Em outras palavras, os aspectos constitutivos da lógica imanente do objeto com os quais nos deparamos ofereceu-nos a base argumentativa da afirmação de que as inconsistências enxergadas no primeiro momento são meramente aparentes; tanto o objeto em si quanto o discurso de legitimação de seus agentes

propulsores são plenamente coerentes não só com a conjuntura econômica, política e social, mas com a esteira histórica da educação brasileira nos moldes da legalidade do capitalismo dependente, na qual tal discurso cumpre uma função ideológica no sentido do termo atribuído por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1858).

Precisamente nesse sentido não nos bastava analisar criticamente o objeto. Se fez necessário explicá-lo em suas funções, coerências, historicidade e relações para com os outros complexos reais, isto é, fez-se imperativo torná-lo inteligível ao leitor. É justamente o que esperamos: que ao final da leitura, o leitor possa acompanhar o raciocínio desenvolvido durante a pesquisa e entender por quais caminhos é possível afirmar que o objeto integra funcionalmente a engrenagem conjuntura atual, cujos desdobramentos são imprevisíveis.

Com o intuito de oferecer lentes para a compreensão de nossas explicações discorreremos, no primeiro capítulo, sobre o principal acervo teórico-metodológico que embasou nossa pesquisa e interpretação da realidade, no que se destacam as compreensões acerca da legalidade do modo de produção capitalista e dos condicionantes de tal legalidade nas formações econômico-sociais dependentes. Como já comentado brevemente, no segundo e terceiro capítulo trazemos à baila em sua opulência de detalhes, respectivamente, as medidas de que tratamos tal como são apresentadas por seus agentes (incluindo o discurso de legitimação das mesmas), e em seguida o mesmo objeto, doravante interpelado por elementos impostos pela realidade, começando pela esfera educacional em si e abarcando, progressivamente, outras esferas.

No quarto capítulo fazemos, primeiramente, uma breve retrospectiva histórica acerca da realidade educacional brasileira e da movimentação dos empresários principalmente, mas não exclusivamente, neste âmbito, apresentando o que entendemos por *empresariado educacional*. Em um segundo momento, discorreremos sobre o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo* construído por nós como ferramenta explicativa da realidade educacional brasileira atual, em sua dinamicidade e historicidade, do qual o nosso objeto é entendido como expressão. Com o conceito, buscamos abarcar o progressivo protagonismo empresarial na educação escolar a partir da década de 1990, sinapomórfico do bloco histórico neoliberal (CASTELO, 2011), unido às suas dimensões histórico-estruturais, que denominamos *mercantilização* e a *mercadorização da educação*. Como será explicitado pormenorizadamente adiante, entendemos que estas duas últimas dimensões, que interpela a educação escolar no capitalismo universal e historicamente, estabelecem uma relação de retroalimentação, em termos estruturais e

superestruturais, com a *subsunção da educação ao empresariado*, que tem seu gérmen na consolidação do bloco histórico neoliberal e atinge seu ápice na primeira década do século XXI. Noutros termos, tentamos demonstrar como a mercantilização e a mercadorização da educação foram aprofundadas a partir da subsunção da educação escolar ao empresariado e como esse próprio aprofundamento alimenta a hegemonia do empresariado nesta esfera.

Por fim, à guisa de conclusão, situamos nosso objeto como expressões concretas desse processo, que indicam o seu aprofundamento em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro nos moldes observados até o fim do ano de 2017. Precisamente nesse sentido, concluimos não só que as medidas são funcionais e correntes com a conjuntura e com a trilha histórica do empresariamento da educação de novo tipo, mas também, e principalmente, que o aprofundamento desse processo se fez imperativo na atual fase do capitalismo dependente brasileiro.

1 MÉTODO, CATEGORIAS E ACERVO TEÓRICO-CONCEITUAL

O objetivo central deste capítulo é apresentar o método sobre o qual esse trabalho foi desenvolvido, bem como as principais ferramentas teóricas e conceituais que manejamos na elaboração da exposição e análise crítica de nossos resultados. Por termos plena consciência dos necessários diferentes níveis de abstração que perpassam a reconstrução mental do nosso objeto, devemos ressaltar que, neste capítulo, não estão expostas análises prontas da realidade que pretendemos reproduzir à luz do nosso objeto. De outro modo, expusemos as ferramentas que, ao nosso ver, têm alta potencialidade explicativa da realidade concreta nos seus aspectos fundamentalmente determinantes, universal e particularmente. Isso significa, precisamente, que elas oferecem pontos de partida e caminhos lógico-rationais pelos quais é possível, ao nosso ver, compreender nosso objeto no seio da realidade em sua forma hodierna, sem prescindir dos novos aspectos que, como produto da história, integram o conteúdo da época em que vivemos.

Sendo assim, com o objetivo de embasar teoricamente análises que virão à frente e sobretudo o conceito de empresariamento da educação de novo tipo, que desenvolvemos com ferramenta explicativa das tendências da educação escolar no seio do bloco histórico neoliberal atravessado pelas particularidades do capitalismo dependente brasileiro, dividimos esse capítulo em seis partes. Na primeira parte, apresentamos interpretações sobre a mercadoria e a teoria do valor-trabalho de Marx, por entendermos que ambas alcançam aspectos universalmente determinantes e regentes da sociedade burguesa, ainda que existam mediações significativas vinculadas à natureza das especificidades histórico-estruturais de cada formação social.

Outrossim, que no modo de produção capitalista a mercadoria, em sua forma e sua estrutura, é essencialmente determinante de todas as formas de manifestação da vida e de todas as relações que a interpelam. Como forma dominante do metabolismo de uma sociedade, a estrutura da mercadoria precisa penetrar o conjunto da vida e remodelar, à sua imagem, todas as formas de relação humana, de modo que nenhuma delas escape à essa forma de objetivação e às suas formas de subjetividade correspondente. E isto inclui, certamente, a formação humana e todas as esferas de educação correspondente.

Na segunda parte, abordamos a lei tendencial da queda na taxa de lucro e as crises capitalistas na ótica de Marx, por entendermos que tais compreensões são potencialmente explicativas dos determinantes e dos rumos econômicos que a crise mundial dos anos 1970 tomou. Além do mais, que as medidas que Marx elenca como medidas

contratendências à queda na taxa de lucro, também são potencialmente explicativas do conjunto de medidas de contrarreforma na educação postas em marcha no seio do bloco histórico neoliberal, em estreito diálogo com a teoria do valor-trabalho. Essa compreensão é centralmente importante no que viemos a compreender como uma nova fase da mercadorização da educação, isto é, da intensificação da educação escolar em nicho de mercado, com novas características que se tornam especificidades do processo de empresariamento da educação de novo tipo.

Para entender essa dimensão, contudo, é indispensável entender as compreensões expostas nesta seção, tal como para entender o que denominamos mercantilização da educação é essencial entender a relação destas compreensões com aquelas expostas na primeira seção. Essas compreensões nos ajudaram, e muito, a analisar as formas de valorização e realização do valor que as hodiernas medidas de contrarreforma na educação oferecem às grandes massas de capital concentradas e centralizadas, bem como a problematizar tanto a participação de grandes empresas na alavancagem das contrarreformas, quanto a quase sincrônica aproximação de empresas de capital aberto como a Kroton, e de empresas de capital de risco como a Gera Venture, da educação básica, através da criação das *holdings* Saber Educacional e Eleva Educação, respectivamente.

Na terceira seção, por sua vez, abordamos outro aspecto universalmente determinante da sociedade burguesa e regente da sua dinâmica, qual seja, a luta de classes. Nessa seção, abordamos alguns conceitos e categorias altamente interlaçadas à sua órbita e à sua complexificação no capitalismo monopolista: ideologia, intelectuais, hegemonia, supremacia, aparelho de hegemonia, bloco histórico, entrincheiramento estatal e outros. Entender alguns aspectos do trabalho permanente e contínuo por parte da classe dominante em prol da manutenção determinado bloco histórico perpassa apreender os seus movimentos no sentido de induzir a classe trabalhadora a acreditar que o capitalismo é o único, senão o melhor modo de existência possível, ou de manter toda e qualquer contestação nas margens internas da ordem social vigente.

Por sua vez, compreender a manutenção da alienação do homem diante das contradições da base material de produção e das suas relações que giram sempre em torno da extração de mais-valor – a despeito do desenvolvimento das formas-capital que, aparentemente, percorrem um caminho que se resume à mágica D-D' (dinheiro que, como mágica e descolado da exploração da força de trabalho, origina mais dinheiro) – requer entender a complexidade do conceito de consenso na obra de Gramsci. Tal movimento

nos permitiu observar e pensar sobre o lugar da educação escolar nesse âmago. Nesse sentido, entender como e porque o no âmbito educacional, trabalhando em prol i) da conformação da classe trabalhadora em torno da ideia de que a educação nos moldes por ela desenhada é a única possível (quando não para convencer a classe de que essa educação é a melhor possível); ii) de assegurar a disciplina e aceitação dos que não se conformam, sobretudo nesses momentos de crise e iii) de garantir, inclusive jurídico-politicamente, que a educação seja esfera de produção, realização e circulação de valor e que a sua concepção de educação seja a hegemônica, independentemente de haver ou não qualquer tipo de consenso em torno dessa ideia.

As noções teóricas sobre entrincheiramento estatal, os partidos políticos e os aparelhos de hegemonia também contribuíram para entender a movimentação dessa classe no sentido de, também no âmbito das políticas educacionais, ocupar progressivamente o Estado estrito e de fortalecer as organizações da sociedade civil, onde se dá a luta de classes. A nosso ver, esse processo de subjugação de formas de reprodução coletiva à lucratividade, se por um lado expande o capitalismo, por outro *pode* expandir as reivindicações, à medida que o aumento do grau de exploração da força de trabalho tende a empurrar constantemente a classe trabalhadora ao reino da necessidade, contribuindo para deslocar o enfrentamento de classe à luta que ainda reivindica as condições mínimas de sobrevivência, trabalho e educação no capitalismo.

Ainda com base nesse referencial e com grande aporte das compreensões sobre o papel dos intelectuais orgânicos na luta de classes e do Estado, abordado em seção posterior, desenvolvemos o conceito de empresariado, chave no processo de empresariamento da educação de novo tipo. Compreendemos o empresariado como grupo de prepostos da classe dominante, dirigido por um seletíssimo grupo de intelectuais orgânicos que dispõem de capacidade dirigente e técnica, inclusive integrantes da classe dominante que cumprem, ao mesmo tempo, a função de empresários e de intelectuais. Estes últimos desempenham função essencial tanto na estrutura econômica quanto na superestrutura político-ideológica de determinado bloco histórico. Com vistas a mantê-lo, o empresariado empenha-se na criação e manutenção das condições estruturais e superestruturais necessárias à realização de seus interesses econômicos e também ético-políticos; precisamente nesse âmago, articulam-se para determinar conteúdo e forma da educação escolar em íntima união pessoal com o Estado (LENIN, [1917] 2012).

Na quarta seção abordamos o conceito de crise orgânica e crise de hegemonia, por compreendermos seu alto potencial explicativo da crise que se consolida no Brasil na

segunda década do século XXI, fortemente acompanhadas por uma avalanche de medidas de contrarreforma em todos os âmbitos. Esse referencial foi importante para compreender a dialética estrutura-superestrutura no cenário de alavancagem das medidas de contrarreforma. Nesse sentido, o consideramos um cenário de crise orgânica do capitalismo brasileiro à medida que nele coadunam-se estorvo na acumulação, exacerbação do pauperismo e uma crise de direção nas classes dominantes acompanhada por um estonteamento da classe trabalhadora que não permite a construção de um movimento orgânico de resposta.

Em diálogo com essa seção fizemos breves menções ao Estado, com o objetivo de entender as medidas de contrarreforma na educação não só na crise orgânica em si, mas também no seio dos desdobramentos que a mesma apontava, à época (2016-2018), como prováveis. Nesse sentido, pudemos entender que, a despeito do show de horrores que protagoniza, a conjuntura representa interesses de classe e objetivos econômicos racionais, lógicos e premeditados que não podem ser reduzidos ao puro obscurantismo, tampouco anuviados pela aparente irracionalidade que os reveste. Essa afirmação não elide, entretanto, o fato de que, embora ainda não saibamos exatamente em que escala, seus aspectos ultraconservadores tensionam aspectos político-ideológicos que podem demandar, em maior ou menor escala, ajustes nos vínculos que unem e compassam estrutura e superestrutura de determinado bloco histórico.

Na sexta e última seção trazemos à tona considerações pertinentes sobre as especificidades da dinâmica capitalista na formação social brasileira, o que é de suma importância para entender também as particularidades das políticas educacionais que aqui se consolidam.

Pensando a educação escolar propriamente dita nesse conjunto teórico, todo esse aporte foi importante tanto para pensar a educação escolar em diálogo com a extração de mais-valor na contemporaneidade quanto o lugar que a educação ocupa, universalmente, no seio da produção de valor e mais-valor; da produção das “mercadorias em si” e também da “mercadoria força de trabalho”. Foi precisamente a partir dessa base que reivindicamos a educação escolar não só como um dos elementos que compõem diretamente a produção social da força de trabalho, isto é, como seu elemento constitutivo de valor, mas principalmente como elemento histórico e moral da força de trabalho, posto sobretudo o seu caráter de direito humano e social universal fortemente reivindicado pelos trabalhadores.

Além do mais, recordamos que mesmo para a classe burguesa a educação é

elemento indispensável da força de trabalho, visto que continua a ser por meio daquela que esta, em geral, adquire “habilidade” e “aptidão” cognitiva, física, comportamental, emocional e social requeridas pelo exercício do trabalho e da sociabilidade burguesa. Assim, interessa-nos refletir sobre o lugar da educação na composição do valor da força de trabalho e, dialeticamente, sua funcionalidade no âmbito da produção de valor e da extração de mais-valor; isto é, de seu lugar no âmbito da acumulação capitalista.

Nesse sentido, consideramos que a mesma precisa ser compreendida não somente como um elemento estrutural ou superestrutural do bloco histórico, mas como um elemento de articulação orgânica, de soldagem dos vínculos que necessariamente se estabelecem entre essas esferas, em qualquer bloco histórico que se inaugure sob a égide do MPC. Se a educação é, no capitalismo, elemento de adequação da classe trabalhadora às necessidades postas pelo contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e das relações sociais que lhe são próprias, é certo que tal adequação não é só física ou cognitiva, mas também moral, ideológica, psíquica, emocional e social. Parece ser nesse sentido que para Gramsci ([1934] 2007b, p. 266) “os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”, bem como que, para Marx ([1867] 2013, p. 982), não basta que capital e trabalho apareçam e em polos opostos; “no evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas”.

Não desconsideramos, todavia, o fato de que entre estrutura e superestrutura há uma certa autonomia relativa, tampouco que diferentes combinações de elementos políticos-ideológicos podem constituir um arcabouço que sedimente os mesmos traços fundamentais da estrutura econômica. Nesse sentido, se é certo que a superestrutura do bloco histórico não é mero reflexo da estrutura, bem como que a educação pertence historicamente à ambas as esferas, é correto afirmar que a educação da classe trabalhadora não é, tão somente, reflexo direto das exigências postas pela estrutura.

Noutras palavras, é certo afirmar que nuances no conteúdo e forma da educação escolar também podem ser justificadas por alterações políticas e ideológicas; alterações na esfera educacional também podem ser evocadas para comportar e sobretudo cimentar possíveis ajustes superestruturais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a educação é reivindicada como instrumento de adequação da força de trabalho à estrutura econômica, nos seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais dentre outros, é reivindicada também

como um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação de possíveis novas formas de enxergar e compreender o mundo e a posição que lhes foi atribuída na sociedade de classes, atravessada pela a luta de classes.

Sendo assim, parece-nos mais coerente afirmar, então, que a educação é, na sociedade burguesa, um importante integrante do compasso, da organicidade entre estrutura e superestrutura; isto é, uma ferramenta de soldagem de seus vínculos. Nesse sentido, mesmo que indiretamente, a educação integra historicamente a acumulação capitalista, seja adequando a classe trabalhadora à estrutura produtiva de forma a potencializar a extração de mais-valor, seja contribuindo para manutenção da coesão social, apassivando, sobretudo, a parcela da classe trabalhadora que integra o exército de reserva e conformando a classe de que esse é o único modo de reprodução social possível. Nessa linha de raciocínio, não por acaso, então, a burguesia disputa, historicamente, o controle, o conteúdo e a forma desse processo. Entretanto, consideramos que, no desenrolar do processo histórico, a educação foi tornada peça da acumulação capitalista ao ser subjugada, ela mesma, à lógica da lucratividade.

Para renovar e ampliar as formas da extração de mais-valor não basta somente criar condições concretas de aumentar o grau de exploração da força de trabalho, mas é necessário também adequar social e ideologicamente a força de trabalho às novas organizações e formas de trabalho, legitimando-as socialmente. De forma semelhante, a subjugação da educação à lucratividade não pode envolver apenas a sua transformação em nicho de mercado, ou a sua própria subsunção à forma-mercadoria, e tampouco apenas a adequação do conteúdo e da forma da educação à lógica da lucratividade; é preciso que estes processos sejam legitimados, cimentados socialmente. De nossa ótica, esses processos de ampliação das formas e espaços de extração e realização de mais-valor que vêm transbordando para formas de reprodução humana como a educação, assim como o de sua cimentação política e ideológica no plano superestrutural, não se descolam, nem poderiam, do tensionamento da dinâmica da luta de classes, sincrônico ao fortalecimento das trincheiras do Estado. Isso porque, decerto, a dissociação desses eixos é teórica, metodológica e didática, mas de forma alguma concreta.

Em suma, antes de considerarmos as reformas educacionais atuais, pareceu-nos pertinente dialogar com esse referencial teórico para entender, em níveis de abstração mais altos, como as alterações no conteúdo e na forma da educação podem responder e/ou alterar, dialeticamente, os processos de extração e realização de mais-valor, a dinâmica da luta de classes e a organização do Estado e suas trincheiras, em termos estruturais e

superestruturais.

Se compreendermos a educação como elemento de soldagem entre estrutura e superestrutura, devemos compreender que as alterações na esfera educacional – tanto no conteúdo e na forma da educação quanto na atuação do empresariado – não se descolam das alterações ocorridas na esfera econômica, política e social que integram a sociedade burguesa. Nesse sentido, parece-nos necessário entender, com base no referencial aqui exposto, como o lugar e a funcionalidade estrutural e superestrutural da educação no seio do MPC podem ter alguns de seus elementos alterados e/ou exacerbados em momentos de crise, sobretudo orgânica. Com base nessa compreensão buscamos entender o quadro econômico, político e social que se consolidou no Brasil, sobretudo na última década, e seus reflexos nas relações e tensões intra e interclasses.

Além disso, perpassando a análise das particularidades da educação no capitalismo no período pós crise orgânica dos anos 1970, buscamos apreender a origem das contrarreformas educacionais que, a despeito das tensões no interior do empresariado e com os profissionais da educação, foram alavancadas e aprovadas, sem maiores problemas, por um governo ilegítimo (cujo chefe do executivo foi o mais rejeitado desde a ditadura empresarial-civil-militar), em um contexto de crise política, fragilidade institucional, recrudescimento da repressão, (re)ascensão do conservadorismo, aprofundamento do neoliberalismo e frágeis sinais de recuperação econômica, além dos consideráveis aumentos nos índices de desemprego, pobreza e violência.

Antes de adentrarmos as teorias propriamente dita, faremos algumas considerações sobre o método.

Embora tenhamos tentado desenvolver a pesquisa nos termos do materialismo histórico-dialético, sabemos que Marx não nos deixou um protocolo de pesquisa e de cerceamento de um objeto. Assim, cientes de que o trato do objeto à luz de Marx é teórico-metodológico e não processualístico – isto é, que o método é exercitado com base numa dada compreensão teórica – desfrutamos do potencial de análise do método desenvolvido por Marx a partir de sua perspectiva de totalidade, desmistificadora e não teleológica que, a despeito da imprevisibilidade da história, permite conhecer determinações, mediações e contradições inapreensíveis pela análise imediata dos fenômenos.

Aprendemos que a crítica de Marx à sociedade burguesa era uma crítica imanente, e não externa; que ela derivava dos elementos concretamente constitutivos de seu objeto, e não de pressuposições teórico-abstratas, bem como que ela abarca o movimento de gênese, consolidação, desenvolvimento e condições de depreciação deste objeto.

Outrossim, que essa crítica não partiu do nada, mas de uma massa crítica insuficiente e mistificadora, da qual Marx pretendia resgatar os conteúdos científicos e expurgar seus limites mitológicos e valorações de classe (NETTO, 2016).

Aprendemos com o próprio Marx que, para a sua crítica da massa anterior, muito colaborou o desenvolvimento do processo histórico, que o colocava em um solo social distinto de seus principais interlocutores no âmbito da economia política. Aprendemos com ele também que o pesquisador deve assumir papel ativo em relação ao seu objeto de estudo, não no sentido de criar, mas no sentido de apoderar-se de seus elementos constitutivos, apreender a conexão existente entre eles e de extrair dele suas leis, dinâmicas e determinações, o que exige mobilizar conhecimentos, criticá-los e revisá-los (NETTO, 2011). Compreendemos, ainda, que aparência do objeto “está dotada de uma existência mais profunda que o fenômeno imediato, que é apenas um de seus elementos constitutivos, enquanto a essência é precisamente a síntese, a unidade desses elementos” (LUKÁCS, [1947] 2011, p. 39).

Em suma, o caminho de investigação foi orientado pela perspectiva dialética de Marx, que compreende a realidade como uma totalidade aberta, em permanente transformação e essencial e constitutivamente contraditória, além de marcada por movimentos que envolvem sucessivas superações dialéticas – isto é, negações, preservações e elevações à níveis superiores daquilo que tinha sido estabelecido antes (KONDER, 2008).³ Perspectiva dialética essa que, apesar de fortemente influenciada pela dialética idealista hegeliana, é de cunho materialista porque encontra nos aspectos concretos da vida humana a origem de toda e qualquer ideia, reconhecendo que a existência concreta de qualquer fenômeno independe da consciência do pesquisador, de modo que o processo de apropriação do objeto e de sua reprodução mental não é “de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto” (MARX, [1858] 2008, p. 259). A perspectiva materialista histórica reconhece ainda que está no concreto as condições determinantes da história construída pelos homens, já que estes “não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, [1857-

³ Entendemos que o sentido da negação em Marx não é o de afirmar ser falso e/ou ilusório aquilo que tinha sido definido antes, tampouco de conceber a concretude dos fatos manifestados no desenrolar do processo histórico como desvios acidentais de uma norma pré-estabelecida. Reconhecer e afirmar a negação de determinado conteúdo significa que ele se realiza histórica e concretamente enquanto negação, contrapondo um conteúdo pressuposto. Neste sentido, essa compreensão do momento da negação permite apreender as contradições como elementos vivos e constitutivos do real.

1858] 2011, p. 25).

Neste sentido, a dialética é de cunho histórico, também, porque revela as possibilidades latentes de transformação – inclusive aquelas dissimuladas pelas aparências fetichizadas que se pretendem imutáveis (COUTINHO, 2010). Além disso, seu caráter histórico não significa a busca no passado pelo entendimento do presente, mas a compreensão de que é o presente que desanuvia o transcurso do passado; que é o desenvolvimento do mais complexo que ilumina o menos desenvolvido e diferenciado; que é em estágios mais complexos e desenvolvidos que é possível enxergar e apreender determinações que já estavam no objeto, embora ocultas. Trocando em miúdos, é o desenvolvimento do objeto que ilumina a sua gênese concreta, e não a gênese que fornece o conhecimento sobre o desenvolvimento⁴.

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (...). A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (...). Em sua configuração racional, ela constitui um escândalo e um horror para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, uma vez que, na inteligência positiva do existente, inclui, ao mesmo tempo, a inteligência de sua negação, de seu necessário perecimento. Além disso, apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo o seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária (MARX, [1873] 2013, p. 129).

Entendemos que trabalhar com o método de Marx exige reconhecer que, apesar dos mais ou menos 150 que anos que se passaram, os apontamentos de Marx continuam válidos e que muitas das suas categorias, de caráter essencialmente ontológico, continuam vigentes; isto é, são modos de ser e reproduzir o ser social que continuam existindo concretamente. Neste sentido, reconhecemos que muitas das suas afirmações continuam

⁴ Não constitui uma contradição da teoria de Marx afirmar que o processo histórico é não teleológico, embora guarde entre seus fenômenos uma relação de causalidade não linear. Decerto, o homem é o único ser vivo capaz de imputar finalidade prévia às suas ações e, embora seja este homem que faz a história, ela é sempre fruto de muitas vontades individuais, de modo que o acontecimento histórico pode ser compreendido como a resultante de diversas forças. “Isso pode ser visto em si como o produto de um poder que funciona como um todo, inconscientemente e sem vontade. Porque aquilo que cada vontade individual deseja é dificultado por todas as outras, e o que emerge é algo que ninguém desejava” (ENGELS, [1890] 1977s./d., p.285). Outrossim, tal afirmação não elide o fato de que os diversos acontecimentos históricos guardam relações entre si, bem como que muitas vezes essas relações são de causalidade.

a ser verdades, ou seja, continuam a se manifestar concretamente como processos factuais.

Nessa direção, à despeito da liberdade e da possível necessidade do pesquisador de criar novas categorias, elencamos algumas das categorias de Marx que consideramos ferramentas centrais nesse trabalho, para além da categoria *educação*. São elas: a *historicidade* que constitui a categoria fundamental de todo ser e cuja concretude é expressa pelo seu movimento ininterrupto, determinado e direcionado, que “se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto na relação com outros complexos” (LUKÁCS, [1973] 2012, p. 341); a *contradição* que constitui na dialética materialista não um problema lógico, mas o princípio básico de todo ser e o dinamizador das relações sociais próprias da sociedade de classes, na qual a “exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento; [a] objetivação universal, como estranhamento total, e a desintegração de todas as finalidades unilaterais determinadas, como sacrifício do fim em si mesmo a um fim totalmente exterior” (MARX, [1857-1858] 2011, p. 400); a *processualidade* dos fenômenos que, diferente da historicidade, é perene, alterada também pelas rupturas e saltos próprios do movimento dialético do real; a *mediação*, cuja centralidade na teoria de Marx exprime o seu cuidado para com as especificidades das distintas instâncias sociais e para com o modo pelo qual cada uma delas se relaciona dialeticamente com a universalidade, de forma que “o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, [1968] 1978, p.93) e que é precisamente através de um *conjunto de mediações* que as contradições são expressas; a *liberdade* que, exclusiva do ser social, significa para Marx a possibilidade concreta de escolher entre alternativas factíveis; o *capital*, que emerge no processo histórico como categoria predominante, conferindo uma lógica peculiar de funcionamento à realidade e revirando suas categorias originárias, provocando uma descontinuidade real entre a gênese histórica e sua forma posterior (VIEIRA, 2012); o *mercado mundial*, que é a forma mais concreta de expressão das leis gerais do modo de produção capitalista (SALUDJIAN; MIRANDA; CARCANHOLO, 2015) e que é indispensável para entender as complexas relações de dependência e imperialismo em nível geral e em seus momentos particulares e singulares; o *trabalho*, que enquanto mediação entre o homem e a natureza e forma de reprodução material humana, é potencialmente produtor de objetividades novas e, portanto, de alternativas, que “por mais cotidiana e superficial que seja, por mais irrelevante que sejam de imediato suas consequências, constitui, no entanto, uma alternativa autêntica, porque

abriga em si, sempre, a possibilidade de retroagir sobre o seu sujeito para transformá-lo” (LUKÁCS, [1979] 2012, p. 343).

Apesar da importância destas categorias, “não é a predominância dos motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade” (LUKÁCS, [1923] 2003, p. 105). Sendo assim, esta é, a nosso ver, a categoria central deste trabalho, que tem como base a compreensão de que em qualquer forma de investigação da realidade “o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados” (KONDER, 2008, p. 35). Vale lembrar que a totalidade social reflete sempre um conjunto composto de totalidades, isto é, de todos relacionais compostos por unidades determinante-determinado; nestes termos, a totalidade é tão somente um momento de um processo de totalização, nunca encerrado e à qual só acedemos por aproximação.

A totalidade significa, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, [1947] 2011, p. 39).

A importância que assume essa visão geral do todo não deve, porém, elidir a necessária compreensão de suas partes. Como bem nos advertiu Marx, a apreensão dos aspectos fundantes do objeto e de sua conexão no interior da sociedade burguesa perpassa, necessariamente, “estudar a sua relação recíproca”, mas não antes “de ter considerado separadamente um e outro” (MARX, [1858] 2008, p. 267). Nas palavras de Coutinho (2006), a dialética não pensa o todo ignorando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo; neste sentido, sabemos que a tarefa de isolar os elementos cabe à *abstração mental*, que depende da “capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada um elemento, isolá-lo, examiná-lo; (...) [retirando] do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’” (NETTO, 2011, p. 44). Neste sentido, pode-se afirmar que o sentido do percurso do pensamento é precisamente inverso à do processo histórico; enquanto “as abstrações mais gerais surgem unicamente com o desenvolvimento concreto mais rico” (MARX, [1857-1858] 2011, p.57), no processo histórico real é o concreto mais saturado de determinações que só pode se constituir a partir da complexificação das suas determinações mais simples.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no

pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (...). [O] método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como concreto mental (MARX, [1858] 2008, p. 258-259).

A categoria totalidade existe, portanto, como a própria realidade concreta material, ainda que a ausência de mediações entre esta e os seres sociais nos impeça de enxergá-la enquanto tal. Assim, embora saibamos que qualquer objeto é parte de um todo relacional, a necessidade de conhecer suas relações nos seus recônditos e de apreender suas determinações essenciais exige que trabalhem com as abstrações mentais. Para isso, indagamos o objeto factual, afastando-nos dele paulatinamente e chegando a outros processos e fenômenos – isto é, às variadas partes que o compõe. Ao serem analisadas separadamente, tais partes conduzem-nos às determinações mais abstratas e simples, formando um novo conjunto de determinações até então desconhecidas. Este novo conjunto apreendido nessa espécie de viagem imaginária (NETTO, 2011) poderá nos oferecer *os traços* pertinentes, reais e estruturantes do objeto.

Munidos deste novo conjunto, é possível iniciar, de fato, o processo de conhecimento que se eleva da abstração ao concreto (MARX, [1858], 2008), em direção à reconstituição, no pensamento, da “verdadeira inteligibilidade dos fenômenos”, o que é possível somente a partir de “uma ininterrupta e vigilante crítica ontológica de tudo o que é reconhecido como fato ou conexão, como processo ou lei” (LUKÁCS, [1979] 2012, p. 306). Noutros termos, este processo inicia a reaproximação e a reconstituição daquele objeto que, embora não tenha em nenhum momento deixado de existir como tal, não será mais, no plano da consciência, o mesmo do qual partimos, precisamente porque no concreto-pensado existe um conjunto de mediações que permite a superação da sua imediaticidade ou da sua aparência.

Nesse caminho de reconstrução do concreto em nosso pensamento, consideramos necessário o aporte de uma série de teorias, isto é, de reproduções do real no plano do pensamento. Primeiramente, consideramos necessário recorrer àquelas que apreenderam a universalidade dos traços estruturantes do MPC e de suas legalidades, que continuam a influenciar e a reger a sociedade burguesa e a dinâmica de suas esferas. A seguir, estão apresentadas, brevemente, algumas dessas teorias.

1.1 A mercadoria e a teoria do valor-trabalho de Marx

Compreendemos que a dialética da forma-mercadoria, particular ao estágio de desenvolvimento social no qual os valores de uso são produzidos e transferidos a outrem que os realiza, via dispêndio de trabalho humano privado e abstrato que se apresenta como valor da mercadoria, oferece uma chave teórica para a compreensão dos mais diversos fenômenos econômicos, políticos e sociais da sociedade burguesa (ZIZEK, 1998). É particularmente a partir desta compreensão que se pode entender como, ao longo da história, o capital manifestou crescentemente a tendência de subjugar todas as formas de existência humana ao processo de valorização do valor e de consolidar a relação mercantil como forma de intercâmbio social entre homens.

Devemos lembrar que o estudo da mercadoria, na vida de Marx, é antecedido por um debate encorpado, mormente com Hegel, cuja nervura central é o fenômeno da alienação. De forma bastante resumida, Marx discorda profundamente de Hegel no que tange à natureza da alienação e, mais especificamente, no que concerne à insuperabilidade da dimensão do estranhamento, afirmada por Hegel, que atribui ao mundo ideal um caráter autônomo. Já Marx concorda com Hegel que as externalizações e objetivações humanas, bem como do seu distanciamento em relação ao seu produtor direto são dimensões insuperáveis; no entanto, por compreender que o demiurgo da realidade residia nos aspectos materiais e concretos da vida humana, e não nas suas ideias, Marx entende que o estranhamento, isto é, a volta dessas objetivações e externalizações humanas como forças estranhas e hostis à quem lhes produziu, é uma dimensão específica do fenômeno da alienação que, por sua vez, só se concretiza a partir de condições materiais particulares.

Voltaremos a esse ponto adiante. Por ora, devemos salientar que a construção teórica de Marx a respeito da mercadoria e de sua forma particular, tão importante nesse trabalho, deriva da tentativa de apreender a base material-concreta das mistificações que o autor observa no plano ideal. Outrossim, que assume a máxima importância a sua construção teórica, junto a Engels, em torno da ideologia, pela qual não reflete, mas expressa, no plano ideal, as relações concretamente produtoras do fetichismo da mercadoria em consonância com as necessidades impostas pela dominação classista. Em suma, Marx encontra a raiz do estranhamento nos pormenores das relações sociais que constituem a ordem das mercadorias, que por sua vez determinam uma forma particular de consciência social plenamente necessária à sobrevivência dessa sociedade.

Nesses anos de estudo, antes de destrinchar a mercadoria propriamente dita, em termos de valor, preço e outros, Marx abordou, várias vezes, o seu caráter mistificador. Ao entenderem que a raiz do estranhamento residia em uma forma de divisão social do

trabalho na qual a própria cooperação dos homens já reflete interesses comuns e particulares, Marx e Engels (2007, p. 38) escrevem que esse tipo de produção origina um poder coletivo que aparece ao próprio homem como “potência estranha, situada fora deles (...) que não podem mais controlar”. Nessa mesma lógica, compreendem que o estranhamento é indissociável da forma-mercadoria, do trabalho formal e realmente subsumido ao capital e do modo de produção que imputa a troca como forma central de relacionamento entre os homens – troca esta que, vale lembrar, aparece aos indivíduos como necessidade intransponível e naturalmente posta quando, na realidade, trata-se do produto de um processo histórico fortemente desumanizante, violento e expropriador.

Nesse processo, elaboram os conceitos de fetichismo e reificação, que conferem materialidade ao fenômeno da alienação. Para Marx, as distintas dimensões desta estavam relacionadas com uma forma particular de trabalho, material e concreta, cuja objetivação defronta o trabalhador de forma hostil e estranha. Precisamente por isso, esse estranhamento pode ser superado tão logo se alterem as condições e relações dessa forma particular de trabalho.

Marx ([1857-58] 2011, p. 105) escreve que “a troca universal de atividades e produtos (...) aparece para eles [trabalhadores] como uma coisa”; que “no valor de troca, a conexão social entre pessoas é transformada em um comportamento social das coisas” e, ainda, que “a apropriação por alienação é a forma fundamental do sistema social da produção no qual o valor de troca aparece como a expressão mais simples” (MARX, [1858-59] 2011, p. 1220). Mais à frente, cerca de dez anos depois, o fetichismo e a reificação aparecem entrelaçados, como faces da mesma moeda e como uma “objetividade fantasmagórica” que não deriva, de modo algum, de um equívoco, de um erro lógico. Longe de ser um produto da consciência, ambos são fenômenos concretos pelos quais, aos produtores, as mercadorias fetichizadas e as relações reificadas “*aparecem como aquilo que elas são*, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, [1867] 2013, p. 148 – grifo nosso).

O caráter misterioso da mercadoria não deriva, portanto, de algo que a forma-mercadoria esconde, mas do que ela é, precisamente. Não se trata do segredo que a forma esconde, mas no segredo da própria forma. Decerto, a forma-mercadoria oculta o fato de que o determinante do valor é o dispêndio de trabalho humano; nas palavras de Marx ([1867], 2013, 208-209), na testa do valor não está escrito o que ele é, e nesse sentido “o valor converte, antes, todo produto do trabalho num hieróglifo social”.

Devemos lembrar que esse ocultamento foi enunciado por economistas políticos anteriores a Marx. Todavia, para este, deve-se considerar não só o que a forma esconde, mas o que ela é. Noutros termos, a mercadoria, de fato, aparenta possuir valores por natureza e contingencialmente determinados, mas o segredo da própria forma, derivada de uma série de pressupostos já comentados, está no fato de que a mesma apresenta aos homens os produtos de suas próprias mãos – sejam eles coisas, ideias, condições, valores, instituições entre outros – como propriedades naturais e como elementos estranhos, independentes, naturais, hostis e imutáveis. E por isso, segue Marx ([1867] 2013, p. 207), “reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos (...) a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho (...) é apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”.

Pensando no âmbito concreto da economia burguesa, Marx escreve, inicialmente, que a *mercadoria* é algo que, “por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, [1867] 2013, p. 157), não importando a natureza dessas necessidades nem de que modo a mercadoria a satisfaz – se como meio de subsistência ou de produção. A utilidade da mercadoria faz dela *valor de uso*, que é condicionado pelas propriedades do seu corpo e, diz Marx, deve ser considerado do ponto de vista da qualidade e da quantidade. Na sociedade burguesa, essa mercadoria é também o suporte material do valor de troca, que não é determinado pelo valor de uso e se apresenta, inicialmente, como uma contradição nos próprios termos, à medida em que *parece* um valor intrínseco ou apenas uma medida de troca de valores de uso.

Entretanto, nessa sociedade, o valor de uso não só não determina o valor de troca, como este acaba se sobrepondo àquele, à medida que o valor de troca é aquilo que iguala valores de uso completamente distintos. Precisamente nesse sentido, “o valor de troca não pode ser mais do que o modo de expressão, a ‘forma de manifestação’ de um conteúdo que dele pode ser distinguido” (MARX, [1867] 2013, p.159). Sob a égide do valor de troca, prescinde-se das qualidades sensíveis, utilidades, propriedades e, ainda, do trabalho específico que lhes produziu; em miúdos, abstrai-se de tudo aquilo que é característica particular de determinada mercadoria. Se como valores de uso as mercadorias se diferenciam em qualidade, como valores de troca elas se diferenciam apenas em quantidade, em proporção.

O que lhes resta em comum é, então, o fato de serem produtos do trabalho: abstrato, humano e igual, produtor de valores de uso para outrem e não para satisfazer

suas próprias necessidades individuais ou coletivas. Esse “trabalho em geral”, cuja medida equitativa é a grandeza do tempo, forma a força de trabalho conjunta da sociedade, cuja duração média é a base da determinação do valor das mercadorias. Assim sendo, o valor de troca é apenas o modo necessário de expressão do valor.

o valor de uma mercadoria é expresso de modo independente por sua representação como “valor de troca”. *Quando, no começo deste capítulo, dizíamos, como quem expressa um lugar-comum, que a mercadoria é valor de uso e valor de troca, isso estava, para ser exato, errado. A mercadoria é valor de uso – ou objeto de uso – e “valor”. Ela se apresenta em seu ser duplo na medida em que seu valor possui uma forma de manifestação própria, distinta de sua forma natural, a saber, a forma do valor de troca, e ela jamais possui essa forma quando considerada de modo isolado, mas sempre apenas na relação de valor ou de troca com uma segunda mercadoria de outro tipo. Uma vez que se sabe isso, no entanto, aquele modo de expressão não causa dano, mas serve como abreviação (MARX, [1867] 2013, p. 190 – grifo nosso).*

O tempo de trabalho socialmente necessário, diz-nos Marx ([1867] 2013, p.162) é “aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”. Destarte, Marx entende que esses trabalhos privados, que atuam como conexões internas do trabalho social total, assume um duplo caráter social. Isso porque os trabalhos humanos, mesmo individualmente, satisfazem alguma necessidade na divisão social do trabalho, ao mesmo tempo em que isso só é possível porque os trabalhos são permutáveis. Como escreve o autor, é uma igualdade que prescinde de sua desigualdade real.

É justamente esse trabalho de privado, individual e independente que transforma os valores de uso em mercadorias e subjugam a satisfação das necessidades humanas, sejam do estômago ou da fantasia, à troca. Trabalho esse, vale lembrar, à que os trabalhadores foram forçosamente submetidos a partir do processo de concentração da propriedade dos meios de produção, de subsistência e do dinheiro. A partir desse processo, o trabalho realizado pelo trabalhador passa a ser “tão unilateral quanto multilaterais suas necessidades. *Exatamente por isso, seu produto serve-lhe apenas de valor de troca. Mas ele só obtém a forma de equivalente universal, socialmente válida, como dinheiro, se este encontra-se no bolso de outrem*”, diz Marx ([1867] 2013, p. 243).

Assim, a produção, circulação e realização de mercadorias é a base da reprodução ampliada do capital, isto é, são as sucessivas metamorfoses da mercadoria que permitem a reprodução do capital. Isto significa que, após cada ciclo de reprodução do capital, parte

do lucro do capitalista será destinado ao reinvestimento na produção, no intuito de conseguir rebaixar os seus custos de produção das mercadorias. Todo o capital adiantado pelo capitalista para tornar possível a produção de mercadorias irá compor, de alguma forma, o preço final das mercadorias, de modo que o gasto do capitalista retorne a ele – tanto o que foi despendido na forma de capital constante, para a compra dos meios de produção (máquinas, equipamentos e matérias-primas), quanto o que foi despendido na forma de capital variável, destinada à compra da mercadoria força de trabalho⁵.

Ambos os dispêndios são absolutamente necessários à produção mercantil; por um lado, a força de trabalho humana nada pode produzir sem acesso aos meios de produção, nem mesmo os itens indispensáveis à sua própria existência. Por outro lado, o capitalista, embora dono dos meios de produção, tem sobre seu controle apenas de trabalho morto, incapaz, portanto, de transferir seu valor à novas mercadorias, de valorizar o seu próprio valor. Trocando em miúdos, diante da sociedade mercantil, o trabalhador se vê obrigado a vender a única mercadoria que possui – a sua força de trabalho – para obter os meios estritamente necessários à sua existência e reprodução.

Seu valor [da força de trabalho], como o de qualquer outra mercadoria, estava fixado antes de ela entrar em circulação, pois uma determinada quantidade de trabalho social foi gasta na produção da força de trabalho, porém seu valor de uso consiste apenas na exteriorização posterior dessa força. Por essa razão, a alienação da força e sua exteriorização efetiva, isto é, sua existência como valor de uso, são separadas por um intervalo de tempo. (...) No entanto, se o dinheiro funciona como meio de compra ou meio de pagamento, isso é algo que não altera em nada a natureza da troca de mercadorias. O preço da força de trabalho está fixado por contrato, embora ele só seja realizado posteriormente (...). O valor de uso que o possuidor de dinheiro recebe na troca mostra-se apenas na utilização efetiva, no processo de consumo da força de trabalho. O processo de consumo da força de trabalho é simultaneamente o processo de produção da mercadoria e do mais-valor (MARX, [1867] 2013, p. 320-322 – grifos nossos).

Por sua vez, o capitalista, a despeito da sua acumulação prévia de capital, vê-se obrigado a compra-la, já que esta é a única capaz transferir o valor prévio do trabalho morto cristalizado nos meios de produção à novas mercadorias. Entre trabalhador e capitalista há, pois, um nexos vital, uma relação complexa e uma dependência mútua, malgrado seus diferentes níveis.

⁵ Sabemos que a força de trabalho é a única mercadoria a qual tem o seu valor de uso consumido antes de realizar o seu valor de troca, uma vez que o capitalista, ao empregar o trabalhador, consome o seu valor de uso na maior escala possível, para somente ao final pagar por ela. Afirmar que o capitalista *adianta* capital na forma constante e variável é apenas para fins didáticos, uma vez que o capitalista irá despende-los de qualquer forma, embora em etapas distintas do processo produtivo.

Embora o todo despendido pelo capitalista retorne a ele, a transferência do capital constante e variável à mercadoria não se dá nos mesmos termos. Diferentemente das matérias-primas e da força de trabalho, uma mesma máquina ou equipamento pode participar de vários ciclos de reprodução do capital, de vários ciclos de produção de mercadorias. O capitalista não dispende, então, capital em máquinas e equipamentos em todos os ciclos; uma vez dispendido, o valor cristalizado na maquinaria continua sobre a sua posse, formando o seu *capital fixo*. O valor destas maquinarias empregadas no âmbito da produção será repassado à mercadoria final, então, de forma peremptória e parcelada, a depender da sua vida útil, da quantidade de ciclos de reprodução que pode participar e da quantidade de mercadorias para as quais pode ser empregada na produção.

O mesmo não ocorre com as matérias-primas e com a força de trabalho que, a cada ciclo de produção de mercadorias, são inteiramente consumidos; a cada ciclo de reprodução do capital o capitalista precisa repor as matérias-primas e a força de trabalho para que a produção continue sendo possível. O capital dispendido nesses itens forma a parcela *circulante* do capital que, então, transfere os seus valores de forma integral ao valor final da mercadoria. Trocando em miúdos, podemos afirmar que o valor da mercadoria é formado por parte do capital gasto na compra das maquinarias que foram empregadas na sua produção e por todo o capital que foi gasto para comprar as matérias-primas e a força de trabalho que foram necessárias à sua produção⁶. Esta última, tanto mais cara quanto maior for o tempo de trabalho socialmente necessário (TTSN) à produção desta mercadoria.

Marx deixou claro que a força de trabalho é uma mercadoria bastante particular, para além do fato de que é a única que, quando consumida, gera um valor novo. De modo geral, é o TTSN à produção da mercadoria o determinante do valor, e é precisamente na exploração da força de trabalho que é consumida durante esse tempo que reside a origem de um valor novo, até então inexistente. Noutros termos, a produção do “valor a mais” está imbricada ao dispêndio de um “trabalho a mais”.

É certo que quanto maior é o TTSN, maior é o valor da mercadoria. Vale lembrar, porém, que compreendendo dialeticamente a especificidade da lei do valor em Marx, o valor da mercadoria é a determinação em torno da qual flutuam os preços de mercado,

⁶ Sabemos que durante a maior parte de sua obra prima Marx e Engels mantiveram-se em um elevado nível de abstração, assumindo que as mercadorias seriam vendidas pelo seu valor – ideia da qual só abriram mão ao final da obra, no livro III, onde encontra-se a discussão que será feita neste espaço. Por isso, é impetuoso traçar, agora, a distinção quantitativa existente entre o valor e o preço das mercadorias.

com a mediação dos preços de produção. Sendo assim, a observação de Marx de que “as mercadorias não são vendidas pelos seus valores, nem poderiam sê-lo, ainda que o sejam!” é a própria expressão de sua apreensão dialética, que compreende o fato como uma contradição real, percebida em níveis de abstração distintos. De todo modo, não há qualquer movimento de sua parte em direção a contradizer a troca de equivalentes, mas de compreender dialeticamente a relação entre valor (essência) e preço (aparência) (SALUDJIAN; MIRANDA; CARCANHOLO, 2015).⁷ Nas palavras de Marx ([1867] 2013, p. 238), a possível “incongruência quantitativa entre preço e grandeza de valor (...) reside na própria forma-preço. Isso não é nenhum defeito dessa forma, mas, ao contrário, aquilo que faz dela a forma adequada a um modo de produção em que a regra só se pode impor como a lei média do desregramento”.

Além da compreensão dialética da lei do valor em Marx, consideramos de suma importância mobilizar o conhecimento sobre as formas de produção do mais-valor, posta a necessidade de pensar as reformas educacionais em diálogo com as formas de extração de mais-valor na contemporaneidade.

Para compreender de forma correta o sentido do “trabalho a mais” a que nos referirmos, é essencial que a distinção que fizemos entre salário e valor da força de trabalho não se confunda com a diferença existente entre esta e o valor produzido por ela quando em movimento. Neste sentido, interessa-nos a compreensão de que o mais-valor é todo valor produzido pela força de trabalho que vai além do despendido na forma de capital variável, sendo a taxa de mais-valor a diferença entre a massa de mais-valor gerada pela força de trabalho e a massa de capital variável despendida com o seu emprego. Em termos de tempo de trabalho, o mais-valor é todo aquele valor produzido na parcela da jornada de trabalho que excede o tempo de trabalho em que se produz um valor equivalente ao valor da força de trabalho.

Assim, quanto maior for a diferença, dentro da jornada de trabalho, entre o tempo

⁷A relação entre valor e preço merece atenção especial neste trabalho. Marx ([1867] 2013, p. 192) considera que a forma do valor simples é embrionária e “só atinge a forma-preço [Preisform] através de uma série de metamorfoses”, bem como que “o preço é a denominação monetária do trabalho objetivado na mercadoria” (p. 237). Como tais considerações valem também para a mercadoria força de trabalho, evitaremos nos referirmos ao salário. Conquanto a forma-preço, isto é, a expressão monetária do valor, oculta a relação conflituosa entre capital e trabalho a partir da troca equivalente de mercadorias por mercadorias-dinheiro, a forma-salário, enquanto fruto da transformação do valor em preço do próprio trabalho, oculta o trabalho gratuito do assalariado, extinguindo “todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais-trabalho, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo trabalho aparece como trabalho pago. (...) onde repousam todas as noções jurídicas, tanto do trabalhador como do capitalista, todas as mistificações do modo de produção capitalista, todas as suas ilusões de liberdade, todas as tolices apologéticas da economia vulgar” (MARX, [1867] 2013, p. 746).

de trabalho necessário à reprodução do valor da força de trabalho (TTN) e o tempo de trabalho excedente (TTE), maior será o valor novo produzido e maior será o grau de exploração da força de trabalho. Por isso mesmo, interessa ao capitalista sempre ampliar TTE, absoluta ou relativamente: pressupondo a manutenção de TTN, são formas absolutas de extrair mais-valor o aumento de TTE via extensão da jornada de trabalho e/ou o aumento da intensidade e do ritmo de trabalho. Pressupondo a mesma jornada de trabalho total, é forma relativa de extração do mais-valor o aumento de TTE a partir da redução do TTN – o que pode ocorrer via redução do valor dos elementos que integram o valor da força de trabalho, isto é, via redução do tempo de trabalho necessário à produção desses elementos. Vale reproduzir a passagem de Marx ([1867] 2013, p. 318):

O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. (...). Por meio de seu acionamento, o trabalho, gasta-se determinada quantidade de músculos, nervos, cérebro etc. humanos que tem de ser reposta. (...). A quantidade dos meios de subsistência tem, portanto, de ser suficiente para manter o indivíduo trabalhador como tal em sua condição normal de vida. (...).

Ademais, Marx destacou que o limite mínimo do valor da força de trabalho é determinado “pelo valor de uma quantidade de mercadorias cujo fornecimento diário é imprescindível para que o portador da força de trabalho, o homem, possa renovar seu processo de vida; tal limite é constituído, portanto, pelo valor dos meios de subsistência fisicamente indispensáveis” (MARX, [1867] 2013, p. 320). Precisamente neste sentido, é possível compreender que “se o preço da força de trabalho é reduzido a esse mínimo, ele cai abaixo de seu valor, pois, em tais circunstâncias, a força de trabalho só pode se manter e se desenvolver de forma precária” (MARX, [1867] 2013, p. 321).

Dentre as várias peculiaridades da mercadoria força de trabalho destacas por Marx, estão precisamente os determinantes de seu valor. De fato, como já vimos, o valor da força de trabalho é determinado pela soma dos valores das mercadorias necessárias à sua existência e reprodução, o que não nega o fato de que o valor da mercadoria é determinado essencialmente pela quantidade de trabalho vivo que carregam. Todavia, devemos acrescentar dois elementos à esse aspecto determinante.

Primeiramente, que a força de trabalho, ao não se confundir com capacidade de trabalho, é uma mercadoria que é produzida e reproduzida ao longo da vida do trabalhador. Nesse sentido, para haver força de trabalho disponível no mercado, que atenda às necessidades candentes do processo de valorização do valor em sua

multiplicidade de atividades produtivas, não basta que existam humanos com natural capacidade de trabalho, embora a existência dessa mercadoria pressuponha o indivíduo vivo. De outro modo, é necessário que existam humanos aptos a realizar privadamente, de preferência com excelência, destreza e rapidez, trabalho vivo específico. Em suma,

para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção (MARX, [1867] 2013, p. 319).

Ademais, destacou Marx que, diferentemente das mercadorias em si, a determinação do valor da “mercadoria força de trabalho” contém um elemento “histórico e moral”. Isto porque, de um lado, “as próprias necessidades naturais, como alimentação, vestimenta, aquecimento, habitação etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país” e, de outro, que “a extensão das assim chamadas necessidades imediatas, assim como o modo de sua satisfação, é ela própria um produto histórico e, por isso, depende em grande medida do grau de cultura (...), costumes e exigências de vida se formou a classe dos trabalhadores livres num determinado local” (MARX, [1867] 2013, p. 317-318).

Destarte, três conclusões alcançadas por Marx, altamente imbricadas, podem ser apreendidas. A primeira, que *não é só* a magnitude do trabalho social contido nos meios de subsistência do trabalhador, isto é, o conjunto dos valores das mercadorias indispensáveis à sobrevivência imediata, o determinante do valor da força de trabalho. Este inclui, além do valor dos meios de subsistência do trabalhador cuja força de trabalho foi consumida, o valor dos meios necessários à reprodução do núcleo familiar. Sendo o proprietário da força de trabalho mortal, “a quantidade dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui, portanto, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, isto é, de seus filhos, de modo que essa peculiar raça de possuidores de mercadorias possa se perpetuar no mercado” (MARX, [1867] 2013, p. 318). E, além destes, o valor da força de trabalho abarca ainda, como determinante, o elemento histórico e moral.

Disto deriva a segunda conclusão: o valor da força de trabalho é altamente variável. Essa variação decerto ocorre em uma perspectiva histórica, já que os elementos

que determinam o valor da força de trabalho são sucessivamente alterados ao longo do tempo e que a força de trabalho é construída e reconstruída historicamente. No entanto, esse valor é variável também no bojo de uma mesma época, a depender do país, da cultura, dos costumes, do trabalho a ser exercido, das habilidades e aptidões requeridas para tal trabalho e das *exigências*, nas palavras de Marx. Nesse sentido, devemos frisar que esse elemento histórico e moral incide diretamente sobre o que constitui ou não os meios e as formas pelas quais são satisfeitas as assim chamadas necessidades imediatas.

Dessa compreensão extraímos que, contraditoriamente ou não, o valor da força de trabalho tende a aumentar historicamente, conquanto o próprio capital também incide diretamente sobre os elementos que integram esse valor. Afinal, a forma pela qual se dá o desgaste da força de trabalho e sua correspondente restituição influi de igual maneira sobre o seu próprio valor, e isso depende, em maior ou menor escala, das condições de trabalho que o próprio capital impõe (LUCE, 2018).

A argumentação de Luce (2018) parece o melhor e mais palatável exemplo disponível do que estamos afirmando. Sabemos que a subsunção real do trabalho ao capital aumentou significativamente o contingente de trabalhadores assalariados sob comando direto do capital, inclusive no que tange à gestão do tempo livre e do tempo dedicado às tarefas domésticas. No âmago dessa discussão e seguindo o raciocínio de Marx, o elemento histórico e moral da força de trabalho passou a ser integrado também pelos valores de uso que, ao longo da história, o capital impôs a partir de determinados pelos padrões de sociabilidade. Nesse sentido, Luce (2018) cita o exemplo da máquina de lavar roupas que, tida como bem de consumo suntuário há cerca de cinquenta anos, foi paulatinamente transformada em bem de consumo corrente, senão necessário, e bastante procurado pelas famílias de trabalhadores. Não exatamente porque seu preço diminuiu ou porque condições melhores de crédito foram oferecidas, mas, centralmente, porque o capital usurpa todo o tempo disponível dos trabalhadores. Precisamente aqui pode-se afirmar que o capital condiciona, quando não determina, historicamente, as necessidades candentes da produção e reprodução da força de trabalho. Nada disso nega, por conseguinte, que “como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado” (MARX, [1867] 2013, p. 316).

adiante.

Destarte, a questão do tempo de produção das mercadorias em si, dos meios de subsistência e da força de trabalho, de modo geral, não deve ser desprezada. Nesse sentido, é necessário apreender o papel da produtividade do trabalho na redução tanto do

TTN quanto do TTSN à produção de mercadorias em geral. Decerto, aumentar a produtividade da força de trabalho empregada na produção dos meios de subsistência e/ou dos bens-salário em geral é uma forma possível, mas não a única, de reduzir os seus valores e, portanto, de reduzir TTN. Afinal, mudanças na organização do trabalho e barateamento dos custos gerais de produção destes bens, por exemplo, também podem possibilitar esta redução.

A grandeza de valor de uma mercadoria permanece constante se permanece igualmente constante o tempo de trabalho requerido para sua produção. Mas este muda com cada mudança na força produtiva do trabalho. Essa força produtiva do trabalho é determinada por múltiplas circunstâncias, dentre outras pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, [1867] 2013, p. 163).

Entre o aumento da produtividade do trabalho e maiores taxas de mais-valor não há relação determinada; tal aumento pode significar apenas que se produz mais unidades de mercadorias no mesmo tempo e, portanto, que o tempo de trabalho vivo nela cristalizado é menor. Neste sentido, tal aumento pode não só não contribuir para aumentar a massa do mais-valor (que depende do número de trabalhadores ocupados), como pode diminuir a taxa de lucro (proporção entre o mais-valor e o capital total adiantado) dado que, “para que o capital variável funcione, o capital constante tem de ser adiantado nas proporções devidas, de acordo com o caráter técnico determinado do processo de trabalho” (MARX, [1867] 2013, p. 372). Assim, a menos que este aumento de produtividade esteja vinculado à produção dos meios de subsistência ou dos bens salários em geral, é possível que o aumento da produtividade ocorra sem que seja alterada a proporção entre TTN e TTE – ainda que esse aumento na produtividade eleve de sobremaneira a massa de valor produzida em determinado TTE. Neste âmbito, então, considera-se que o mais-valor relativo está indissolúvelmente ligado à desvalorização dos bens salário, para o que a diminuição do TTSN contribui perpassando, mas não necessariamente, o aumento da produtividade do trabalho.

O papel da produtividade na produção de mercadorias em geral também deve ser considerado. Quando inclui-se no seu processo produtivo uma nova ferramenta que acelera a produção, consegue-se reduzir o TTN necessário à produção da mercadoria abaixo do socialmente necessário, permitindo que o capitalista as venda acima de seu valor individual e abaixo de seu valor social. Enquanto o capitalista detiver o monopólio deste “método aperfeiçoado”, seus ganhos serão extraordinários, porém temporários; esse

mais-valor adicional ou extraordinário desaparecerá tão logo o novo método se universalize e apague a diferença entre o valor individual das mercadorias barateadas e seu valor social.

Assim, ratificamos que “o processo inteiro só afeta a taxa geral do mais-valor se o aumento da força produtiva do trabalho afetar os diferentes ramos da produção e, portanto, baratear as mercadorias que integram o círculo dos meios básicos de subsistência e, por isso, constituem elementos do valor da força de trabalho” (MARX, [1867] 2013, p. 490). Vale salientar que formas absolutas, relativas e extraordinárias de extração de mais-valor não são somam zero; elas ocorrem e aumentam juntas. Sobre isso, Marx utiliza o exemplo da mecanização da indústria: “durante esse período de transição, em que a indústria mecanizada permanece uma espécie de monopólio, os ganhos são extraordinários, e o capitalista procura explorar ao máximo esse ‘primeiro tempo do jovem amor’ e por meio do maior prolongamento possível da jornada de trabalho” (MARX, [1867] 2013, p. 587).

1.2. A lei tendencial da queda na taxa de lucro e as crises capitalistas

Marx demonstrou que a tríade aumento da produtividade, apropriação do mais-valor extraordinário e sobrevivência à concorrência carrega uma contradição imanente, que perpassa a alteração da proporção entre as partes variável e constante do capital, visto que o aumento da força produtiva do trabalho exige a diminuição do número de trabalhadores ocupados por um dado capital. Neste âmbito, “transforma-se em maquinaria, isto é, em capital constante, que não produz mais-valor, uma parcela do capital que antes era variável, isto é, que antes se convertia em força de trabalho viva” (MARX, [1867] 2013, p. 589), que produz mais-valor.

Na aplicação da maquinaria à produção de mais-valor reside, portanto, uma contradição imanente, já que dos dois fatores que compõem o mais-valor fornecido por um capital de dada grandeza, um deles, a taxa de mais-valor, aumenta somente na medida em que reduz o outro fator, o número de trabalhadores. Essa contradição imanente (...) que, por sua vez, impele o capital, sem que ele tenha consciência disso a prolongar mais intensamente a jornada de trabalho, a fim de compensar a diminuição do número proporcional de trabalhadores explorados por meio do aumento não só do mais-trabalho relativo, mas também do absoluto. Se, portanto, o emprego capitalista da maquinaria cria, por um lado, novos e poderosos motivos para o prolongamento desmedido da jornada de trabalho, revolucionando tanto o modo de trabalho como o caráter do corpo social de trabalho e, assim, quebrando a resistência a

essa tendência, ela produz, por outro lado, em parte mediante o recrutamento para o capital de camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis, em parte liberando os trabalhadores substituídos pela máquina, uma população operária redundante, obrigada a aceitar a lei ditada pelo capital. Daí este notável fenômeno na história da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital (MARX, [1867] 2013, p. 589-590).

Esta contradição imanente é fulcral para a compreensão da Lei tendencial⁸ da queda na taxa média de lucro e de sua relação com as crises capitalistas. Essa lei é de suma importância nesse trabalho já que, primeiramente, essa “é a lei mais importante da economia política moderna e a mais essencial para compreender as relações mais complicadas. Do ponto de vista histórico, é a lei mais importante” (MARX, [1857-1858] 2011, p. 1033). Em segundo lugar, porque compartilhamos das abordagens de Roberts (2016) e Alves (2017), que explicam o advento da terceira grande depressão econômica⁹ com base na atuação desta lei.

Sendo assim, importa-nos a compreensão de que o mais-valor é a fonte de apropriação de diversas frações burguesas, ligadas ou não diretamente à esfera produtiva, na forma de lucro industrial, comercial, juro e renda da terra, a depender das funções desempenhadas no circuito da economia – produção, circulação e crédito. Nesse sentido, “o lucro é uma forma transformada do mais-valor, uma forma em que sua origem e o segredo de sua existência são encobertos e apagados. Na verdade o lucro é a forma de manifestação do mais-valor” (MARX, [1894] 2017, p. 73). Diferentemente da taxa de mais-valor ($m' = \frac{m}{v}$), a taxa de lucro ($l' = \frac{m}{c+v}$), depende da massa de mais-valor em

⁸ Apoiamo-nos em Gramsci ([1932-1935] 1999, p. 349) para compreender o significado de lei tendencial em Marx: “toda lei em economia política não pode deixar de ser tendencial, posto que é obtida isolando-se um certo número de elementos e abandonando-se conseqüentemente as forças contra-operantes (...). Enquanto, costumeiramente, o adjetivo ‘tendencial’ esta subentendido como óbvio, insiste-se em seu uso, ao contrário, quando a tendencialidade se torna uma característica organicamente importante, como neste caso, em que a queda da taxa de lucro é apresentada como o aspecto contraditório de uma outra lei, a saber, a da produção da mais-valia relativa, em que uma tende a elidir a outra, com a previsão de que a queda da taxa de lucro prevalecerá”. Nesse sentido, o significado de tendencial “deve ser de caráter ‘histórico’ real e não metodológico: o termo serve, precisamente, para indicar este processo dialético pelo qual o impulso molecular progressivo conduz a um resultado tendencialmente catastrófico no conjunto social”, de forma que não há “nada de automático e, muito menos, de iminente” (GRAMSCI, [1932-1935] 1999, p. 353) nas entrelinhas dos escritos de Marx.

⁹ Com Alves (2018, s./p.) compreendemos que uma depressão na economia capitalista global “não significa que ela não cresça, mas sim, que as taxas de recuperação da atividade são tão frágeis, comparadas com aquelas do período anterior à Grande Recessão, que as economias podem desacelerar e voltar a cair numa recessão”. É o que tem se verificado desde 2008 nas economias do capitalismo central. E compreendemos a recessão da economia brasileira, iniciada em 2015, como parte desta depressão.

relação ao capital total despendido; embora o mais-valor seja extraído na produção, o lucro só é apropriado após “salto mortal da mercadoria, [que se der errado], não é a mercadoria que se esborracha, mas seu possuidor” (MARX, [1867] 2013, p. 243). Tal apropriação é absolutamente necessária à reprodução ampliada do capital; em contrapartida, a queda na taxa de lucro, determinada pela composição orgânica¹⁰ dos capitais nas diferentes esferas da produção e pela grandeza relativa do capital investido em cada esfera, é um fenômeno sincrônico à expansão da acumulação capitalista.

A queda da taxa de lucro e a acumulação acelerada só são diferentes expressões do mesmo processo na medida em que ambas expressam o desenvolvimento da força produtiva. A acumulação acelera a queda da taxa de lucro na medida em que com ela está dada a concentração dos trabalhos em grande escala e, com isso, uma composição mais alta do capital. Por outro lado, a queda da taxa de lucro acelera a concentração do capital e sua centralização por meio da expropriação dos capitalistas menores, da expropriação dos últimos produtores diretos que ainda disponham de algo a ser expropriado. Desse modo, a acumulação se acelera na proporção de sua massa, ainda que a taxa de acumulação diminua juntamente com a taxa de lucro. (...). Tal queda promove a superprodução, a especulação, as crises e o capital supérfluo, além da população supérflua. Por isso, os economistas que, como Ricardo, tomam o modo capitalista de produção como absoluto sentem aqui que esse modo de produção cria uma barreira pra si mesmo, e atribuem essa barreira não à produção, mas à natureza (na doutrina da renda) (MARX, [1894] 2017, p. 281-282).

Nesse sentido, a revolução incessante dos métodos de produção pela burguesia, também com vistas ao enfrentamento da concorrência, tende a desenvolver as forças produtivas e aumentar a produtividade da força de trabalho social, reduzindo a força de trabalho viva necessária para pôr em movimento uma dada massa de meios de produção. Assim, com o desenvolvimento das forças produtivas, tende-se a aumentar a composição orgânica do capital, seja aumentando este mais rapidamente que aquele, seja reduzindo aquele pela ociosidade forçada de uma parcela da classe trabalhadora. Visto que a produção do mais-valor está imbricada ao dispêndio de capital variável, com o aumento da composição orgânica, o capital total adiantado tende a crescer mais rapidamente que a massa de mais-valor produzida.

Sendo assim, interessa-nos o papel da tecnologia no aumento da produtividade do

¹⁰ Entendemos que a composição orgânica expressa a correlação existente entre a *composição do capital em valor* (“proporção em que o capital se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho” (MARX, [1867] 2013, p. 835) e a *composição técnica* (“sob o aspecto da matéria (...) todo capital se divide em meios de produção e força viva de trabalho; essa composição é determinada pela proporção entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho exigida para seu emprego”) (MARX, [1867] 2013, p. 836).

trabalho para refletir os impactos da quarta revolução industrial na acumulação capitalista dos últimos cinquenta anos, já que, junto com a elevação da força produtiva, aumentaram “a massa das mercadorias, expandiram os mercados, aceleraram a acumulação do capital (...), rebaixaram a taxa de lucro (...) e geram constantemente uma superpopulação relativa, uma superpopulação de trabalhadores que o capital excedente deixa de empregar” (MARX, [1894] 2017, p. 286). Nossas primeiras compreensões apontam que o desenvolvimento tecnológico impeliu (i) a redução do TTSN à produção de mercadorias (necessárias ou suntuárias) e, portanto, o estreitamento da base material da valorização do valor; (ii) o aumento da magnitude do valor produzido durante o TTE, considerando a manutenção dos limites físicos, psíquicos, históricos e morais do trabalhador; (iii) o aumento do dispêndio de capital constante, tanto pelo emprego de máquinas e equipamentos mais caros na produção (e que rapidamente tornam-se obsoletas) quanto pela necessidade de aumentar os insumos da produção; (iv) o aumento da superpopulação relativa¹¹. Nesse âmbito, o desenvolvimento tecnológico não tende a (e nem pode) eliminar o trabalho vivo, mas a subsumi-lo ao constructo tecnológico do capital que, embora fruto histórico desta mesma força de trabalho social, aparece como produto natural do trabalho – uma terceira subsunção do trabalho ao capital, quem sabe, ou uma forma especial de subsunção real do trabalho ao capital.

Quanto maior o quantum pressuposto do trabalho excedente (...) menor é o crescimento do valor excedente que o capital obtém do aumento da força produtiva. O seu valor excedente cresce, mas em proporção sempre menor que o desenvolvimento da força produtiva. Consequentemente, quanto mais desenvolvido o capital, quanto mais trabalho excedente criou, tanto mais extraordinariamente tem de desenvolver a força produtiva do trabalho para valorizar-se em proporção ínfima, para agregar mais-valor – porque o seu limite

¹¹ A Superpopulação Relativa ou o Exército Industrial de Reserva (EIR) refere-se a parte da classe trabalhadora que não é inserida no mercado de trabalho, pois tal parcela, essencialmente, é condenada a uma “ociosidade forçada em virtude do trabalho excessivo de outra parte” da classe trabalhadora e é funcional ao MPC na medida em que força de sobremaneira a redução do preço da mercadoria força de trabalho, já que mantém a sua oferta patamares superiores ao demandado pelo Capital. Marx (2013) dividiu esta parcela em três segmentos, quais sejam, (i) “a população flutuante”, formada pelos trabalhadores cuja inserção no mercado de trabalho está diretamente sujeita às suas oscilações cíclicas; (ii) “a população latente”, formada pelos jovens e pelos trabalhadores rurais que aguardam, normalmente, a primeira chance de inserção nos setores mais modernos do mercado; (iii) “a população estagnada”, formada pela parcela da superpopulação relativa que está ocupada nas funções precarizadas, irregulares e/ou eventuais, extenuantes e de baixo valor. No estrato mais precário deste exército estão os pauperizados, dentre eles, aqueles que estão aptos para o trabalho mas igualmente sujeitos às oscilações cíclicas; “os órfãos e filhos de indigentes” que inflam o EIR mas que podem, eventualmente, em tempos de grande prosperidade, ser inseridos em algum estrato do EIR ativo, e os “degradados, desmoralizados, incapazes de trabalhar, vítimas da divisão do trabalho”, que sucumbem sem serem inseridos no EIR ativo e tampouco no mercado de trabalho (MOTTA, 2017). Para maior detalhamento, ver “As diferentes formas de existência da Superpopulação Relativa. A Lei geral da acumulação capitalista” em O Capital, volume 1 (MARX, [1867], 2013, p.716)

continua sendo a proporção entre a fração da jornada que expressa o trabalho necessário e a jornada de trabalho total. O capital pode se mover unicamente no interior dessas fronteiras. Quanto menor é a fração que corresponde ao trabalho necessário, quanto maior o trabalho excedente, tanto menos pode qualquer aumento da força produtiva reduzir sensivelmente o trabalho necessário, uma vez que o denominador cresceu enormemente. A autovalorização do capital devém mais difícil à proporção que ele já está valorizado. O aumento das forças produtivas deviria indiferente para o capital (...). (Todas as proposições nessa abstração são corretas unicamente para a relação sob o ponto de vista considerado. (...). A totalidade, na medida em que de modo geral não se [apresenta] por inteiro, pertence de fato à teoria do lucro) (MARX, [1858-1859] 2011, p. 426-427).

Marx também apontou uma série de medidas contratendências que poderiam remediar esses problemas e reestabelecer as taxas de lucratividade. Dentre elas, estão o aumento do grau de exploração da força de trabalho, o barateamento do capital constante, a redução dos salários, a expansão dos mercados e o aumento da superpopulação relativa, que decerto têm como contrapartida o aumento do pauperismo, o acirramento das contradições sociais e o recrudesimento da luta de classes. Neste sentido, destaca-se o papel do Estado não só implementação dessas contratendências, mas também na administração das possíveis crises sociais decorrentes do impacto das mesmas.

Cento e cinquenta anos depois que Marx ([1894] 2017) afirmou que a expansão do capitalismo tendia, sem tornar-se independente da extração de mais-valor, ao afastamento entre a propriedade e a gestão do capital e à concentração da “pura propriedade” – isto é, à concentração de grandes massas de capital na forma-dinheiro que precisam voltar a ser empregadas pelo capitalista funcionante como valor e diretamente como extrator de mais-valor –, observamos concretamente o aprofundamento dessas tendências. Outrossim, cem anos depois do salto na escala de concentração de capitais analisado por Lenin ([1917] 2012), que o levou a afirmar que o capitalismo adentrara sua fase superior ou imperialista, é imprescindível considerar que os traços fundamentais dessa fase – a concentração de capital, o desenvolvimento do capital financeiro, a exportação de capitais, a formação de associações internacionais monopolistas e a partilha territorial do mundo – atingiram escalas inimagináveis e assumiram formas bastante complexas. Nesse sentido, a nosso ver, essas compreensões, junto à consideração da Lei tendencial à queda na taxa de lucro, formam um conjunto de compreensões necessárias para entender porque as taxas de lucro nas economias avançadas não retornam aos patamares dos “trinta anos dourados” do capitalismo (ALVES, 2017) e, no Brasil, “não parecem retornar aos índices considerados pelos capitalistas como necessários”

(FONTES, 2017, p. 416) – não obstante todos os esforços da classe burguesa para reverter esse quadro, como a expropriação de direitos, usurpação do fundo público, sobreprecarização das condições de trabalho, medidas de contrarreforma que alavancam a extração de mais-valor, sucessivas revoluções tecnológicas e outros.

1.3. Ideologia, os intelectuais e os prepostos da classe dominante: a organização na luta de classes e o Estado entrincheirado

Historicamente, sabemos, inexistiu um único conceito de ideologia. Um robusto constructo teórico sobre o tema é elaborado por Marx e Engels a partir do diálogo com Hegel, de quem Marx discordava, como já comentamos, no que tange também ao caráter autônomo das ideias. Isto porque, para Marx ([1867] 2013, p.129), jamais seria o ideal a gênese do concreto, “o demiurgo do processo efetivo. (...) ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. Assim, para este, e mais sistematicamente para Gramsci, no âmago dos escritos sobre ideologia assume a máxima importância o papel dos “funcionários da classe dominante”, isto é, de seus “intelectuais”.

Antes de tudo, é preciso estar claro o sentido da ideologia em nosso referencial teórico. Como integrante do coerente constructo teórico de Marx, ideologia não se resume à simples visão de mundo e/ou conjunto de ideias abstratas impostas aos indivíduos. Em contraparte, ideologia é uma forma de consciência social particular à época em que a externalização e a objetivação se configuram necessariamente como estranhamento, isto é, é forma característica da sociedade produtora de mercadorias fetichizadas, erigida sob a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a separação entre trabalho manual e intelectual. É, assim, fenômeno indissociável da divisão da sociedade em classes antagônicas e da luta que se trava entre elas.

Na base dessa dissonância entre Marx e Engels e Hegel está o problema da natureza da alienação. Para aqueles, é uma questão puramente escolástica, em termos filosóficos, se a consciência externalizada, dissociada da prática, é ou não algo real – diferentemente de Hegel, para quem as externalizações particulares da consciência se tornariam reais, autônomas e estranhadas, quando na efetividade do mundo. Para Marx e Engels, no processo social de produção da existência, os homens produzem representações que constituem sua consciência, orientam suas ações e expressam idealmente a vida material. Por isso, também como já comentamos de modo abrangente, a externalização e a objetivação são dimensões indissolúvelmente ligadas à teleologia humana e ao intercâmbio do homem com a natureza, sendo assim insuperáveis. No

entanto, tais dimensões só implicariam em estranhamento em determinados contextos históricos, de modo que entre as representações ideais que ilustram a vida e suas relações e o retornos dessas objetivações ideais como uma força estranhada há diferenças significativas.

Para Marx e Engels ([1846] 2007, p. 93-94), “a produção das ideias (...) está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens”, de modo que “se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida”. Isso não significa, porém, que a ideologia seja reflexo do material, pois se assim fosse a relação entre o ideal e o real seria mecânica e causal, e não dialética. Precisamente nesse sentido, para os autores, as ideias particulares reunidas na ideologia eram capazes de “representar algo realmente, sem representar algo real” (MARX; ENGELS, [1846] 2007, p. 35).

Os autores não negaram, portanto, o possível distanciamento entre o mundo real e as ideias produzidas pelos homens. Para os mesmos, dos cinco momentos fundamentais do ser social-histórico, o desenvolvimento da linguagem e da consciência em um quadro de complexificação da divisão social do trabalho em trabalho material e espiritual poderia, de fato, levar à emancipação da consciência frente ao mundo real, aparentando então a independência das ideias. De toda forma, esse distanciamento entre a produção ideal e material jamais romperia seus vínculos e, ainda que conduzissem à “formações nebulosas na cabeça dos homens”, configurariam “sublimações necessárias de seu processo de vida material”, de modo que, assim, todas as formas de consciência estariam “privadas, aqui, da aparência de autonomia que possuíam até então” (MARX; ENGELS, [1846] 2007, p. 94).

Os autores insistem na dialética material-ideal: na produção da vida, os homens produzem novas necessidades materiais e ideais, formas de consciência e de linguagem que se tornam indispensáveis à produção da vida sobretudo em associação, funcionando como mediação necessária ao intercâmbio dos homens. Por sua vez, essas produções ideais incidem diretamente sobre a produção da vida dos homens e seu decurso, posto que orientam sua ação (LUKÁCS, 2012). Nessa lógica, as objetivações ideais distanciadas, invertidas e ocultadoras derivam não de corrigíveis erros cognitivos de apreensão desta realidade, mas de necessidades oriundas da vida material dos homens, onde cumprem determinada função. Assim, o distanciamento por si só não pode explicar o estranhamento; este poderia ser explicado somente a partir de sua base material, isto é, na

natureza e nos pormenores das relações sociais cujo determinante central é a mercadoria.

Os nexos existentes entre a natureza da sociedade burguesa e sua forma de consciência social característica ficam evidentes. Para os autores, essa expressa idealmente as relações materiais de dominação e contribui para sua manutenção, pois agrega elementos de naturalização, justificação, ocultamento, inversão e apresenta o particular como universal. Assim, a força da ideologia não é imanente; é, antes uma força que deriva das próprias relações materiais de dominação. Devemos atentar que, nessa lógica, a universalização das ideias dominantes ocorre porque elas expressam idealmente relações materialmente dominantes, ainda que o conteúdo real desta seja transmutado. Noutros termos, que as ideias particulares se tornam universalmente dominantes porque derivam da dominação real e concreta de uma classe sobre outra, e não o contrário; não foi a universalização das ideias, ou porque as ideias se tornaram dominantes, que ocorreu a dominação de uma classe sobre a outra.

É nesse sentido que essa aparência que a realidade assume perante os homens, além de não configurar de um erro intelectual de apreensão do concreto, expressa uma necessidade. Afinal, como se sustentaria uma realidade tão hostil aos homens se eles soubessem que ela é produto de sua própria ação? Como sintetiza Zizek (1998, p. 303), “a efetividade social do processo de troca é um tipo de realidade (...) cuja própria consistência ontológica implica um certo não-conhecimento de seus participantes”, isto é, trata-se de uma “efetividade social cuja própria reprodução implica que os indivíduos ‘não sabem o que fazem’”; justamente por isso, é essa própria realidade, e não só sua expressão ideal, que deve ser concebida como ideológica.

Assim, a forma particular de sociedade que imputa o capital como determinante universal de suas relações, subsumindo todas as suas esferas à lógica da mercadoria, não poderia apresentar outra visão de mundo correspondente, senão ideológica. Primeiramente porque uma consciência social atravessada pelo antagonismo de classe não poderia expressar suas relações basais tal como elas são; em segundo porque a própria materialidade das relações exige formas de dominação que abarquem todas as esferas da vida social e que não se apresentem como tais. Nesse sentido, não basta ocultar seus aspectos determinantes; é preciso explica-los, legitima-los e justifica-los de modo universalmente aceito, ainda que, para tanto, seja necessário deturpar alguns de seus aspectos. Em terceiro lugar, a forma da consciência social é necessariamente ideológica porque concreta, porque interfere diretamente na vida dos homens e não constitui mera fantasia; paradoxalmente, a robustez dessa consciência é tanto maior quanto maior for a

ressonância que esta encontra na concretude das relações materiais.

Nesse sentido, o que determina a validade das representações, sejam elas quais forem, não é a coerência destas em si mesmas, mas da sua coerência em relação à relação social que a origina. Isso significa que, em última instância, o determinante da legitimidade do ideal reside no seu conteúdo material, de modo que as relações sociais concretas validam ideias que, por sua vez, reforçam as relações e o tipo de sociabilidade de onde derivam. É de suma importância nesse trabalho entender que determinados valores não podem ser entendidos como “promessas não cumpridas”. Um exemplo vastamente utilizado por diversos autores (CHAUÍ, 2003; IASI, 2007): a liberdade e a igualdade. Estas jamais poderiam ser concebidas como promessas do capital não cumpridas. Em primeiro lugar porque elas estão realizadas, não importa se constrangidas. Nos termos das relações burguesas: todos os homens são livres para vender sua força de trabalho e todos são iguais perante a lei. Em segundo lugar porque estas são pressupostos da sociedade burguesa, e não seus valores derivados. Enfim, nada mais são do que relações burguesas elevadas ao plano ideal, à consciência, que operam com função definida.

Desse resumo do tema, é essencial a compreensão de que o problema da ideologia não pode ser resolvido pela substituição, pelo “conserto” ou, ainda, pela construção de uma outra ideia. Marx ([1867] 2013, p.210) exemplifica isso quando afirma que a descoberta do segredo que a forma-mercadoria esconde, à respeito de que o valor da mercadoria é determinado por meio do tempo de trabalho “elimina dos produtos do trabalho a aparência da determinação meramente contingente das grandezas de valor, mas não elimina em absoluto sua forma reificada”. O problema da ideologia se desfalecerá a partir da alteração de sua substância material, isto é, das relações sociais capitalistas. Outra compreensão importante é a de que a autonomização das ideias, insistimos, é apenas aparente e reside na disjunção entre o trabalho manual e intelectual, que reservara à burguesia os meios de produção material e espiritual e submetera o pensamento da classe dominada à força das ideias dominantes. Tais compreensões não desmerecem a batalha de ideias que, no fundo, expressam a contradição do mundo e a necessidade de revolucionar a base material da vida e da sociabilidade humana.

Em um contexto histórico-social distinto Gramsci compreendera a particularidade da ideologia burguesa, enquanto produto histórico de uma classe, na fase imperialista do capitalismo. Sabemos que nos escritos de Gramsci é possível encontrar distintas compreensões acerca do conceito de ideologia e de seu sentido pejorativo; que o autor foi

fortemente influenciado por Lenin, que Gramsci não teve acesso à obra que deu origem à “Ideologia Alemã”, entre outros aspectos. Que os escritos de Gramsci e Marx oferecem interpretações distintas no que tange, por exemplo, à construção de uma ideologia proletária, sabemos, e não adentraremos o debate. Importa-nos aqui as interseções do pensamento de Marx e de Gramsci e as enormes contribuições que este autor pode oferecer, a partir de sua compreensão a respeito do tema em Marx, para entender o *modus operandi* da ideologia burguesa e de seu papel na luta de classes, mormente na nova fase do capitalismo inaugurada no limiar do século XX.

Para Gramsci (1999), a ideologia pode assumir diversas formas, tais como o senso comum, a religião, a filosofia, as concepções de mundo e outras. Noutras palavras, ideologia é uma única categoria histórica, e essas formas diferem apenas no que tange ao grau de elaboração intelectual. O grau mais baixo é o senso comum que, intimamente associado à religião, influencia e é influenciado por todos os outros níveis; contém elementos de verdade apesar do caráter metafísico e utópico e, mesmo enquanto todo bizarro e incoerente de várias formas de ideologia, é incorporado pelos indivíduos e passa a operar no seu cotidiano.

O autor também diferenciou as ideologias orgânicas e arbitrárias. Estas eram compreendidas como um aspecto daquelas, mas, além de se apresentarem como conjunto de elementos bizarros e incoerentes, criam apenas movimentos individuais e são “eliminadas pela competição histórica, ainda que por vezes – graças a uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis – consigam gozar de certa popularidade” (GRAMSCI, 1981, p. 28).

Por sua vez, as ideologias orgânicas têm amplo significado histórico e correspondem às suas exigências; apresentam vínculo orgânico com os interesses de classe e os cimentam socialmente, espelhando a relação dialética entre estrutura e superestrutura de um determinado bloco histórico. Para Gramsci (1999), essas ideologias, embora não sejam a mola propulsora da história, têm uma importante “eficácia histórica” à medida que organizam as massas e formam o terreno no qual os homens lutam e adquirem consciência de sua posição no processo histórico.

Nesse sentido de ideologia como locus de formação da “subjetividade coletiva” e de seus desdobramentos na dinâmica da luta de classes, Gramsci recorre a Marx para reafirmar que as ideologias são realidades objetivas e operantes que possuem tanta energia quanto uma força material, e prossegue afirmando que as ideologias são a *forma* do conteúdo que é dado pelas forças materiais de produção, “sendo que esta distinção

entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais” (GRAMSCI, 1999, p. 308). Sobre essa relação entre os planos e seus desdobramentos históricos, vale rever a meticulosa advertência de Engels ([1890] 1977, p. 34 – grifos nossos).

Segundo a concepção materialista da história, o elemento determinante da história é, em *última instância*, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu dissemos outra coisa a não ser isto. Portanto, se alguém distorce esta afirmação para dizer que o elemento econômico é o único determinante, transforma-a numa frase sem sentido, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, *mas os diversos elementos da superestrutura* – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas as lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos – *exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma.*

Entre estrutura e superestrutura, forma ético-política e conteúdo econômico-social, natureza e espírito, de determinado bloco histórico, há um vínculo necessário, um nexos preciso, sobre o qual as ideologias orgânicas têm funções indispensáveis de soldagem. Mais uma vez, o “conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250), de modo que o busílis da questão continua a não ser o conjunto de representações, mas sim a materialidade das relações. Embora Gramsci ratifique a possibilidade de autonomização relativa entre as esferas, conteúdo e forma continuam a ser interdependentes e se reafirmam reciprocamente.

Na linha proposta por Marx, Gramsci evidenciou que a ideologia, nas suas diversas formas, era produto da atividade intelectual humana e não uma emanção automática da base material. Tanto assim o é que, para os autores, a formação da subjetividade coletiva dos subalternos não se dá a partir de sua real inserção no processo produtivo. A questão que se coloca é, mais do que como ou por que são sistematizadas as ideologias, por que os trabalhadores comungam de valores, ideias, visões de mundo e outras formas de representação que, por um lado, não foram por eles produzidos e, de outro, também não lhes foram impostas.

Em que pese a introjeção de uma série de representações que conformam os indivíduos em harmonia com o “modo de ser burguês” desde as primeiras fases da vida e do processo de consciência (primeira forma de consciência ou senso comum), Gramsci

ratifica Marx no que tange ao caráter determinante da disjunção entre trabalho manual e intelectual no âmbito da dominação ideológica. Sobretudo a partir do limiar do século XX, Gramsci observa que tal dominação está estritamente relacionada não só à monopolização dos meios de produção intelectual por parte da burguesia, mas, também, à sua capacidade de realizar as ideologias via aparelhos “privados”¹² de hegemonia. De tais aparelhos, explica o autor, a classe materialmente dominante se mune não só para promover a interiorização prática de uma nova concepção de mundo, mas também para ajustá-la sempre que necessário, de modo a cimentar socialmente as alterações estruturais e superestruturais ao longo da história.

Nessa lógica, os aparelhos de hegemonia conferem, concretamente, uma robusta estrutura material às ideologias dominantes que por sua vez, na perspectiva de Gramsci, formam um complexo de casamatas e trincheiras que protegem de sobremaneira o Estado capitalista, isto é, tais aparelhos funcionam como uma trincheira onde a luta se dá antes de atingir o núcleo da dominação direta. É justamente nesse sentido que Gramsci ([1932-1934] 2007, p. 73) observa a complexificação da luta de classes no século XX, afirmando que o locus de exercício da hegemonia, ou seja, a sociedade civil, “tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às ‘irrupções’ catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc)” e que suas superestruturas “são como o sistema das trincheiras na guerra moderna” ou como “sistemas de defesa na guerra de posição”.

Assim como nesta última ocorria que um implacável ataque de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário (mas, na realidade, só o havia destruído na superfície externa, e, no momento do ataque e do avanço, os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente), algo similar ocorre na política durante as grandes crises econômicas (...). Trata-se, portanto, de estudar com "profundidade" quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 73).

Assim, de um lado, a luta de classes passara a perpassar necessariamente o convencimento e a conquista da confiança, de forma que, à classe subalterna, não resta outra opção senão erigir seus próprios aparelhos para conferir materialidade à sua concepção de mundo, tenso assim condições de adentrar a concreta luta de hegemonias e de trilhar o caminho ao cargo de classe dirigente. De outro, também as crises do sistema capitalista passaram a não mais refletir o elemento econômico essencial, tendo ganhado

¹² Aspas no original.

novos contornos a partir da complexificação da sociedade civil, protagonizada pela própria classe dominante.

Gramsci adverte que não basta conquistar o lugar de classe hegemônica; é preciso trabalhar permanentemente para manter-se hegemônica, isto é, dirigente. O autor demonstrou a ininterruptividade do robusto e abstruso trabalho intelectual das classes dominantes nesse sentido: além de ter organizações materiais voltadas para defender e desenvolver a visão de mundo própria da classe burguesa, Gramsci mostrou a importância da capacidade organizativa dessa classe fundamental e seus impactos positivos no âmbito do exercício da hegemonia, tanto sobre os aliados quanto sobre os dominados.

Especialmente na assim chamada fase liberal-democrática do Estado burguês, quando este passa a assimilar as massas e estas aderem à vida econômico-corporativa colaborando com o desenvolvimento desse Estado, a função diretiva passa aos organismos coletivos, isto é, à sociedade civil, que se distingue da sociedade política apenas em termos teóricos e, concretamente, expressa o caráter ampliado do Estado moderno. Tal incorporação, explica Gramsci ([1929-1930] 2007, p. 119), pressupõe uma certa colaboração das massas ou, noutras palavras, a democracia liberal pressupõe que se governe com o consenso dos governados, mas “não genérico e vago tal como afirma-se no momento das eleições: 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”.

Nesses termos, assumem a máxima importância, além dos aparelhos de hegemonia, os partidos, entendidos em sentido amplo e não formal, e os intelectuais orgânicos, dos quais faz parte o empresário moderno vinculado à indústria. Para o autor, a reunião daqueles que exercem a função de intelectuais em partidos, sob direção dos intelectuais orgânicos da classe dominante, confere homogeneidade aos seus pensamentos e ações, alinhando seus fins econômicos, políticos, sociais, morais e ideológicos. Assim, os partidos, ao elevarem as relações de força do momento econômico-corporativo à esfera ético-política, promovendo a organização da classe em si com vistas à classe para si, concretizam-se como importante força política em direção à universalização, desenvolvimento, consolidação e manutenção de uma classe fundamental como dominante e dirigente. É precisamente nesse sentido que Gramsci ([1930-1931] 2007, p. 267) adverte tanto o caráter enérgico, e não passivo, do partido sobre sua classe constitutiva, quanto que se o Estado representa a “força coerciva e punitiva”, os partidos representam a “adesão espontânea de uma elite (...) a um tipo de

convivência coletiva para a qual toda a massa deve ser educada”, de modo que, nestes, “a necessidade já se tornou liberdade, e daí nasce o [seu] enorme valor político (isto é, de direção política)”.

A função dos intelectuais orgânicos da classe dominante, também no âmbito do partido, não é de menor importância, e é precisamente na passagem das relações de força ao momento ético-político que, segundo Gramsci, os intelectuais exercem suas funções conectivas e organizativas. Quando disserta sobre os intelectuais, explica que o critério de diferenciação entre intelectuais orgânicos e tradicionais reside não nas especificidades de uma ou outra atividade intelectual, mas no sistema de relações no qual essas atividades são desempenhadas, por sua vez situadas no conjunto das relações sociais. Noutros termos, importava ao autor as condições concretas e as determinadas relações sociais sobre as quais o intelectual operava: no que tange ao empresário, por exemplo, Gramsci ([1932] 2000, p. 18) afirmou que este, embora devesse possuir qualificações de caráter intelectual, sua figura social seria determinada não por tais qualificações, “mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria”.

Essas afirmações não elidem que realmente, para o autor, os intelectuais orgânicos eram aqueles elaborados pelo grupo social fundamental; que nascem no mesmo terreno industrial do grupo econômico e que apresentam conexão com todos os grupos sociais, mas, principalmente, com o grupo fundamental dominante. Gramsci também chama atenção para o fato de que, embora no sistema social democrático a categoria dos intelectuais tenha sido enormemente ampliada pelas necessidades mormente econômicas, a elaboração dos intelectuais orgânicos expressa uma necessidade real e ocorre segundo processo históricos concretos.

Em termos de exercício hegemônico, os intelectuais orgânicos acabam por exercer uma indispensável dupla função. Sobre o grupo social originário, a camada de intelectuais confere homogeneidade e consciência de sua função nos terrenos econômico, político e social: a capacidade intelectual do empresário, diz Gramsci ([1932] 2000, p. 15-16 – grifo nosso), é dirigente e técnica, e pelo menos a elite deste grupo deve ser capaz de exercer tais funções não só nas esferas mais próximas à produção, mas na sociedade em geral, organizando “todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, *tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe*; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ a quem confiar esta atividade organizativa”. Adverte Gramsci ([1932] 2000, p. 20), todavia, que

a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas mediatizada “pelo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”; outrossim, que o modo de ser do novo intelectual, isto é, do intelectual moderno e urbano, nascido do então novo grupo fundamental, precisa consistir “uma inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’” (GRAMSCI, [1932] 2000, p. 53).

O autor segue afirmando, assim, a importância dos partidos, dos aparelhos de hegemonia e dos intelectuais, mas chamando atenção para os frequentes “erros pueris” na compreensão da funcionalidade destes. Construir uma “consciência coletiva homogênea”, explica Gramsci ([1934] 2000, p. 205-206), requer de fato a difusão orgânica de um modo de pensar e agir homogêneo, mas esta não é, de modo algum, condição única. De outro modo, tal construção requer “múltiplas condições e iniciativas”, assimiladoras e organizadoras. Assim, é indispensável o trabalho do intelectual: “um ‘profissional’ que conhece o funcionamento de suas próprias ‘máquinas’ especializadas; tem um seu ‘tirocínio’ e um seu ‘sistema Taylor’ próprios”, além de uma qualificação especial, adquirida e não inata, “de combinar habilmente indução e dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transferir certos critérios de discriminação de uma esfera a outra do julgamento, adaptando-os às novas condições, etc.”.

Gramsci insiste que a qualificação intelectual não pode ser reduzida à “capacidade de produzir consenso”, e tampouco a produção de consenso pode ser considerada mera consequência do trabalho intelectual; o consenso é, antes, um aspecto constitutivo, inerente à ação intelectual que, embora se apresente sob várias formas historicamente, está sempre vinculada à íntima interseção entre as tarefas educativas, organizativas, diretivas e conectivas dos intelectuais, que em seu conjunto constroem e difundem uma determinada ideologia.

A nosso ver, a importância dos partidos e dos intelectuais precisa ser compreendida duplamente: intra e interclasse, sobre a direção dos aliados e a dominação dos subalternos. Em uma das passagens sobre o assunto, Gramsci (2002b, p. 62-63 – grifos nossos) expõe que um “grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter *inclusive* com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados”, e logo em seguida demonstra a indissociabilidade dessas funções: “um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e

mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante *mas deve continuar a ser também 'dirigente'*.

Como já expusemos, manter-se dirigente e dominante pede também que uma seleta camada de intelectuais da classe dominante exerça ou confie aos seus “prepostos” funções técnicas e dirigentes: aquelas no que tange à esfera estrutural, ao desenvolvimento da base produtiva, à organização das relações sociais capitalistas e à todas as esferas mais próximas da produção econômica; estas no que concerne à organização e ao direcionamento da sociedade em geral para os mesmos fins, que podem ser resumidos na “expansão da própria classe”.

É fato que direcionar a sociedade em geral, isto é, dirigir tanto os aliados quanto os subalternos, abarca a conquista e a organização do consenso em torno de ações, ideias, direções, etc. Nesse sentido, é um erro de implicações teóricas e práticas pressupor, por exemplo, que a classe detentora dos meios de produção busca entrar em consenso com ambas as classes fundamentais exatamente da mesma forma. Ainda que no âmbito da sociedade civil o exercício da hegemonia sobre as classes subalternas privilegie os elementos do consenso, sem abandonar os elementos coercitivos, decerto não são os mesmos que para com as classes aliadas – e nem poderiam ser. Afinal, vale lembrar, o consenso das classes aliadas é em torno das condições de seu próprio desenvolvimento e expansão, conquanto o consenso a ser obtido das classes subalternas, em torno dessas mesmas condições, reverbera necessariamente em maior ou menor escala, na degradação de no mínimo uma parcela desta classe. Isso porque, como já havia afirmado Marx ([1867] 2013, p. 877), “a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto” e, nesse sentido, deve haver um trabalho que induza uma determinada forma de receber, pensar e sentir a ininterrupta expropriação econômica, política, social, cultural e moral.

Outro erro não menos importante é pressupor que para com cada classe operem-se apenas ou mecanismos coercitivos, ou mecanismos de busca de consenso, e/ou ainda que consenso pode ser compreendido como sinônimo de acordo ou uniformidade de opiniões. Parece ser nesse ângulo que, primeiramente, Gramsci insistiu na importância do convencimento e no desenvolvimento do termo hegemonia com “consenso encorajado de coerção” embora, decerto, tenha usado algumas poucas vezes o termo como sinônimo de consenso. Em segundo lugar, que o autor diferenciou o consenso “puro” dos consensos ativo, passivo e espontâneo, além de ter demonstrado que os mecanismos coercitivos

muito transcendem a coerção direta, física e/ou violenta. A partir de tais considerações é possível entender que as relações de força são relações de dominação e não de equilíbrio de interesses, ao que, posteriormente, Poulantzas veio a contribuir enormemente.

Pensando na relação interclasse, compreendemos que no interior da classe dominante, mesmo quando diante de disputas e conflitos internos, a fração hegemônica mobiliza sobretudo elementos de consenso para exercer a sua hegemonia: acordos, negociações, contratos, parcerias e outros. Isso não elide o fato de que a fração hegemônica pode se valer, por exemplo, de elementos da concorrência, bem como do próprio aparato legislativo-jurídico e outros elementos pertencentes à sociedade política, para fazer valer o seu interesse e para exercer coerção sobre as outras frações burguesas, principalmente sobre frações burguesas menores. De todo modo, em relação à própria classe, a fração hegemônica busca constantemente o consenso em torno das medidas que mais lhe favoreçam e que mantenham a atuação da classe em si. Todavia, embora os intelectuais orgânicos da classe dominante trabalhem para conferi-la consciência de suas funções, homogeneidade e direção nos planos econômico e ético político, também impõe “autodisciplina” sempre que necessário. Nas palavras de Gramsci (2007 [1930-1931], p. 265), embora a classe dirigente privilegie a construção do consenso junto aos seus aliados, ela pode exercer uma “coerção de novo tipo, na medida em que é exercida pela elite de uma classe sobre a própria classe; só pode ser uma auto coerção, ou seja, uma autodisciplina”.

Quando se trata da função dos intelectuais sobre os dominados, Gramsci ([1932] 2000, p.20-21 – grifos nossos) afirma que tais intelectuais

são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício *das funções subalternas da hegemonia social e do governo político*, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, *nem ativa nem passivamente*, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. Esta colocação do problema tem como resultado uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas só assim se torna possível chegar a uma aproximação concreta à realidade

No que tange à direção-dominância dos subalternos, isto é, da hegemonia sobre este grupo, Gramsci ([1932-1934] 2007, p. 95), afirma que ela deve ser exercida “sem

que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública”.

O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (GRAMSCI, 2007, p. 265).

De todo modo, a classe dirigente tem a seu dispor todos os elementos da sociedade política para exercer a força sobre os dominados – seja pela coerção repressiva-violenta através das forças policiais, seja pelo aparato jurídico-legislativo que pode servir à legalização da coerção econômica e política, inclusive da precarização das condições concretas de sobrevivência. Isso não elide o fato de que essa mesma classe também pode se valer dos elementos desse mesmo plano para fazer concessões, ceder às pressões reivindicativas dos trabalhadores, etc., ainda que, fundamentalmente, o Estado estrito seja, como apontou Marx, criação da sociedade burguesa com vistas a proteger e alavancar seus interesses, necessidades e desenvolvimento econômico.

Vale aqui uma pequena digressão para ratificar que o núcleo duro do Estado, o Estado estrito ou a sociedade política, como quis Gramsci, é historicamente manipulado pela classe dominante em ações coercitivas e para encorajar de coerção os elementos de consenso dessa hegemonia, legitimando e legalizando as violentas e expropriadoras relações sociais de produção. Assim o é e não poderia ser de outro modo, posto que, a despeito do fato do conflito de classes fazer parte da ossatura material do Estado, como expôs Poulantzas, o poder estatal está historicamente concentrado nas mãos dessa classe. Nas palavras de Gramsci ([1932-1935] 1999, p. 323-324), a sociedade política, “é o instrumento para adequar a sociedade civil a estrutura econômica, mas é preciso que o Estado ‘queira’ fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica”.

Se assim não ocorre exatamente, ocorre de modo muito semelhante. E essas afirmações não negam, por sua vez, a complexificação da sociedade civil, da luta de classes, o entrincheiramento estatal e sua ampliação. Ao discorrer sobre as compreensões de Estado e sociedade civil que se distanciam da concepção liberal, na qual esta é o lugar da propriedade e das relações privadas que se contrapõem ao Estado, por sua vez excrescência necessária à garantia da propriedade e da ordem, o autor afirma que “a direção do desenvolvimento histórico cabe às forças privadas, à sociedade civil, que

também é ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado” (GRAMSCI, [1935] 2007b, p. 85). Além disso, que “na noção geral de Estado entram *elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil* (Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” ([1930-1932] 2007, p. 244 – grifo nosso).

Na sociedade civil, palco do exercício hegemônico permanente e da luta de classes, estariam os assim chamados elementos de consenso, e Gramsci explicita os aspectos potencialmente coercitivos desse consenso e suas peculiaridades. Para Gramsci ([1932-1935] 2007, p. 302) “o poder legislativo máximo reside no pessoal estatal, que têm à disposição as forças coercivas legais do Estado. Mas não se pode dizer que os dirigentes de organismos e organizações “privadas” também não disponham de sanções coercivas (...)”. Precisamente nesse sentido o exercício hegemônico na sociedade civil poderia lançar mão, ainda que em menor escala, dos elementos de força, sobretudo a partir da “‘coação’ [que] não é estatal, mas de opinião pública, de ambiente moral, etc.” (GRAMSCI, [1930-1932] 2007, p. 240). Nesse sentido, o consenso segue aqui encorajados pela coerção exercida não só pelo aparato da sociedade política, pela coerção direta, mas também pela coerção indireta, a partir de diversos elementos de violência indireta: simbólicos, chantagistas ou massivamente repetitivos – estes bastante eficaz para agir sobre a mentalidade popular (GRAMSCI, [1955] 1981).

Dois tipos de consenso deveriam ser obtidos pela classe dirigente, na perspectiva de Gramsci. O consenso ativo ou voluntário dos subalternos caracteriza a passagem do Estado à fase hegemônica, e significa que os governados não só aceitam a condução do aparato estatal por parte dos governantes, mas também coparticipam da vida desse organismo, “ainda que isto provoque uma aparência de desagregação e de tumulto (GRAMSCI, [1933] 2007, p. 333). Este tipo de consenso é buscado e obtido pelo Estado por meio do exercício da capacidade dirigente e expressa uma relação relativamente “equilibrada” entre dominantes e dominados, já que “os governantes representam os interesses dos governados e, portanto, devem ter o ‘consentimento’ destes, isto é, deve verificar-se a identificação do indivíduo com o todo, o todo (seja que organismo for) sendo representado pelos dirigentes” (GRAMSCI, [1933] 2007, p. 333). Para Gramsci, esse consenso é a base da hegemonia; quando se obtém esse consenso, os subalternos colaboram com do regime liberal-democrático e, portanto, com a dominação classista.

Por sua vez, o consenso passivo tem como base fundamental a passividade política que, como insistiu Gramsci, não deixa de ser uma forma de atividade sobretudo nos momentos de crise. O consenso passivo, ou indireto, tem como base “convencer [a classe

dominada] sobre a inelutabilidade da própria ação” (GRAMSCI, [1933] 1999, p. 449), isto é, a manutenção da incredulidade que a classe dominada confere à sua própria força política revolucionária, à potencialidade da sua atuação enquanto classe em si e à possibilidade de rompimento com as relações sociais capitalistas. A manutenção deste consenso é normalmente assegurada por elementos coercitivos e formalmente democráticos imputados pelo Estado aos quais, sem questionar, os trabalhadores se submetem – à exemplo do sufrágio universal, que por vezes é compreendido como única “forma de lutar” por melhores condições econômico-sociais. Vale lembrar que mesmo os grupos sociais que operam a contra-hegemonia participam passivamente do jogo democrático burguês nos momentos de troca do grupo representante da classe dirigente.

Ambos os consensos a serem obtidos da classe dominada são em torno da manutenção da exploração e da opressão sobre si mesma – e imprescindível para a manutenção das relações sociais vigentes. Na perspectiva de Gramsci, esses dois tipos de consenso não se sobreporiam ao consenso “espontâneo” que, como já mencionamos, nasce da confiança e do prestígio que a classe dominante conquista dos seus subalternos. Nesse sentido, aos prepostos da classe hegemônica cabe o trabalho permanente para manter essa confiança, bem como a preparação e reelaboração desse consenso quando diferentes modos de existência forem precisos. Cabe, assim, uma tarefa tripla: elaborar diretrizes que se devem tornar norma de conduta para os outros, os instrumentos de imposição e a preparação do consenso “espontâneo”.

Em geral, pode-se dizer que a distinção entre o conjunto dos homens e outros homens mais especificamente legisladores é dada pelo fato de que este segundo grupo não só elabora diretrizes que se devem tornar norma de conduta para os outros, mas, ao mesmo tempo, elabora os instrumentos através dos quais as próprias diretrizes serão “impostas” e será controlada sua aplicação. Deste segundo grupo, o poder legislativo máximo reside no pessoal estatal (funcionários eleitos e de carreira), que têm à disposição as forças coercivas legais do Estado. Mas não se pode dizer que os dirigentes de organismos e organizações “privadas” também não disponham de sanções coercivas, até a pena de morte. A capacidade máxima do legislador pode se deduzir do fato de que, *à perfeita elaboração das diretrizes, corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle e uma perfeita preparação do consenso “espontâneo” das massas, que devem “viver” aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem atingir* (GRAMSCI, [1932-1935] 2007, p. 302 – grifo nosso).

Em seu conjunto são tarefas organizativas e educativas que operam no sentido de sedimentar “conformismo social”, que assume a máxima importância para Gramsci no

que tange à manutenção do bloco histórico. Conformismo não exatamente no sentido tradicional do termo, de resignação; o conformismo não é exatamente passivo. Conformismo nos termos gramscianos envolve, de fato, a aceitação de uma situação desfavorável sem questionamento, bem como o sentido tradicionalmente pejorativo do termo de “acatar passivamente o modo de agir e de pensar da maioria do grupo em que se vive”¹³. Afinal, “pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham um mesmo modo de pensar e de agir” e, assim, somos “sempre conformistas de algum conformismo (...) sempre homens-coletivos” (GRAMSCI, 1981, p. 12).

Todavia, para Gramsci ([1930-1932] 2007, p. 240), esse conformismo também é ativo na medida em que opera “segundo as exigências do fim a alcançar (...) e [de forma] que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente”, precisamente porque é produto das ações conformadoras da classe dominante – conformadoras porque objetivam conformar, isto é, dar forma, por em acordo, configurar à sua imagem e semelhança. Tais ações conformadoras inauguram a tarefa educativa do Estado, cujo fim é “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às *necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção* (GRAMSCI, [1932-1934] 2007a, p.23 – grifo nosso). Essa revolução na função estatal não elide, mas ratifica sua infundável dupla perspectiva correspondente “à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, férica e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade (...), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 21).

É certo que a ideologia burguesa é aspecto essencial da atividade hegemônica do grupo social dominante e dirigente, de modo que a ideologia assume funcionalidade concreta tanto na dominação quanto na direção intelectual e moral dos subalternos. Como mostrou Gramsci, as relações não mais se sustentam somente pelo uso da força, explícita ou implícita, pois “a direção política se tornou um aspecto da função de domínio”, e “não se deve contar apenas com a força material que o poder confere para exercer uma direção eficaz” (GRAMSCI, 2002b, p. 63).

¹³ 1. atitude ou tendência de se aceitar uma situação incômoda ou desfavorável sem questionamento nem luta; resignação, passividade.
PEJORATIVO•PEJORATIVAMENTE

2. tendência ou atitude de se acatar passivamente o modo de agir e de pensar da maioria do grupo em que se vive.

Nessa lógica, não se pode dizer que os subalternos comungam de visões de mundo pertencentes e convenientes aos seus inimigos de classe porque essas lhes foram impostas. De outro modo, porque estes trabalham intelectual e concretamente para assimilá-los, isto é, convencê-los, conquista-los, conformá-los. É precisamente nesse âmago que Gramsci identifica uma recorrente tensão entre o pensar e o agir, isto é, uma amálgama de consciências, não necessariamente relacionada à má fé. Para o autor, esse contraste é de natureza histórico-social e demonstra que os homens expressam em suas ações coletivas, de modo descontínuo, a concepção de mundo própria de seu grupo social, conquanto afirmam uma outra concepção de mundo, herdada por razões de submissão e subordinação intelectual (GRAMSCI, 1999, p. 97).

Parece correto afirmar, então, que dirigir os subordinados conforme as necessidades candentes da produção capitalista perpassa a conquista, organização e manutenção de todos os tipos de consenso em torno das necessidades mais desumanas do capital. Outrossim, que obter êxito nessa tarefa requer a conformação de concepções de mundo que, numa face, tenham na imediaticidade social o critério da verdade, justifiquem os aspectos fundamentais da pauperização humana e universalizem as vontades particulares à classe dominante. Noutra, sejam capazes de subjetiva e objetivamente delinear um modo de ser e pensar que, como impulso à prática coletiva, tenda à conservação da realidade e a dificultar, para os trabalhadores, a transição do senso comum para a classe em si.

As atividades hegemônica, ideológica e intelectual não estão restritas aos planos superestruturais do bloco histórico. Isso porque esses planos não se dissociam realmente e porque hegemonia é totalidade: é econômica e política, material e ideal, estrutural e superestrutural. A nosso ver, não se trata de apreendê-las como atividades subalternizadas entre si, mas como nexos ideologia-hegemonia que opera concretamente no conjunto da estrutura e das superestruturas.

Parece ser nessa lógica que, para Gramsci (1981, p. 16), a ideologia dá o cimento mais íntimo à sociedade civil e portanto ao Estado, sendo absolutamente necessário “conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia”, tanto para dominar-dirigir os subalternos quanto para conferir homogeneidade aos aliados – que, como parte de sua função hegemônica podem, mormente em períodos de crise, fazer sacrifícios de ordem econômico-corporativa e se exporem a um futuro obscuro com promessas demagógicas, com vistas a manter e reforçar o poder, “esmagar o adversário e desbaratar seus

dirigentes” (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 60-61).

É também nesse sentido que o autor chama atenção para o perigo que representa uma cisão nesse bloco, uma distensão dos vínculos estrutura-superestrutura ou um descompasso entre as características que definem uma determinada etapa do processo histórico e sua respectiva ideologia. Nesse caso, disjuntam-se dominantes e dominados, rompem-se os vínculos de confiança e perde-se a capacidade de obter consenso ativo dos dominados. Assim, abrem-se períodos de crise de hegemonia, direção ou “Estado em seu conjunto”, simultaneamente à desagregação dos aparelhos “privados” de hegemonia, que exprimem, concretamente, a organização e a capacidade dirigente dessa classe.

Isso não significa que não haja choques internos ao bloco social dominante, ou que os integrantes deste tenham uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea. Essa ausência de homogeneidade no interior do Estado seria a “razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados por vários estratos e no interior de um mesmo estrato” (GRAMSCI, 1981, p.29). Marx e Engels já haviam discorrido sobre isso, ressaltando que nem sempre, no interior da classe burguesa, há consenso e/ou homogeneidade no que tange aos modelos e ao exercício da dominação ideológica e que, por isso, frações da própria burguesia poderiam elaborar formas e sistemas próprios de dominação que viriam a disputar a hegemonia e a direção intelectual e moral da sociedade. Entendemos que tais grupos sociais travam esta disputa no seio do bloco histórico, cujo padrão de supremacia continuará a ser burguesa independentemente do resultado. Nesse sentido, como já havia sinalizado Marx e Engels (1998, p.49), tais disputas não são capazes de romper os vínculos orgânicos entre estrutura e superestrutura, resultando, no máximo, em “uma certa oposição e a uma certa hostilidade das duas partes em questão”. A esse ponto, voltaremos adiante.

Vale destacar ainda o conceito de supremacia, que a nosso ver exprime a centralidade do nexos força-consenso no exercício da hegemonia burguesa, tanto sobre os subalternos quanto sobre os aliados. Não comungamos das compreensões que disjuntam esses aspectos a depender da relação de classe entre os grupos: de nossa ótica, para Gramsci, tanto a hegemonia quanto a supremacia eram erigidas sobre esse nexos, de modo que é a quantidade e a intensidade de cada elemento que altera a qualidade do exercício hegemônico.

Isso significa que, de nossa ótica, a supremacia designa o momento unitário, mas não homogêneo, do exercício dessas hegemonias, que combinam de formas diferenciadas a força e o consenso sobre as classes fundamentais, e da atividade econômica que os

intelectuais orgânicos assumem na estrutura – à exemplo dos empresários, cuja atuação pode alterar elementos da economia ainda que não altere seus elementos estruturais. Assim, a supremacia de uma classe significa que ela desempenha função de destaque no âmbito da estrutura e que é ao mesmo tempo dirigente e dominante; hegemônica, a partir de diferentes combinações de força e consenso (que, vale lembrar, de modo algum precisam somar zero), sobre as classes aliadas e subalternas, além de coercitiva para com ambas sempre que necessário. Neste sentido, sendo o Estado “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, [1930] 2007, p. 330), e é precisamente no âmbito do Estado ampliado que a supremacia burguesa é operada.

1.4 As crises capitalistas e a unidade estrutura-superestrutura: contribuições de Gramsci à crítica da economia política

Considerando que os eventos acima descrito se manifestaram em um contexto de depressão econômica, parece-nos necessário recorrer a aportes teóricos que apreenderam o lugar da crise na universalidade do MPC. Apesar de termos salientados a tendência à queda na taxa de lucro, sabemos que não só no âmbito econômico residem as origens das crises e entendemos, a partir de Gramsci (2007), que Marx desejava demonstrar que a crise tem origem nos modos de produção; não em fatos morais ou jurídicos, mas nas relações de classe e na produção, de modo que, mantida determinada estrutura, haverá crise.

Com o aporte de Gramsci, compreendemos o caráter complexo das crises e o perigo da sua análise fenomenológica, que anuvia as diferenças entre manifestações e elementos determinantes; entendemos que a crise é um processo de “muitas manifestações e no qual causas e efeitos se interligam e se sobrepõem. Simplificar significa desnaturar e falsear” (GRAMSCI, [1933] 2007, p. 316). Outrossim, compreendemos a necessidade de distinguir movimentos orgânicos, que são relativamente permanentes, dos movimentos que conjunturais, isto é, ocasionais ou mesmo acidentais, onde não reside amplo significado histórico.

Nesse âmbito, consideramos pertinente dialogar com a categoria de “mercado mundial”, que para Marx era mais que um mercado global ou adição de mercados nacionais. Essa categoria, conquanto trata da extensão tendencial universal das

legalidades que conformam o MPC, é importante para nós pensarmos as relações existentes, hoje, entre a educação da força de trabalho e o lugar que o Brasil ocupa nesse mercado. A partir dessa categoria, apreendemos que a expansão das leis tendenciais do MPC tratam também da universalização das relações sociais que lhe são próprias, isto é, da determinação de uma sociabilidade capitalista-mercantil mundial na qual os homens se relacionam entre si e com a natureza de forma necessariamente estranhada. Mais além, apreendemos que a extensão da legalidade do MPC se dá, nacional e desigualmente, em consonância com as particulares configurações sócio-históricas.

Tal compreensão decerto possibilitou que aqueles que viram ascender a fase imperialista do capitalismo pudessem apreender as novas determinações do mercado e dos eventos que se dão sob a égide do MPC; que o “desenvolvimento desigual e (...) são as condições e as premissas básicas, inevitáveis, deste modo de produção” (LENIN, [1917] 2012, p. 94) e que o desenvolvimento nessa fase, além de desigual, é combinado (TROTSKY, [1930], 1977). Nesse sentido, a economia mundial, no seio da qual devemos pensar o lugar da educação, é “considerada não como simples adição de suas unidades nacionais, mas como uma poderosa realidade independente, criada pela divisão internacional do trabalho e pelo mercado mundial, que, em nossa época, domina do alto os mercados nacionais” (TROTSKY, [1935] 1985, p. 4).

Como advertiu Gramsci, as análises da crise capitalista não devem desconsiderar os novos fatores determinantes do mercado, que inclusive podem ser fruto da superação de crises anteriores. Para o autor, a configuração inédita que o mercado determinado assumira no limiar do século XX o elevara a um novo patamar e impactara radicalmente a natureza e os desdobramentos das crises, de modo que “controlar esta crise é impossível, precisamente pela sua amplitude e profundidade, que atingiram tal ponto que a quantidade torna-se qualidade, isto é, trata-se de crise orgânica e não mais de conjuntura” (GRAMSCI, [1931-1932] 1999, p. 447).

Para Gramsci, tal como para Marx, o caráter das crises e as determinações do mercado também abarcavam elementos superestruturais. Nesse sentido, a crise orgânica é mais do que uma grave crise econômica; ela apresenta uma face política-ideológica que se manifesta como “crise de hegemonia”, cuja crise do parlamentarismo se manifesta como um elemento particular. Em miúdos, o conteúdo da crise orgânica é a crise de hegemonia da classe dirigente, a que nos referimos anteriormente.

A compreensão de que não há relação direta e determinada entre crise e revolução social ou, noutros termos, entre pauperismo e formação da consciência revolucionária nos

é fundamental, para evitar o férreo determinismo economicista. Factualmente, em momentos de crise econômica exacerba-se o pauperismo característico do MPC e, neste sentido, tanto as características da crise (queda dos lucros, falências e recessões) quanto do pauperismo (fome, desemprego, miséria e outros) podem vir a ser motivo de agitação social, tanto por parte da classe capitalista quanto por parte da classe trabalhadora. Certamente, o “subversivismo esporádico e elementar” das classes subalternas (que pode decorrer ou não da acentuação do pauperismo), pode ser oportunidade de acúmulo de força política, mas também de realização de outros movimentos, tais como a Revolução Passiva que, a partir “das modificações moleculares (...) modificam progressivamente a composição anterior das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações” (GRAMSCI, [1933] 2002, p. 317).

o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de ‘restaurações’ que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo; trata-se, portanto, de ‘restaurações progressistas’ ou ‘revoluções-restaurações’, ou, ainda, ‘revoluções passivas’ (GRAMSCI, [1932-1935] 1999, p. 393).

Todavia, diante do subversivismo pode ocorrer também o recrudescimento da repressão:

Negligenciar e, pior, desprezar os movimentos ditos ‘espontâneos’, ou seja, renunciar a dar-lhes uma direção consciente, a elevá-los a um plano superior, inserindo-os na política, pode ter frequentemente consequências muito sérias e graves. Ocorre quase sempre que um movimento ‘espontâneo’ das classes subalternas seja acompanhado por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante, por motivos concomitantes: por exemplo, uma crise econômica determina, por um lado, descontentamento nas classes subalternas e movimentos espontâneos de massa, e, por outro, determina complôs de grupos reacionários que exploram o enfraquecimento objetivo do Governo para tentar golpes de Estado. Entre as causas eficientes destes golpes de Estado deve-se pôr a renúncia dos grupos responsáveis a dar uma direção consciente aos movimentos espontâneos e, portanto, a torná-los um fator político positivo (GRAMSCI, [1930] 2007, p. 197).

Na crise orgânica, a nosso ver, o descontentamento da classe trabalhadora é também em termos de representação política, dado um certo contraste entre representantes e representados, que a partir do terrenos dos partidos em sentido estrito, reflete-se em todo o organismo estatal.

Observações sobre alguns aspectos da estrutura dos partidos políticos nos períodos de crise orgânica. (...) os grupos sociais se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma

organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises, a situação imediata torna-se delicada e perigosa, pois abre-se o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 60).

A crise de hegemonia não se reduz, todavia, a um problema político entre classe dominante e a classe dominada, embora o envolva. De nossa ótica, Gramsci está chamando atenção para o perigo que constitui a descolagem das massas do partido tradicional, sem afirmar que, por isso, as massas se organizarão em um efetivo movimento contra-hegemônico. Interessa-o as consequências: “O problema é este: uma ruptura tão grave entre massas populares e ideologias dominantes, como a que se verificou no pós-guerra, pode ser ‘sanada’ com o puro exercício da força que impede as novas ideologias de se imporem? (GRAMSCI, [1930] 2007, p. 184). Prossegue:

Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais "dirigente", mas unicamente "dominante", detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam, etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados (GRAMSCI, [1930] 2007, p. 184).

Entendemos que na crise orgânica há um problema entre classes, mas também intraclasse; de um lado, trabalhadores enfrentam problemas de organização que os tornam “incapazes de organizar em seu proveito esta desordem de fato” (GRAMSCI, [1930-1931] 2007, p. 265); de outro, a classe dominante, em seu interior, tem dificuldades de reestabelecer a mínima homogeneidade necessária para redefinir a direção a seguir, abrindo o caminho para pensamentos que contém “perigosos fermentos ideológicos, impedem a formação de uma unidade ético-política na classe dirigente, [e] ameaçam adiar para o infinito a solução do problema de “autoridade” (GRAMSCI, [1932-1935] 1999, p. 323) e para a imposição de soluções à força. Parece ser neste sentido que Gramsci afirmou que entre a morte do velho e o nascimento do novo nascem os monstros, bem como que

Quando a força progressista *A* luta contra a força regressiva *B*, não só pode ocorrer que *A* vença *B* ou *B* vença *A*, mas também pode suceder que nem *A* nem *B* vençam, porém se debilizem mutuamente, e uma terceira força, *C*, intervenha de fora, submetendo o que resta de *A* e de *B*. (...). O esquema genérico das forças *A* e *B* em luta com perspectiva catastrófica, isto é, com a perspectiva de que nem *A* nem *B* vençam na luta para constituir (ou reconstituir) um equilíbrio orgânico, da qual nasce (pode nascer) o cesarismo, é precisamente uma hipótese genérica, um esquema sociológico (cômico

para a arte política). (...). Assim, ao falar de *A* e *B*, foi dito apenas que elas são uma força genericamente progressiva e uma força genericamente regressiva (...). É progressista quando sua intervenção ajuda a força progressista a triunfar, ainda que com certos compromissos e acomodações que limitam a vitória; é regressivo quando sua intervenção ajuda a força regressiva a triunfar, também neste caso com certos compromissos e limitações, os quais, no entanto, têm um valor, um alcance e um significado diversos daqueles do caso anterior (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 76-78).

Em suma, à nossa interpretação, a crise orgânica é uma crise onde coadunam-se problemas concretos na acumulação capitalista, exacerbação do pauperismo e dificuldade da classe dominante de exercer sua hegemonia, de dirigir os aliados e de dominar os subalternos, conquanto estes, por sua vez, além dos problemas econômicos e sociais, enfrentam problemas de representatividade (quando não de descrença nas instituições, na política e na própria democracia) e dificuldades concretas de organização e de responder à crise. É uma crise na qual os vínculos entre a estrutura econômica e a superestrutura político-ideológica, bem como sua coerência interna, são abalados, distendidos, mas não necessariamente rompidos.

Noutros termos, compreendemos nos momentos de crise orgânica concretizam-se problemas estruturais e superestruturais que tendem a distender e/ou descompassar esses vínculos e, assim, abrir a possibilidade de transição entre blocos. Neste sentido, embora seja uma crise que abre janelas históricas, seus desdobramentos são imprevisíveis e dependem, também, das respostas dadas à cada um dos seus elementos concretos.

1.5 Breves menções ao Estado

Como comentamos anteriormente, a noção ampliada do Estado é de suma importância nesse trabalho. Com elas, rompemos com a concepção liberal tanto de Estado quanto de sociedade civil, compreendendo que o “Estado guarda-noturno”, cujas funções limitam-se a garantir o respeito às leis, à propriedade e a ordem pública jamais existiu no âmbito do concreto-real, nem mesmo durante o assim chamado “liberalismo clássico”.

Na concepção do Estado, Einaudi pensa na intervenção governamental nos fatos econômicos, seja como reguladora “jurídica” do mercado — isto é, como a força que dá ao mercado determinado a forma legal, na qual todos os agentes econômicos atuam em “igualdade de condições jurídicas” —, seja como criadora de privilégios econômicos, como perturbadora da concorrência em favor de determinados grupos. Spirito, ao contrário, refere-se a sua concepção especulativa do Estado, pela qual o indivíduo se identifica com o Estado. Mas existe um terceiro aspecto da questão, que está subentendido em ambos os escritores, qual seja o de que, identificando-se o Estado com um grupo social, a

intervenção estatal não somente ocorre da maneira referida por Einaudi, ou do modo desejado por Spirito, mas é uma condição preliminar de qualquer atividade econômica coletiva, é um elemento do mercado determinado, se não for precisamente o próprio mercado determinado, já que e a própria expressão político-jurídica do fato de que uma determinada mercadoria, o trabalho, é preliminarmente depreciada, colocada em condições de inferioridade competitiva, paga por todo o sistema determinado. Este ponto é sublinhado por Benini, e não se trata certamente de uma descoberta; contudo, é interessante que Benini tenha chegado a ele e a maneira pela qual chegou. Pois Benini o atingiu partindo dos princípios da economia clássica, precisamente o que irrita Einaudi (GRAMSCI, [1932-1935] 1999, p. 328).

Essa identificação do Estado com determinado grupo social é certamente coerente com o que expusemos até aqui, sobretudo no que concerne à complexificação da luta de classes e ao entrincheiramento do Estado. Isso porque, em primeiro lugar, nessa passagem, ao identificar mercado determinado e Estado, Gramsci parece fazer referência ao caráter classista do Estado e ao papel máximo e ativo que o mesmo assume no âmbito da produção capitalista, ainda em favor de uma determinada classe. Em segundo porque, sendo o mercado determinado a expressão da dialética conteúdo-forma, da unidade estrutura-superestrutura – uma “‘determinada correlação de forças sociais em determinada estrutura do aparelho de produção’, correlação que é garantida (isto é, tornada permanente) por uma determinada superestrutura política, moral, jurídica” (GRAMSCI, [1932] 1999, p.194) –, é certo que o espectro de atividades estatais que se identificam com o mercado determinado abarcam, mas certamente excedem aquelas relativas à preservação das condições da troca mercantil, como a perturbação da concorrência e a igualdade jurídica.

De nossa ótica, Gramsci reafirma que tanto os elementos da sociedade política quanto da sociedade civil são manejados pela classe burguesa com vistas a criação, manutenção e legitimação das condições estruturais e superestruturais favoráveis à sua própria expansão, via exercício da pura ditadura ou da hegemonia encouraçada de coerção. Essas condições abarcam a implementação das contratendências; a interferência sistemática no mercado e na acumulação, sobretudo em momentos de crise; a manutenção da ordem via exercício da violência direta para com a parcela da classe dominada que não consente; a conformação dessa classe via naturalização e legitimação das relações de opressão, subordinação e expropriação; a pressão constante sobre essa classe em direção ao reino da necessidade, sob a égide do discurso de garanti-las o acesso ao reino da liberdade, além do convencimento das classes subalternas, que são educadas para viver,

pensar e sentir, sem questionar, ou questionando dentro de limites, determinadas formas de organização do trabalho e do conjunto da vida social.

Enfim, esse espectro de atividades dúplices, contraditórias e conectivas da vida do organismo estatal reflete a constante confusão entre suas faces férica e humana, educadora e coercitiva, convincente e inflexível que, em conjunto, são de suma importância para a manutenção e reprodução da sociedade de classes no seu conjunto, bem como de suas relações fundamentais. Precisamente por isso, a despeito do fato que a burguesia se vale do aparelho estatal para assegurar seus interesses de classe e robustecer sua hegemonia, bem como do fato de que, ao mesmo tempo, essa classe entrincheira o Estado com seus aparelhos privados de hegemonia, de modo a protegê-lo de possíveis irrupções na sociedade civil e de torna-lo resistente às nuances do movimento ondulatório do capital (COUTINHO, 1999), o Estado não pode ser concebido como simples refletor e reproduzidor da classe burguesa.

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p.41-42).

As compreensões teóricas que expusemos até aqui não elidem o caráter dinâmico e complexo do Estado, tampouco o entendem apartado da correlação de forças que concretamente se trava em determinada conjuntura. Nesse sentido, mesmo o fato de que o Estado é a forma que naturaliza a dominação de classes e suas contradições precisa ser compreendido na dinâmica da luta de classes e em diálogo com o regime político implementado. Tratando-se do regime liberal-democrático burguês, o Estado, ainda como conjunção das sociedades civil e política, deve ser entendido como espaço de disputa, manifestação e encaminhamento político; portanto, também, como assegurador dos direitos e conquistas da classe trabalhadora realizadas dentro da ordem, que tensionam mais ou menos determinados aspectos da hegemonia e da dominação burguesa. Parece ser nesse âmago, inclusive, que Engels ([1847] 2016, p. 35), sem nunca negar a necessidade de suprimir as relações sociais vigentes e de destruir o Estado democrático-

burguês via revolução contra a ordem, destacou que a “democracia não teria nenhuma utilidade para o proletariado se não servisse de maneira imediata para realizar algumas medidas que atacam diretamente a propriedade privada e asseguram a existência do proletariado”. Outrossim, parece ser nesse sentido também que, de acordo com Poulantzas (1980, p. 182), a percepção da dominação política como condensação de uma correlação de força exige o rompimento “com a formação dogmática de gênero ‘todo Estado capitalista é um Estado da burguesia’, e compreender o complexo papel da luta política na reprodução histórica desses Estado”.

Nesses termos, entendemos o Estado como reprodutor do capitalismo no seu conjunto, isto é, como garantidor da reprodução das classes fundamentais e das relações conflituosas entre elas e no seu interior, o que envolve necessariamente a conciliação inter e intraclasse, mantendo-se a relação de subordinação e exploração entre as elas. Nesse sentido, o Estado é espaço de dominação, mas também de resistência e de luta, de forma que as alterações constantes nesse “equilíbrio instável” determinam o direcionamento das políticas em seu conjunto e movimentam constantemente o interior e o exterior do Estado, proporcionando maiores ou menores, conquistas ou derrotas, mantidas por mais ou menos tempo, à classe trabalhadora. Em suma, compreendemos o Estado relacional como “condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1980, p. 148), que “concentra não apenas a relação de forças entre frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas” (p. 162).

Ora, o estabelecimento da política do Estado em favor do bloco no poder, o funcionamento concreto de sua autonomia relativa e seu papel de organização são organicamente ligados a essas fissuras, divisões e contradições internas do Estado que não podem representar simples acidentes disfuncionais. O *estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado* (o Estado-relação). Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, *no seio do Estado*, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. Isso significa que uma instituição, o Estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-Coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições, mas é ele mesmo dividido. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a politicado Estado é o efeito de seu

funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 1980, p.152 – grifos originais).

Poulantzas trouxe notáveis contribuições à massa crítica existente ao chamar atenção para o fato que as tensões são parte da configuração do Estado, de forma que a correlação de forças não deve ser concebida como um jogo de “cabo de guerra”, onde duas forças puxam uma corda em direção opostas e mantêm um equilíbrio, mesmo que temporário e que com sacrifício. Ao chamar a atenção para o conflito como parte da ossatura material do Estado, Poulantzas reforça que a relação de forças entre classes é uma relação de dominação, e não de equilíbrio de interesses; que as tensões por dentro do Estado eram esperadas à medida que, se este é um aparelho a favor das classes dominantes no sentido de reproduzir e manter as relações de expropriação e opressão, não basta que o Estado garanta a reprodução da classe dominante; é preciso que ele reproduza também as classes dominadas. Dito de outro modo, posto que o Estado é aparelho de garantia de reprodução das relações sociais em seu conjunto, é esperado que as suas posições estratégicas sejam permanentemente disputadas, de modo que a classe dominante, embora certamente o utilize a seu favor, não consegue fazê-lo funcionar exclusivamente de acordo com os seus interesses.

Para esse trabalho importa ainda a contribuição de Poulantzas sobre as relações entre crise capitalista, Estado burguês e totalitarismo. Para o autor “toda a forma democrática de Estado capitalista comporta tendências totalitárias”, mas, por vezes, consolida-se “uma conjuntura precisa de relações de classe em toda sua complexidade e com traços institucionais específicos do Estado, em ruptura com as formas regulares de reprodução da dominação política burguesa: aquelas, a grosso modo da “república democrática” (POULANTZAS, 1977, p. 241). Nesse âmbito, valem ainda as contribuições de Paxton (2007, p. 36), para quem o totalitarismo (e mais especificamente o fascismo) se manifesta como “uma sucessão de processos e escolhas”, ou como “uma série de processos que se desenrolam ao longo do tempo, e não como expressões de uma essência fixa”. Neste sentido, “o avanço em direção ao poder depende, em parte, *da severidade da crise*, mas também de decisões humanas, especialmente as decisões que partem dos detentores do poder econômico, social e político. Não é fácil determinar as reações corretas ao avanço fascista, uma vez que seu ciclo não tende a se replicar de maneira cega” (PAXTON, 2007, p.361).

Além disso, o Estado fascista corresponde a uma crise política e, mais, *a uma efetiva crise do Estado*. (...). O Estado fascista, cuja instalação

nunca se faz a frio, enquanto Estado de exceção precisamente, embora implique numa verdadeira *ruptura* no Estado, supõe uma derrota histórica prévia do movimento popular e da classe operária. É esta derrota que abre caminho para a fascistização, não sendo o fascismo jamais uma reação direta e imediata à vitória do movimento popular. Essa derrota não se mostra em parte alguma, no lugar onde se desenrola uma efetiva crise de Estado; bem ao contrário (POULANTZAS, 1977, p. 241 – grifo nosso).

Esse aporte teórico é importante nesse trabalho, de forma geral, para entendermos o papel do Estado capitalista no encaminhamento das políticas educacionais. Numa perspectiva mais recente, dialogamos com esse referencial para entender a alavancagem, pelo Estado, das medidas de contrarreforma em todas as esferas; as alterações no conteúdo e na forma de tramitação das políticas educacionais e das outras medidas de contrarreforma, conforme variações conjunturais na dinâmica da correlação de forças e as exigências postas pela acumulação capitalista. Outrossim, faz-se necessário para compreender as diferentes formas socialmente necessárias que o Estado burguês assumiu ao longo da história, em estreito diálogo com as objetivações políticas e jurídicas que, fruto da projeção humana, distanciam-se de seu controle e aparecem como meios de dominação contrários a quem as projetou.

1.6. Considerações sobre as particularidades do capitalismo dependente e a formação econômico-social brasileira

Para iluminar as origens das hodiernas reformas educacionais brasileiras é preciso considerar não só o lugar da educação no capitalismo, mas a especificidade desse lugar no capitalismo dependente. Por sua vez, para compreender a educação nesse contexto, em diálogo com os traços gerais da totalidade na qual está inserida, é necessário compreender não só a legalidade que rege o MPC, mas a legalidade particular que rege a economia dependente e que conforma aspectos econômicos, políticos e sociais particulares que assumem desdobramentos próprios e rebatem de distintas formas na universalidade do MPC. Nesse sentido, evitando cometer o erro da ciência burguesa (que repartida na economia vulgar e na sociologia muitas vezes promove análises econômicas e sociais apartadas), traremos à baila autores que nos dão condições de realizar a análise econômica *pari passu* à análise sociológica. Isso porque, quando assim não são realizadas, “a legalidade do âmbito econômico tende a aparecer como estática e não como um processo econômico que se desenvolve sob leis e contradições que engendram uma dinâmica específica, em função da qual e sobre a qual os homens atuam, refletindo e

transformando posições específicas de classe” (BAMBIRRA [1974] 2015, p. 49).

Vale destacar, primeiramente, que dialogamos com autores que envidaram esforços, a partir da década de 1960, para iluminar os erros das teses dualistas e etapistas da dependência, demonstrando que o subdesenvolvimento que afligia as economias periféricas não significava “falta de capitalismo” ou um “capitalismo frágil”, nem representava deterministicamente resquícios do colonialismo, e muito menos se tratava de um desenvolvimento limitado e/ou impedido por obstáculos internos e externos. Nesse sentido, estamos dialogando com autores que construíram a crítica imanente das ideias e modelos desenvolvimentistas alavancados, inclusive no Brasil, a partir da década de 1960, demonstrando, por um lado, que a dependência e o subdesenvolvimento são intransponíveis e insuperáveis no seio das relações sociais capitalistas e, de outro, que as mesmas não são impedimentos, barreiras e limites impostos ao desenvolvimento e expansão do capitalismo local e mundial. Como veremos a seguir, muito pelo contrário.

Por ora, traremos à baila estudos de Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, Ruy Mauro Marini (reconhecidos como formuladores da teoria marxista da dependência), Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira para entender as especificidades dos aspectos sociológicos e econômicos das economias periféricas, que atravessaram todo o seu processo de desenvolvimento e modernização subordinada e dependente. Apreender essa especificidade permite não só o estudo das formações sociais concretas da América Latina, mas compreender as determinações que estão na base da luta de classes que ali se trava, abrindo “perspectivas mais claras para as forças sociais empenhadas em destruir essa formação monstruosa que é o capitalismo dependente” (MARINI, [1973] 2011a, p. 170).

Não enxergamos a dependência como fenômeno externo e coercitivo imputado às sociedades latino-americanas, tampouco como acidente no percurso do capitalismo mundial; a entendemos como condição necessária à este que se define pelas relações de subordinação dos países latino-americanos aos países capitalistas centrais. A dependência significa que “as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (MARINI, [1973a] 2011, p. 135), de modo que a dependência é insuperável e incorrigível nos marcos do capitalismo: “só a revolução contra a ordem, negadora ao mesmo tempo da dependência, do subdesenvolvimento e do capitalismo oferece uma alternativa real ao padrão dependente de desenvolvimento capitalista (FERNANDES, 1975, p.89). Em poucas palavras, a dependência importa para esse trabalho pelo seu caráter concretamente

condicionante da conformação estrutural dependente, isto é, da conformação econômica, política e social de determinados países, que passa a estar condicionada pelo desenvolvimento da economia a que está submetida (BAMBIRRA, [1974] 2015).

A dependência não é a relação de uma economia nacional nativa com uma economia que a submete, mas sim uma relação básica que constitui e condiciona as próprias estruturas internas das regiões dominadas ou dependentes. Por dependência entendemos uma situação econômica na qual certas sociedades tem a sua estrutura condicionada pelas necessidades, as ações e os interesses de outras economias que exercem sobre elas um domínio. O resultado é que estas sociedade se definem de acordo com esta situação condicionante, que estabelece o marco para seu desenvolvimento e para as respostas diferentes que elas oferecem, sempre submetidas aos estímulos produzidos pela economia e sociedade dominantes. Entretanto, em última instância, elas não estão determinadas por esta situação condicionante, e sim pelas forças internas que as compõem. É o caráter destas forças internas que explica sua situação dependente e também sua capacidade de enfrentamento ou submissão aos impulsos externos que as condicionam. É uma nova situação história na qual as demandas da nação dominante são suficientemente fortes para levar a uma reorganização fundamental das economias dominadas, fazendo-as estruturalmente dependentes (SANTOS, 1995, p. 15-16).

Consideramos pertinente para essa pesquisa a compreensão prévia de que o capitalismo na América Latina assumiu formas específicas, que não só não negam as leis gerais de movimento do MPC como estão imbricadas à dinâmica do capitalismo em países centrais. Assim, em última instância, é a economia mundial o determinante e, por isso, o funcionamento do capitalismo nas formações socioeconômicas dependentes deve ser entendido nos marcos gerais do funcionamento do MPC nas formações socioeconômicas centrais. Nesse sentido, compreendemos a dependência e o imperialismo como faces diferentes da mesma moeda, como “os dois frutos mais importantes do capitalismo maduro em escala internacional (FERNANDES, 1975, p.59); como uma “mesma unidade histórica, que tornou possível o desenvolvimento de alguns e inexorável o atraso de outros” (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 44), de modo que o “atraso” foi, simultaneamente, consequência e condição do desenvolvimento das potências mundiais.

Consideramos que o entendimento da formação da economia dependente perpassa sua compreensão “em função da acumulação de capital em escala mundial, e em particular em função de seu instrumento vital, a taxa geral de lucro” (MARINI, [1973b] 2011, p. 176), bem como que a história econômica deve ser entendida não só como condicionante dos parâmetros estruturais dependentes, mas também da movimentação, aparentemente incoerente, das classes sociais que lutam pela conquista de objetivos

econômicos e por hegemonia política. Para Bambirra ([1974] 2015), somente assim pode-se compreender que a legalidade do âmbito econômico, longe de ser estática, é um processo que se desenvolve sob leis e contradições que engendram uma dinâmica específica, sobre a qual os homens atuam.

Sobretudo com Marini compreendemos que a inserção das economias latino-americanas na economia mundial é duplamente contraditória: primeiro porque ao constituírem-se, inicialmente, como economias exportadoras de elementos materiais necessários à acumulação dos países industriais, contribuíram para deslocar o eixo da acumulação nesses países para o mais-valor relativo, conquanto internamente a acumulação fora calcada na superexploração¹⁴ do trabalhador. Em segundo porque, ao contribuir para oferta mundial de alimentos, concorreu para o aumento da produtividade nos países centrais (posto que essa traduzia-se, de fato, em maiores taxas de mais-valor), que por sua vez tende a alterar a composição orgânica do capital e exacerbar a tendência à queda da taxa de lucro. É a própria América Latina que, porém, ao oferecer produtos cada vez mais baratos no mercado internacional, vai contribuir para baratear os elementos do capital constante e para aumentar o mais-valor relativo, mesmo que a contrapartida dessa contribuição seja a depreciação dos bens primários frente às manufaturas – e, portanto, a deterioração da troca de equivalentes. Esta, junto à ilusão da lei do valor por parte dos países centrais (que podem vender as manufaturas, não produzidas nas sociedades dependentes, a um preço acima de seu valor graças ao aumento da produtividade), vão constituir importantes mecanismos de transferência de valor para os países centrais. A estes, a economia dependente responde não com mecanismos de resistência, mas de compensação, que consistem, fundamentalmente na maior exploração do trabalhador (via aumento da intensidade do trabalho, prolongamento da jornada de trabalho e redução do consumo do operário mais além do seu limite normal). Para o autor, essa configuração condiz com uma estrutura produtiva que demanda pouco capital constante e que apresenta alta rentabilidade do capital variável.

¹⁴ Como enfatizou Marini, a superexploração é o mecanismo a que recorrem as economias dependentes para evitar a baixa na taxa de lucro. É com base nesse mecanismo que os países dependentes seguem, inicialmente expandindo a exportações a preços ótimos para os países centrais e, mais tarde, atraindo capital estrangeiro. Nesse sentido, o conceito de superexploração não se confunde com o de mais-valor absoluto; a “superexploração é melhor definida pela maior exploração da força física do trabalhador, em contraposição à exploração resultante do aumento de sua produtividade, e tende normalmente a se expressar no fato de que a força de trabalho se remunera abaixo de seu valor real” (MARINI, [1973b] 2011, p. 180), e suas implicações “transcendem o plano da análise econômica e devem ser estudadas também do ponto de vista sociológico e político” (p. 185).

Não é porque foram cometidos abusos contra as nações não industriais que estas se tornaram economicamente débeis, é porque eram débeis que se abusou delas. Não é tampouco porque produziram além do necessário que sua posição comercial se deteriorou, mas foi a deterioração comercial o que as forçou a produzir em maior escala. Negar-se a ver as coisas dessa forma é mistificar a economia capitalista internacional, é fazer crer que essa economia poderia ser diferente do que realmente é. Em última instância, isso leva a reivindicar relações comerciais equitativas entre as nações, quando se trata de suprimir as relações econômicas internacionais que se baseiam no valor de troca. (...). O desenvolvimento das relações mercantis coloca as bases para que uma melhor aplicação da lei do valor tenha lugar, mas, simultaneamente, cria todas as condições para que operem os distintos mecanismos mediante os quais o capital trata de burlá-la (MARINI, [1973a] 2011, p. 143).

Em termos históricos, interessa-nos ainda que a economia exportadora dependente engendra um ciclo do capital específico marcado pela superexploração do trabalhador, que tende a reproduzir e ampliar a dependência. Nesse ciclo, comprime-se o consumo do trabalhador, divorcia-se produção e circulação (fazendo emergir fatores que agravam esse divórcio, que na economia industrial assume a forma de problemas de realização) e estratifica-se o mercado interno e as esferas de circulação de mercadorias, de modo que os trabalhadores não agregam a demanda interna, as classes altas suprimem suas necessidades via importações e as mercadorias são destinadas ao mercado internacional. A importância desse ciclo nesse trabalho se radica, especialmente, no fato de que as suas contradições incidiram “de maneira decisiva no curso que tomará a economia industrial latino-americana, explicando muitos dos problemas e das tendências que nela se apresentam atualmente” (MARINI [1973a] 2011 p. 158).

Nesse sentido, as atividades industriais de países como o Brasil se desenvolveram subordinadamente à produção e exportação de bens primários, que permaneceu o fulcro da acumulação até a deterioração da conjuntura internacional. É certo que esse processo conduziu ao aprofundamento das características da economia dependente: conquanto a formação do mercado interno nas economias clássicas é contrapartida da acumulação de capital, nas economias dependentes a conjuntura externa pressiona uma industrialização destinada à produção de bens que praticamente não entram no valor da força de trabalho. Esse processo tem alguns desdobramentos próprios, como a despreocupação imediata com a elevação do nível tecnológico da produção e da produtividade do trabalho nessa indústria já que, de um lado, essa elevação não impulsiona o mais-valor relativo e, de outro, não há necessidade candente de baixar os valores das mercadorias individuais, posto que praticamente não há concorrência. Quando oferta e demanda entraram em

equilíbrio, a tendência é que o rebaixamento do valor da mercadoria seja via redução do capital variável que, se já fora impulsionada pelo aumento do EIR (dada a liberação de mão de obra no setor exportador durante a crise), expande mais uma vez esse exército e aponta no sentido do aumento da composição orgânica do capital.

É nesse sentido, então, que “a economia industrial dependente reproduz, de forma específica, a acumulação de capital baseada na superexploração do trabalhador” (MARINI, [1973a] 2011, p. 164). Quando essa compressão chega ao máximo e põe-se a necessidade de generalizar o consumo de manufaturas, amplia-se o consumo das camadas médias (abastecidas pelo aumento da massa de mais-valor) e busca-se o aumento da produtividade do trabalho via tecnologia estrangeira. Nas palavras do autor, as condições de crise não permitiram a importação de todos os elementos do capital constante e, nesse sentido, assume importância a importação de capital estrangeiro, que mais à frente atuou no sentido de transferir parte do lucro para os países centrais e de formar “uma taxa média de lucro em nível internacional, liberando, portanto, o intercâmbio de sua dependência estrita em relação ao valor das mercadorias” (MARINI, [1973a] p. 138).

O autor também aborda a vultosa concentração de capital após a segunda guerra mundial, sobretudo nos Estados Unidos, que devia valorizar-se externamente, sob a forma de investimentos na indústria periférica posto que nessas economias, além da concreta superexploração da força de trabalho, o setor de bens de capital também havia se desenvolvido. Nesse processo, as economias periféricas serviram de mercado para a indústria pesada estrangeira e para as maquinários obsoletas, sendo responsabilizadas por etapas inferiores da produção industrial conquanto as economias imperialistas centrais destinaram-se às etapas mais avançadas. Consolidava-se, assim, uma nova hierarquia da economia mundial e uma divisão internacional do trabalho correspondente.

As considerações de Marini ([1973a], 2011) sobre o impacto específico da tecnologia na economia dependente também é importante para essa pesquisa. Como já abordamos, o progresso tecnológico tende, globalmente, à redução de TTSN e, portanto, à economia de tempo de trabalho produtivo vivo e ao aumento do exercício de atividades não produtivas, como os serviços. Todavia, afirma o autor, esse impacto assume formas particulares na sociedade onde existe um abismo entre as esferas de circulação, uma estrutura produtiva calcada na superexploração da força de trabalho e dedicada à produção de bens supérfluos. Nessas, a tecnologia somente pode traduzir-se em lucro via aumento da exploração da força de trabalho, de modo que, se é característica do MPC o aumento da força produtiva junto ao aumento da exploração do trabalhador, na economia

dependente essa relação é agudizada.

Essa é a forma específica que assume o desenvolvimento tecnológico em uma sociedade baseada na exploração do trabalho, mas não a forma geral do desenvolvimento tecnológico. É por isso que as recomendações que se têm feito para os países dependentes, onde se verifica uma grande disponibilidade de mão de obra, no sentido de que adotem tecnologias que incorporem mais força de trabalho, com o objetivo de defender os níveis de emprego, representam um duplo engano: levam a preconizar a opção por um menor desenvolvimento tecnológico e confundem os efeitos sociais especificamente capitalistas da técnica com a técnica em si (MARINI [1973a] 2011, p. 168).

Nesse sentido, além de aumentar de sobremaneira a exploração da força de trabalho, o aumento da produtividade coloca graves problemas de realização, posta a constante compressão sobre o consumo do trabalhador e a restrição do consumo de bens supérfluos, além de concorrer para o crescimento exponencial do EIR (dado a possibilidade de dispensar trabalhadores). Nesse contexto, afirma-se a necessidade de realizar as mercadorias no comércio exterior, erigindo a exportação à última saída de uma “economia incapaz de superar os fatores desarticuladores que a afligem” (MARINI, [1973a] 2011, p. 171).

A despeito dessas considerações gerais, o autor afirmou que as tendências apontadas por ele assumiriam formas específicas, a depender de cada formação social, e que as especificidades de cada economia também rebateriam de formas distintas tanto nas leis gerais do MPC quanto nas tendências apontadas por eles. Nesse sentido, entender o par dependência-imperialismo perpassa dialogar a economia dependente com as leis gerais do MPC e apontar os graus intermediários pelos quais elas vão assumindo especificidades.

(...) de acordo com o grau de desenvolvimento das economias nacionais que integram o sistema, e do que se verifica nos setores que compõem cada uma delas, a maior ou menor incidência das formas de exploração e a configuração específica que elas assumem modificam qualitativamente a maneira como ali incidem as leis de movimento do sistema e, em particular, a lei geral da acumulação do capital. E por essa razão que a chamada marginalidade social não pode ser tratada independentemente do modo como se entrelaçam nas economias dependentes o aumento da produtividade do trabalho, que deriva da importação de tecnologia, com a maior exploração do trabalhador, que esse aumento da produtividade torna possível. (...) a exigência de especificar as leis gerais de desenvolvimento capitalista não permite, desde um ponto de vista rigorosamente científico, recorrer a generalidades como a de que a nova forma da dependência repousa na mais-valia relativa e no aumento da produtividade. O problema está, portanto, em determinar o caráter que assume na economia dependente a produção de mais-valia relativa e o aumento da produtividade do

trabalho (MARINI, [1973b] 2011, p. 184-185).

Assim, ainda que a situação de dependência frente aos centros hegemônicos seja a situação condicionante básica na formação das sociedades latino-americanas, é preciso dialogar com as especificidades dos eventos ocorridos em cada estrutura dependente. Nesse sentido, as características do processo de industrialização¹⁵ dessas sociedades assumiram a máxima importância na construção da tipologia histórico-estrutural desenvolvida por Vânia Bambirra.

O estudo das condições que tornaram possível o desencadeamento de um processo de industrialização em alguns países e suas conseqüentes transformações estruturais é o que fato nos permitirá relacionar a situação geral da dependência dos tipos específicos de estruturas dependentes, isto é, distinguir as características mais significativas de cada um dos dois grandes tipos de sociedade dependentes contemporâneas, determinando assim suas leis básicas de movimento (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 62).

De acordo com a autora, embora seja somente no pós segunda guerra que a integração monopólica mundial atinge a sua plenitude – “seja através do processo mais acelerado de integração no nível das grandes empresas multinacionais, seja através da criação de organismos internacionais para integração política (...)” (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 40) –, desde o século XIX a integração mundial começa a se formar. Por isso, para entender as especificidades da integração de cada economia dependente, seria preciso considerar os eventos ocorridos nesse espaço de tempo, sobretudo no que concerne à passagem da economia dependente agrário-exportadora à industrial – posto que a atividade industrial, além de impelir mudanças econômico-estruturais, tende a oferecer novas formas de organização política e social e a deslocar o eixo das contradições e dos conflitos da sociedade. Assim, para a autora, esse processo é essencial para compreender o desenrolar dos fatos no pós-guerra e na atualidade.

Nessa tipologia o Brasil é um país do “tipo A”, isto é, sua industrialização é produto de transformações no setor primário-exportador. Em que pese o impulso conferido à industrialização no período entreguerras, foi o fato de já haver uma estrutura tipicamente capitalista que permitiu o aproveitamento da conjuntura externa¹⁶. Os países

¹⁵ Como destacou Marini ([1973a] 2011, p. 162), o termo "industrialização" é empregado para “salientar o processo pelo qual a indústria, empreendendo a mudança qualitativa global da velha sociedade, caminha no sentido de se converter em eixo da acumulação de capital. É por isso que consideramos que não se dá um processo de industrialização no seio da economia exportadora, em que pese o fato de que se observa nessa economia atividades industriais”.

¹⁶ Como destaca Theotônio dos Santos, o superávit da balança comercial brasileira na década de 1860, a proletarização dos trabalhadores e a constituição (forçada) de um livre mercado de trabalho, o início do

do “tipo B” começaram sua industrialização somente no período pós segunda guerra, sob o domínio do capital estrangeiro, de modo que, no período pós 1945, reorientava-se a industrialização nos países de “tipo A” e iniciava-se o processo nos países de “tipo B”. Em ambos, todavia, a industrialização, não só não resolveu as contradições existentes como as agravaram e “gera outras novas, cujo resultado é uma situação de crise profunda e generalizada” (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 38).

Nos países de “tipo A”, Bambirra observa que o processo de adequação e vinculação da economia nacional às necessidades dos países centrais, ao mesmo tempo que gera a divisão internacional do trabalho, cria as condições para a superação das economias fundamentalmente exportadoras, à medida que expandem o mercado interno (sobretudo das classes altas), dinamizam o setor exportador e impulsionam a criação de um setor complementar, que tende a ganhar uma dinâmica própria. Disso, tiramos duas compreensões pertinentes: a primeira, a de que apesar da situação de dependência condicionar marcos gerais da estrutura produtiva dos países dependentes, essa estrutura é redefinida “em função das possibilidades de desenvolvimento do capitalismo dependente”, de modo que embora a “modernização se realize em função dos interesses hegemônicos da metrópole e dos setores oligárquicos (...), a estrutura interna adquire um relativo dinamismo próprio, resultante do desenvolvimento da indústria e que funciona segundo leis específicas do novo modelo de capitalismo dependente” (BAMBIRRA [1974] 2015, p. 74). Em suma, a integração ao mercado mundial, ao dinamizar o setor exportador, impulsiona a indústria e engendra a possibilidade de superação da divisão do trabalho posta. É essa mesma industrialização que, porém, nos limites do capitalismo dependente, renova a dependência, já que a mesma se desenvolve de forma subordinada ao setor exportador (inclusive pela transferência de capital deste setor para aquele), que continua a ser o fulcro da acumulação. Assim é que o desenvolvimento industrial, dependente do setor exportador e do capitalismo mundial, conjuga a possibilidade da superação e a revitalização da dependência. “É esse movimento essencialmente contraditório que define as leis de desenvolvimento do capitalismo dependente nesse período” (BAMBIRRA [1974] 2015, p.77).

Essa imbricação da indústria ao setor exportador não é meramente estrutural, já

desenvolvimento do sistema bancário e outros levaram a oligarquia a confiar no liberalismo como fundamento do desenvolvimento e a orientar o país para as atividades agrícolas e para a exportação, com vistas a atender às demandas da nova etapa de expansão do capitalismo mundial – ainda que a euforia das oligarquias tenha sido contraposta, no século XIX, à “incapacidade da burguesia agrária exportadora de enfrentar tarefas da modernização” (SANTOS, 1995, p. 34).

que, também no Brasil, as classes oligárquicas manipulavam o poder econômico e político em função de seus interesses e através do aparelho estatal. Nesse sentido, se as relações tipicamente capitalistas se desenvolveram, inicialmente, no seio do setor exportador, é também no seio da oligarquia que se desenvolve a burguesia industrial – a nova classe que emerge a partir das condições concretas estruturalmente condicionadas postas pelas transformações na estrutura econômica. Sendo assim, a dependência não condiciona a industrialização impondo somente termos econômicos, mas também políticos; por isso, suas transformações não puderam liquidar o poder econômico nem político que as oligarquias detinham sobre a sociedade, mas apenas redefini-los. Como afirma Bambirra ([1974] 2015, p. 80), “o surgimento dos empresários industriais é produto da simbiose de setores da oligarquia (...) com setores industriais”; as novas e velhas classes expandem seu domínio e articulam interesses que “se mesclam e se complementam, tendo como resultado, no plano econômico e no político-social, uma série de conflitos que não ocultam seus antagonismos, mas que os limitam a uma situação de compromisso, que constitui a base sobre a qual se assenta o sistema oligárquico-burguês”.

É fato que, como afirma a autora, a industrialização é um momento histórico importante do desenvolvimento da economia dos países de “tipo A”, posto que a burguesia industrial, à frente da então moderna produção, realizou movimentos políticos e sociais com vistas ao controle hegemônico do poder, apresentando e impondo um projeto próprio de desenvolvimento social capaz de orientar e impulsionar a modernização e o desenvolvimento dependente. E, nesse sentido, a burguesia industrial constituía-se, de fato como

a única classe com a condição de aproveitar os antagonismos existentes entre as oligarquias e todos aqueles setores e classes, para se impor frente às oligarquias e reivindicar para si uma participação preponderante no controle do poder. E é importante o grau de consciência de classe que a burguesia industrial teve em todo esse processo, ainda que essa questão passasse a segundo plano, na medida em que, *objetivamente*, era ela a única classe que de fato representava os interesses do desenvolvimento e sobrevivência do sistema de dominação em seu conjunto, por se situar em seu nível mais importante; ou seja, a dinâmica das contradições econômico-sociais engendradas no seio do sistema oligárquico conduzia, de forma irreversível, à consolidação do poder burguês (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 89 – grifos da autora).

Como destaca Theotônio dos Santos (1995), o fato de o Brasil não ter se tornado “capitalista-puro” se deve à impossibilidade estrutural de desenvolver um capitalismo industrial autônomo, posta a dependência da indústria em relação ao setor agrário-

exportador. De acordo com o autor, a burguesia industrial conduziu o desenvolvimento dependente não por debilidade ou por ser pouco consciente; ao contrário, foi justamente por ser consciente que essa classe manteve o país nos limites do reformismo burguês e de sua forma no capitalismo dependente, abrindo caminho, já inevitável, à manutenção do caráter subdesenvolvido e dependente da formação econômico-social brasileira. Nesse caminho, Vânia Bambirra ([1974] 2015), baseada em Lenin ([1917] 1977), afirma que a burguesia industrial pode, a partir do compromisso¹⁷ estabelecido com a oligarquia e de concessões à classe operária e às classes médias (concessões que não exigiram renúncia de seus interesses), impor transformações que favoreciam o seu desenvolvimento como classe.

Questiona-se os obstáculos mais agudos ao industrialismo, exige-se a flexibilização do Estado e busca-se a participação dos interesses do capitalismo industrial no controle do poder. A oligarquia não se encontra, portanto, definitivamente liquidada; mantém seus privilégios básicos, mas abre as portas do sistema de dominação para a burguesia industrial. Desse processo surge um sistema de dominação mais complexo e impuro: a dominação burguesa-oligárquica. É necessário compreender que, ainda que a burguesia industrial alcance a hegemonia econômico-social sobre todo o processo de desenvolvimento que ocorre a partir de sua “revolução burguesa”, trata-se de uma *hegemonia comprometida* (...) que define o caráter e o modo de funcionamento do capitalismo dependente nesses países da América Latina, e define também suas possibilidades e limites. Partindo dessa redefinição (...) é possível reinterpretar o que tem sido chamado por vários analistas como “amalgama de poder” na América Latina. E é necessário precisar que, se de fato existe esse amalgama que revela um pacto entre vários interesses contraditórios, ele se funda na hegemonia de uma classe que, mesmo limitada pelos compromissos estabelecidos, impõe suas metas ao conjunto da sociedade (BAMBIRRA, [1974] 2015, p. 91-92 – grifos da autora).

Nessa direção, desejamos entender, de forma mais específica, os traços constituintes do capitalismo dependente brasileiro que, consolidado em um país de grandes possibilidades, contradições e desafios, apresenta um modelo de evolução socioeconômica que representa uma “das formas extremas a que pode chegar o domínio imperialista e o desenvolvimento dependente” (SANTOS, 1995, p. 14), transformando-se no tipo mais complexo de capitalismo dependente (FERNANDES, 1968 [1981]) – apreensível apenas por um pensamento dialético.

De todo modo, no Brasil, o percurso de ascensão da burguesia industrial à

¹⁷ “Chama-se compromisso em política o abandono de certas exigências, a renúncia a uma parte das reivindicações próprias, em virtude de um acordo com outro partido” (LENIN, [1917] 1977, s./p.). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/09/16.htm>>.

hegemonia¹⁸ do poder envolveu algumas renúncias em direção à oligarquia; concessões à classe média, sem renunciar seus próprios interesses; admitiram conquistas do proletariado dentro dos limites da democracia burguesa, que também importavam para a manutenção do controle sobre a classe trabalhadora. A partir desse compromisso com diversas classes – que assume a forma de “pacto sagrado” (FERNANDES, [1968] 1981, p. 94) com as frações dominantes locais e de “sagrada aliança” (p.98) com as frações internacionais – a burguesia industrial apresentava seus interesses despidos de caráter classista, mesclados com o da sociedade em geral, conclamando a unidade nacional e identificando-a com um líder popular. A expressão desse movimento é certamente o Varguismo: a combinação do paternalismo oligárquico com a consolidação moderna burguesia industrial e de seus interesses, resguardada pela força da classe operária manipulada em prol do desenvolvimento burguês (BAMBIRRA, [1974] 2015).

Para tentar entender o caráter do par dependência-imperialismo hoje, observamos as diferentes formas pelas quais o desenvolvimento industrial dependente foi condicionado e seus reflexos na economia brasileira. Primeiro, a industrialização calcada na importação de tecnologias e matérias-primas industrializadas, de propriedade do capital estrangeiro, que atendia à necessidade de ampliar o mercado dos países centrais e conferia a estes certo poder sobre as atividades produtivas. Após 1950, à despeito da burguesia industrial ter atraído o capital estrangeiro para os investimentos produtivos, a classe acorda “a subordinação do capital nacional ao internacional, inaugurando uma nova forma de dependência” (SANTOS, 1995, p. 54), conduzida e consentida internamente (FERNANDES, [1968] 1981), que desnacionaliza não só a propriedade dos

¹⁸ Embora tenhamos apresentado e dado ênfase à compreensão de hegemonia desenvolvida por Gramsci, entendemos que a autora é fortemente influenciada pela compreensão de hegemonia desenvolvida por Lenin. Inequivocamente, Gramsci, em um contexto histórico bastante distinto, seguiu uma trilha aberta por Lenin; desenvolveu a formulação de hegemonia originária do revolucionário russo, que segundo o próprio Gramsci era a maior contribuição de Lenin à filosofia da práxis. Com o aporte de Gruppi ([1978] 2000), entendemos que, diferentemente de Lenin, Gramsci se vale da hegemonia para fazer referência tanto à dominação quanto à direção, de modo que, em suas obras, hegemonia e ditadura são por vezes indistinguíveis. Para Lenin, a hegemonia esteve diretamente associada ao compromisso; ao cargo de “chefe ideológico da democracia”, à direção político-ideológica que constituía a base da conquista do poder político. Compreendemos ainda que a distinção entre as concepções de hegemonia está diretamente relacionada a uma diferença sutil (e certamente histórica) entre as suas concepções sobre o Estado; na realidade, à ênfase atribuída a um ou outro aspecto do Estado. Diferença sutil posto que, para o próprio Lenin, o Estado exercia um papel educativo, à despeito da atenção conferida por ele ao seu aspecto coercitivo. A compreensão de Gramsci sobre o Estado como “hegemonia encorajada de coerção”, por sua vez, é um bom exemplo do destaque que Gramsci conferiu à face educadora e dirigente do Estado. Em síntese, sem jamais ter ignorado a sua face altamente coercitiva, Gramsci ampliou a concepção de Lenin ao destacar o lugar central que o conformismo e as ideologias, junto com a coerção, ocupavam na produção e reprodução das relações sociais vigentes.

meios de produção, mas a própria burguesia (BAMBIRRA, [1974] 2015).

Esse processo transparece na dinamicidade da formação econômico-social brasileira. A ideia que associava liberação nacional ao desenvolvimento da indústria voltada para o mercado interno foi desmentida pela realidade; a entrada massiva de capitais estrangeiros no Brasil, se de alguma forma permitiu alçar a industrialização pelo “surto de inversões”, logo se chocou com os traços típicos da sociedade dependente, como a grande concentração de renda e o conseqüente reduzido mercado interno; a complexidade da estrutura de classes e a superexploração do trabalhador foram agravadas, e foram gerados sucessivos déficits na balança via diversas formas de transferência de valor e de repartição do excedente econômico. O aprofundamento desse quadro fez crescer exponencialmente o repúdio, e iluminou um dos traços constitutivos da natureza da burguesia brasileira: “quando não é mais possível aproveitar com segurança lemas e palavras de ordem sobre o papel do Estado e os interesses da nação, a burguesia faz o uso abeto e sistemático da violência pelas forças armadas e pelas superestruturas jurídicas” (FERNANDES, 1975, p. 40). É nesse trilho que o Golpe de 1964 consolida-se como uma contrarrevolução à quente, articulada pela “união da grande burguesia internacional e local, com o apoio de importantes setores da classe média assustada com ascensão dos trabalhadores e a sempre utilizada ‘ameaça comunista’, apoiado [por determinados setores] da igreja e montado em um forte dispositivo militar nacional e internacional” (SANTOS, 1995, p. 206).

A ditadura empresarial-civil-militar levou a cabo essa nova forma de dependência, exacerbando os desdobramentos de sua legalidade. Até 1967 foram baixíssimos os níveis do crescimento econômico; em seguida, o “milagre econômico” e as grandes propagandas de seus “indicadores” (crescimento do PIB, das exportações, das matrículas escolares, a baixa inflação e outros), escondiam a fome crônica, as proporções do analfabetismo, o aumento da mortalidade infantil, as relações sociais arcaicas, o aumento da jornada de trabalho e o rebaixamento dos salários, além dos enormes índices de desemprego, alavancados sobretudo pela proletarização dos trabalhadores do campo não acompanhada pela geração de novos empregos. Em suma, a magnitude do milagre era diretamente proporcional à magnitude da superexploração da força de trabalho, cuja capacidade produtiva era posta, junto à base industrial brasileira, à serviço do capital internacional, à quem a burguesia dependente ligou sua própria sorte (SANTOS, 1995). Burguesia essa que, nas palavras de Fernandes (1975, p. 45), sofre “espoliação que se monta de fora pra dentro, vendo-se compelida dividir o excedente econômico com os agentes que operam a

partir das economias centrais, constituindo uma depleção permanente de suas riquezas, mas na realidade se processa a custa dos setores assalariados”.

Em 1973 o choque do petróleo tornou a balança comercial deficitária e desestruturou o modelo econômico calcado nas exportações, demonstrando seus limites. Essa crise aumentou a dependência do financiamento externo e, como um ciclo vicioso, os empréstimos cobriam o desequilíbrio na balança de pagamentos que, conforme eram pagos, geravam novamente a necessidade de empréstimos. A crise econômica que se instalara abalou profundamente o regime que, mormente pelo seu caráter classista e repressivo, nunca contou com o apoio da maioria brasileira. A promessa de elevar o Brasil à potência econômica não mais fazia sentido; o conceito de “segurança nacional” perdeu legitimidade e não mais sustentava a supressão dos direitos humanos. Em suma, a força não mais supria a ausência de consenso em torno dos objetivos e resultados do regime, abrindo um período de grave crise econômica, política e ideológica, que provocou dissensões internas e protestos crescentes, como as greves de São Paulo entre 1978-1980 e a divisão das forças armadas em 1979.

Na década de 1980, o Brasil é profundamente afetado pela crise orgânica do bloco histórico fordista-keynesiano¹⁹ (CASTELO, 2011), sobretudo pelo aumento da taxa de juros imposto pelos países centrais. Em 1982 a crise atinge o auge, “e governo brasileiro chega a situação de falta total de liquidez e necessita de empréstimos de última hora (...). Zerar, portanto, a liquidez um país que sempre teve superávit comercial era o resultado paradoxal das dificuldades, dos exageros e dos absurdos desse processo de endividamento” (SANTOS, 1995, p. 262). Nessa mesma década, multiplicaram-se os partidos políticos e as organizações da sociedade civil, e as forças que até então resistiam ao regime se tornaram ofensivas e assumiam, pouco a pouco, a iniciativa política – organizações essas que, mais à frente, passaram por uma conversão mercantil-filantrópica

¹⁹ Theotônio dos Santos (1995) chama atenção para o fato de que, mundialmente, realizou-se uma discussão acerca da democracia como se a mesma pudesse ser dissociada do sistema econômico e político mais geral, de seus elementos geopolíticos e de um quadro de interesses. Nesse sentido, explica que foi consolidada, entre as classes dominantes, a ideia de que o Estado corporativo-burocrático, junto ao corporativismo histórico de ambas as classes fundamentais constituíam o bloqueio ao avanço democrático na América Latina. Destaca ainda o fato de que, sobretudo no limiar da década de 1980, a liberalização política coincidia com os interesses norte-americanos, posto que o nacionalismo ia contra os interesses internacionais. Assim, explica que, de um lado, as forças democráticas no Brasil e em outros países do continente foram fortemente influenciadas pelos movimentos sindicais e governos socialdemocratas nos países centrais. De outro, argumenta que esse apoio à restrição dos regimes ditatoriais não está desvinculado do desejo de inserir a América Latina em uma nova ordem mundial, com uma nova organização do trabalho e do mercado mundial, mais moderna e produtiva, orientada pelo pensamento neoliberal.

e tornaram-se importantes trincheiras do Estado ampliado (FONTES, 2010). Na visão de Coutinho (2006, p. 187), à época, iniciou-se um processo conduzido pelo alto, “com o objetivo de promover uma ‘descompressão’ fortemente seletiva”, que acabou culminando em uma transição incompleta para a democracia (FRIGOTTO, 2011).

De todo modo, as “Diretas Já” em 1983-1984 erodiram o controle político e levaram ao poder as forças econômicas tradicionais do país organizadas no MDB, que implementou uma política de estabilidade monetária que ignorava a necessidade de reformas de base e assentava-se no mito do controle inflacionário via mecanismos burocráticos. Dela, resultou a volta da inflação, do desemprego e da perda de controle econômico e político no país.

Nesse período, constituíram-se diversas organizações de empresarial, sindical e populares, que complexificaram de sobremaneira a luta de classes e a disputa pela direção intelectual-moral da sociedade. A fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no âmbito sindical, por exemplo, permitiu que a classe trabalhadora se contrapusesse às entidades empresariais e garantisse espaço na sociedade civil.

A capacidade de aglutinação – de agir como um “estado-maior” – do PT e a multiplicidade de movimentos que coordenava ameaçavam desestruturar os esquemas de dominação tradicionais, obrigando a uma recomposição, realizada às pressas com Collor de Mello e, depois, finalmente azeitada com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso ao papel de porta-voz obediente das burguesias brasileiras e de seus sócios prioritários (FONTES, 2010, p. 250-251).

Como destaca Santos (1995) foi com grande apoio da mídia e valendo-se da fragilidade do MDB perante o fracasso do Plano Cruzado que se convenceu a população brasileira que Fernando Collor (PSDB) – truculento, explosivo, filho da ditadura e representante da burguesia arrogante e autocrática (FERNANDES, 1975) – como figura messiânica e acolhedora da classe trabalhadora. Collor inaugurou um período de relativa estabilidade econômica sem tocar nos elementos que periodicamente condenam o Brasil ao caos econômico (como o religioso pagamento da dívida e o ataque ao Estado provedor sob a égide da modernização) e manteve vivo o sistema político e de forças da ditadura. Como resultado, veio a inflação, o enrijecimento da liquidez e o descontentamento da população que, organizada no movimento “Caras Pintadas”, depôs Collor e levou Itamar Franco à presidência. Este entregou a política econômica a Cardoso e sua equipe econômica que, convertida ao neoliberalismo, atribuiu ao déficit público todos os problemas econômicos nacionais, esquecendo-se convenientemente da pressão que a

dívida pública exerce sobre esse déficit (CARCANHOLO, 2018). A eleição de FHC em 1994 se dá sob as boas condições conjunturais criadas por seu próprio programa econômico.

O perigo reside nessa conjuntura favorável. (...). Se o Brasil continuar a se desenvolver dentro de uma nova divisão internacional do trabalho (que reserva estas atividades criadoras aos países centrais e a produção industrial – baseada nas invenções e inovações produzidas nos países centrais – aos países dependentes e subdesenvolvidos), com o nome que queiram chamar essa situação subordinada, não se pode esperar uma profunda transformação de sua condição atual. (...). Este mesmo fenômeno ocorreu no final do século passado quando nos tornamos grandes exportadores de café e borracha, produtos em que tínhamos o monopólio quase absoluto. Esta conjuntura favorável permitiu a ascensão de uma nova oligarquia cafeeira, mais moderna e dinâmica, mas nem por isto disposta a permitir uma distribuição de renda no país, particularmente uma reforma agrária que a viabilizasse. O resultado é esta história de frustrações, mesmo quando o país tenha crescido tão significativamente (SANTOS, 1995, p. 295).

2 CONHECENDO A BNCC, O NEM E SEUS ARREDORES: PROPOSTAS, PROMESSAS E PROTAGONISTAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Na seção introdutória comentamos que o nosso estudo sobre a Base Nacional Comum começou ainda na IC, bem como que as conclusões desse trabalho, junto ao esforço crítico de diversos outros autores, proporcionaram-nos novas inquietações que influenciaram significativamente o desenvolvimento da pesquisa aqui exposta. Nesse capítulo, apresentaremos com mais detalhes nosso objeto iluminando seus aspectos aparentes, isto é, aquilo que está posto com clareza nos documentos legais, sites oficiais, reportagens jornalísticas e outros, que foram pesquisados por nós mais sistematicamente a partir do início do mestrado. Outrossim, no escopo deste capítulo, serão apresentados alguns outros elementos integrantes da BNCC e do NEM e/ou de seus entornos que, não estando tão aparentes, foram iluminados já na pesquisa de mestrado e se mostraram de suma importância para a problemática desse trabalho, que será apresentada no capítulo seguinte.

Este capítulo está dividido em cinco partes. Na primeira, apresentamos o objeto em si, isto é, a estrutura, a organização e conteúdo da BNCC e do NEM. Na segunda, demonstramos os aspectos essenciais do decurso de elaboração dos mesmos, iluminando a dinâmica da correlação de forças travada em torno das reformas educacionais. Na terceira parte, por sua vez, apresentamos com detalhes a organização intitulada *Movimento pela Base Nacional Comum (MPB)*, que se consolidou como peça-chave do processo de elaboração, aprovação e implementação da BNCC e, um pouco depois, do NEM. Na quarta parte abordamos e sistematizamos o discurso propalado pelos agentes das reformas, incluindo o MPB, com vistas à legitimação das reformas. Encerramos o capítulo com a quinta parte, dedicada a apresentação de algumas das atuais recomendações dos organismos internacionais que abarcam, mas não se restringem, a educação e suas reformas.

2.1. Estrutura, organização e conteúdo da Base Nacional Comum: propostas para a educação brasileira

Como exposto na introdução, a BNCC é apresentada por seus autores como

documento de caráter normativo, que determina *competências e habilidades*²⁰ essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Neste sentido, a Base é “referência para os currículos de todas as redes, públicas e particulares, bem como para outros elementos do sistema educacional, tais como materiais didáticos e formação de professores” (MPB, 2018a, s./p.).

De forma geral, o documento aprovado em dezembro de 2017 (que define competências e habilidades específicas apenas para os componentes da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF)), estabelece para toda a Educação Básica dez competências gerais que “condensam a essência do que se deseja para a formação dos alunos” e para a formação de professores²¹. De modo bastante abrangente, pode-se dizer que essas dez competências representam os fins a serem perseguidos pela abordagem de todos os componentes curriculares em todos os anos e etapas. Nos termos do documento, essas devem ser articuladas na “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores indispensáveis para a formação plena do cidadão no século 21” (BRASIL, 2017b, p. 8), devendo “*assegurar*, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p. 25 – grifo nosso). Dentre tais competências estão:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional (...) reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos (...); Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 10).

Um dos fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC-EI/EF é o *Foco no desenvolvimento de competências* – já que “é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais” (BRASIL, 2017b, p. 13), tais como aquelas estipuladas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao adotar esse enfoque,

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de

²⁰ As noções de competências e habilidades serão discutidas adiante.

²¹ No final de 2019, foi aprovada a BNCC Formação de Professores que tem como centralidade as mesmas 10 competências. Não é nosso objetivo analisar esse documento.

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017b, p. 13).

Outro fundamento definido é o *Compromisso com a Educação Integral*²² o que significa, de acordo com o documento, propor uma educação que estimule o jovem a aplicar os seus conhecimentos na vida real, permitindo-o ser protagonista da sua aprendizagem e da “construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017b, p. 15).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender (...) ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças (BRASIL, 2017b, p. 15).

Com base nestas diretrizes, a versão aprovada define para a *etapa* da Educação Infantil (EI) cinco campos de experiência, para os quais há determinadas habilidades a serem atingidas em três determinadas faixas etárias – “Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)” (BRASIL, 2017b, p. 42). São exemplos de habilidades definidas, respectivamente para cada faixas etária:

(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (BRASIL, 2017b, p. 43-49 – grifos nossos).

A Base destaca que o desenvolvimento das habilidades nela estipuladas “impõe a

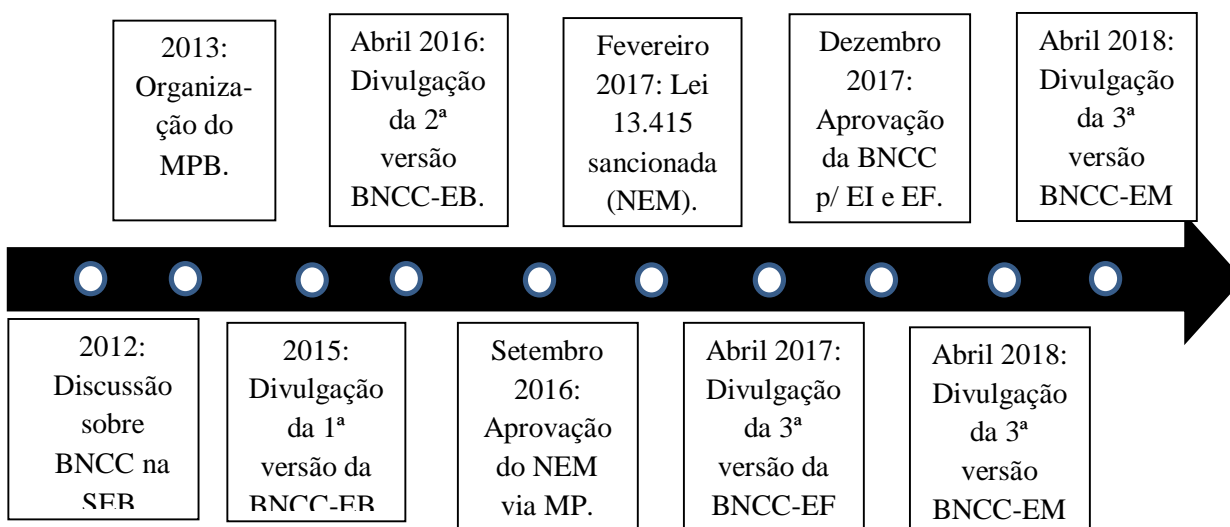
²² Sabe-se que no campo da educação não há consenso pré-estabelecido sobre a concepção de educação integral – historicamente portadora de múltiplos sentidos e reivindicada por diversos grupos com posições políticas distintas e opostas: liberais, anarquistas, comunistas e integralistas. Não é nosso objetivo aqui debater seus sentidos, história e abordagens, mas apenas apresentar a concepção inserida na BNCC. Para acessar a discussão crítica sobre educação integral, recomendamos Cavalieri (2002) e Coelho (2014).

necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017b, p.36 – grifo original), assim como de evidenciar a progressão “de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017b, p. 37). Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a Base estabelece uma “síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências (...) [que] deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser [sic] explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (...)” (BRASIL, 2017b, p. 51).

Para o Ensino Fundamental (EF), foram definidas cinco áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso), para cada qual foram definidas competências gerais da área e específicas do componente curricular. Juntas, possibilitam “a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos” (BRASIL, 2017b, p. 28). Para cada componente, por sua vez, foi definido um conjunto de habilidades que, relacionadas a objetos de conhecimento – estes organizados em unidades temáticas – “garantem o desenvolvimento das competências específicas” (BRASIL, 2017b, p. 29).

Embora estejamos tratando da mesma reforma, é importante ressaltar que há uma fenda temporal entre a aprovação da BNCC de que tratamos acima e a aprovação da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), que ocorreu exatamente um ano após a homologação da BNCC-EI/EF, mais precisamente em dezembro de 2018. Vejamos, no esquema abaixo, um resumo do percurso de elaboração e aprovação da BNCC em vigor.

Figura 1 – Linha do tempo da construção da BNCC, 2019



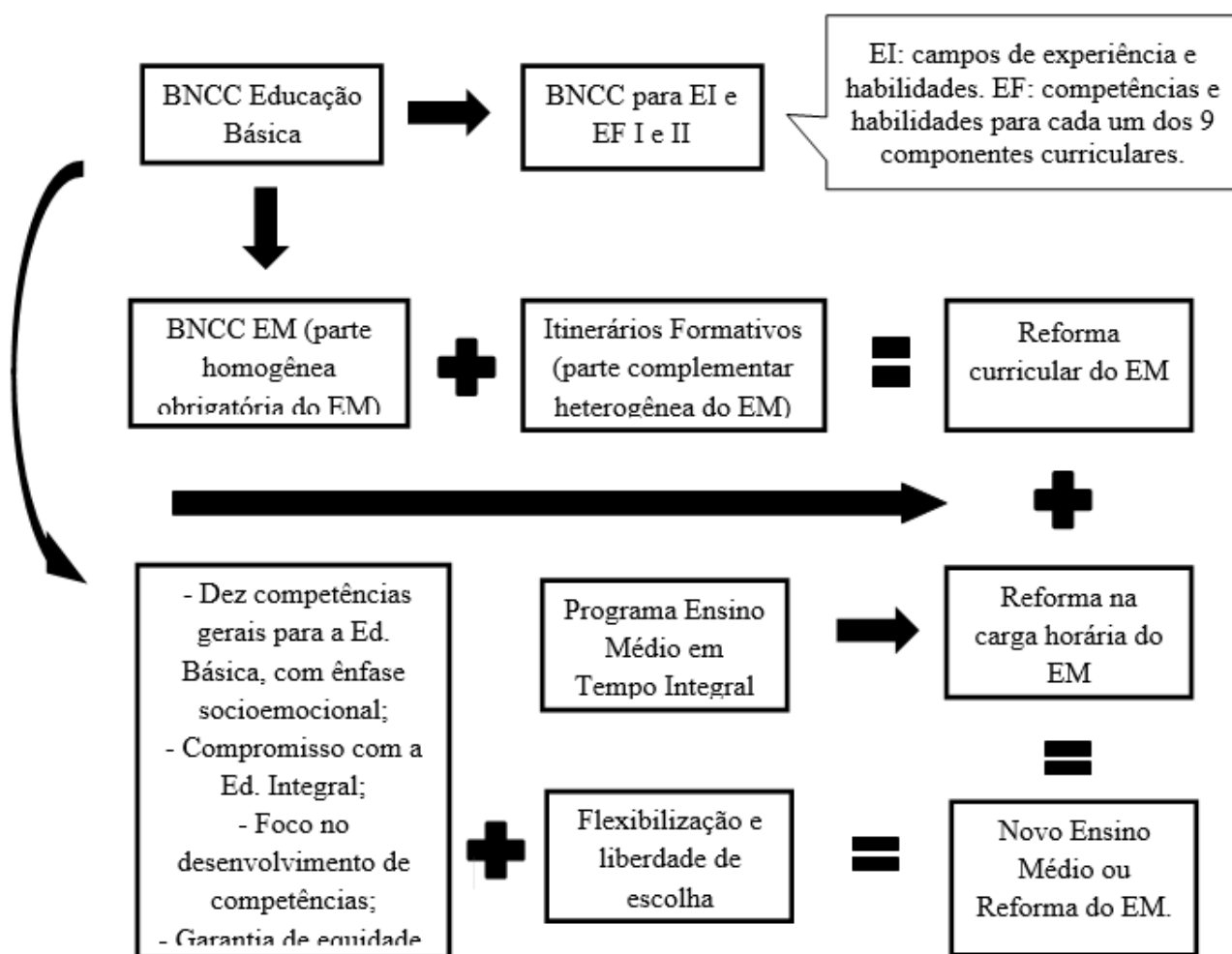
Antes de prosseguirmos, devemos frisar que, malgrado a distância temporal entre as aprovações, a BNCC-EM, quando aprovada, foi anexada ao documento homologado em 2017, de modo a não constituir um outro documento, mas, precisamente, a continuação daquele. Uma evidência dessa afirmação é que, hoje, é possível encontrar no site do MEC uma única versão da BNCC, completa, disponível para *download*.

Destacada a relação de complementariedade entre as distintas versões, podemos prosseguir na apresentação de suas diferenças, que de modo algum são apenas temporais. Primeiramente, frisamos que entre as versões da BNCC-EF divulgadas em abril e as versões aprovadas em dezembro há significativas diferenças em termos de conteúdo, tanto nos documentos referentes ao Ensino Médio quanto naqueles destinados às primeiras etapas.²³ Ao contrário das versões completas divulgadas em 2015 e 2016, que seguiam o mesmo padrão organizacional para todas as etapas da educação básica, as versões elaboradas e aprovadas a partir de 2017 diferem essencialmente em termos de organização e conteúdo. Isto porque, de acordo com seus formuladores, a base curricular do Ensino Médio deve ser de natureza mais flexível, a fim de garantir liberdade de escolha aos estudantes no que tange ao seu percurso formativo (BRASIL, 2018).

²³ Voltaremos à questão adiante, mas é importante frisar essas distinções mormente porque o MEC e o MPB insistem que a versão aprovada em dezembro já havia sido divulgada em abril, ou seja, que a versão aprovada em dezembro é apenas uma “mesma versão revisada”. A nosso ver, existem poucas, mas significativas diferenças entre a versão encaminhada ao CNE em abril e a versão aprovada em dezembro. No âmbito do Ensino Fundamental, podemos citar o ensino religioso, que não integrava àquela e integra a versão aprovada. No âmbito do Ensino Médio, podemos lembrar que na versão divulgada em abril não havia diretrizes para os itinerários formativos, que estão presentes na versão aprovada.

Essa mudança significativa na BNCC-EM está diretamente relacionada ao fato de a mesma ter sido antecedida pela aprovação da Reforma do Ensino Médio, que via MP estabeleceu as bases do NEM. A partir da aprovação desta, a BNCC concernente à essa etapa passou a ser não mais uma “reforma curricular” independente, mas uma mudança no currículo que integra uma série de outras alterações nessa etapa. Antes de destrincharmos seus detalhes, vejamos resumidamente a relação entre o NEM e a BNCC.

Figura 2 – Esquema da disjunção da reforma curricular, 2019



Em miúdos, nos termos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), a BNCC é responsável pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somado à reforma da carga horária nesta etapa integra a assim chamada “Reforma do Ensino Médio”, que estabeleceu o “Novo Ensino Médio” (NEM). No que tange à reforma na carga horária, a Lei determinou a reformulação das diretrizes e critérios do *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (EMTI), a partir do qual a União conferiria apoio financeiro de R\$ 2 mil por aluno, anualmente, às Secretarias Estaduais de Educação (SEE), com vistas à expansão das matrículas em tempo integral. A adesão está condicionada a assinatura de um “Termo de Compromisso” e a elaboração de um “Plano de Implementação” a ser submetido e aprovado por um Comitê Gestor do MEC. Se aprovado, as respectivas SEEs têm direito a indicar um quantitativo de escolas aptas a serem incluídas no recebimento de recursos, desde que atendam a determinados critérios previstos pelo Programa (como, por exemplo, ter um mínimo de cento e vinte matrículas no primeiro ano do Ensino Médio e ser de alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino). De acordo com a Portaria 727/2017, responsável pela reformulação do EMTI, no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) das escolas indicadas pela SEE devem oferecer Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e outros dois itinerários formativos propedêuticos (BRASIL, 2017d).

No ano seguinte, a Portaria 1.023/2018 estabeleceu diretrizes para a realização de avaliação de impacto do Programa e para a seleção de novas unidades escolares, não tendo efeito sobre as adesões anteriores realizadas sob a égide da Portaria anterior. De acordo com ambas as Portarias, as escolas participantes do EMTI serão automaticamente contempladas com recursos provenientes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRO-NEM) (abordado adiante), e suas propostas pedagógicas deverão “ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do Ensino Médio” (BRASIL, 2018c, cap. III, art.8º, § 7º; BRASIL, 2017d, cap. I, art. 1º). Outrossim, determinam que

Art. 23 - A avaliação de resultado será realizada a cada dois anos e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, além da dispersão dos estudantes na escala de proficiência do SAEB. A avaliação de resultado baseada no fluxo será realizada anualmente.

§ 1º - A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:

I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:

a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;

- b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
 - c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até cinco por cento;
- II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação devem atingir:
- a) no primeiro ano do Programa, taxa de até quinze por cento;
 - b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
 - c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até cinco por cento (BRASIL, 2017d, cap. VII); (BRASIL, 2018c, cap. VI, art. 24).

Somente de acordo com a Portaria de 2018, todavia, a proposta curricular deve conter, necessariamente, pelo menos dois dos seguintes três itens: “carga horária específica para trabalho com protagonismo juvenil e competências socioemocionais”; (...) para que o estudante possa desenvolver seu Projeto de Vida” e “acompanhamento individualizado de professores tutores aos estudantes considerados prioritários, isto é, aqueles estudantes com defasagem idade-série na primeira série do Ensino Médio” (BRASIL, 2018c, cap. III, art. 8º, § 10º). Vale lembrar que a Portaria vai devidamente ao encontro da Lei 13.415/2017, na qual está determinado que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado *para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais*” (BRASIL, 2017c, Art. 3º, § 7º - grifo nosso).

Comparada à Portaria de 2017, a Portaria nº 1.023/2018 exclui a obrigatoriedade de que as propostas curriculares reservem quinhentos minutos semanais para atividades da parte flexível do currículo, mantendo obrigatório apenas que seja contemplada “carga horária semanal mínima de dois mil, duzentos e cinquenta minutos [sete horas e meia diárias, pressupondo aulas de segunda à sexta-feira] com pelo menos trezentos minutos semanais dedicados à Língua Portuguesa e trezentos minutos semanais à Matemática” (BRASIL, 2018c, cap. III, art. 8º, § 5º).

Independentemente do Programa EMTI, a Lei 13.415/2017 (art. 3º e 4º) estabelece que *no máximo* 1.800 horas do Ensino Médio serão dedicadas à formação homogênea, isto é, ao desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas às quatro áreas de conhecimento da BNCC. Sendo assim, dentro dessa parcela deverão estar as horas dedicadas aos únicos componentes curriculares que obrigatoriamente devem compor o currículo dos três anos desta etapa, quais sejam Língua Portuguesa e Matemática.

É importante salientar que, pressupondo o cumprimento de todos os artigos da referida Lei, essas mesmas 1.800 horas significarão parcelas progressivamente menores do currículo do Ensino Médio. Isto porque a lei prevê a ampliação gradual das atuais 800

horas anuais (quatro horas diárias que totalizam duas mil e quatrocentas horas distribuídas em três anos) para 1.400 horas anuais (isto é, sete horas diárias que totalizam quatro mil e duzentas horas)²⁴. Embora não haja um prazo definido para atingir esta meta, fora estipulada uma meta intermediária para que, em um prazo máximo de cinco anos, os sistemas de ensino ofereçam pelo menos 1.000 horas anuais (cinco horas diárias que totalizam três mil horas nessa etapa). Independentemente dessa alteração, ou seja, de qual seja a carga horária total do Ensino Médio, reiteramos que *no máximo* 1.800 horas serão dedicadas à formação geral. Isso significa que, se inicialmente 75% do Ensino Médio será dedicado à formação homogênea, essa porcentagem diminuirá conforme a reforma for consolidada, passando para 60% no caso de 3.000 horas anuais e para 43% caso o Ensino Médio passe a ser composto de 4.200 horas anuais.

Isso posto, podemos retornar à reforma curricular propriamente dita. Para a formação geral e homogênea no Ensino Médio a BNCC, diferentemente do estabelecido para o Ensino Fundamental, vincula àquelas dez competências gerais da educação básica competências e habilidades associadas a quatro áreas de conhecimento, e não aos componentes curriculares. De acordo com o texto da BNCC-EM (2018, p. 470), essa organização, embora não evidencie as disciplinas e suas especificidades de saberes, não as exclui, mas apenas exige o seu manejo de forma interdisciplinar.

As quatro áreas de conhecimento que integram a BNCC são: (i) *Linguagens e suas tecnologias*, na qual deve-se “desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais” e cujo foco consiste na “ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria [dos estudantes] nas práticas de diferentes linguagens (...)” (BRASIL, 2018, p.470). Para esta área, foram definidas sete competências específicas, às quais estão relacionadas, individualmente, cerca de cinco habilidades. Dentro desta área está o componente Língua Portuguesa, para o qual são definidos campos de atuação, práticas e novas habilidades (BRASIL, 2018, p.491); (ii) *Matemática e suas tecnologias*, na qual “os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional” (BRASIL, 2018, p. 470). Para esta, foram definidas cinco competências específicas, para cada qual uma média de quatro habilidades; (iii) *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, na qual os alunos devem “analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural

²⁴ As escolas que desenvolverem o Programa EMTI terão carga horária anual de 1.800 horas. A carga horária do Ensino Médio nestas escolas será de 5.400 horas.

e tecnológico” e “construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (BRASIL, 2018, p. 471). Para esta, foram definidas três competências específicas, com uma média de seis habilidades cada uma e (iv) *Ciências Humanas e Sociais aplicadas*, na qual os estudantes devem reconhecer que “analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições”, de modo que “é imprescindível que a área dê continuidade ao desafio de dialogar com as novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 548). Além disso, “os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o eixo da reflexão, *deve concentrar-se, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções*” (BRASIL, 2018, p. 549 – grifo nosso). Para a área, foram definidas seis competências específicas, para cada qual uma média de cinco habilidades. Nos termos da BNCC-EM, de modo geral,

trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (...). Em relação à preparação básica para o trabalho, significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465-466).

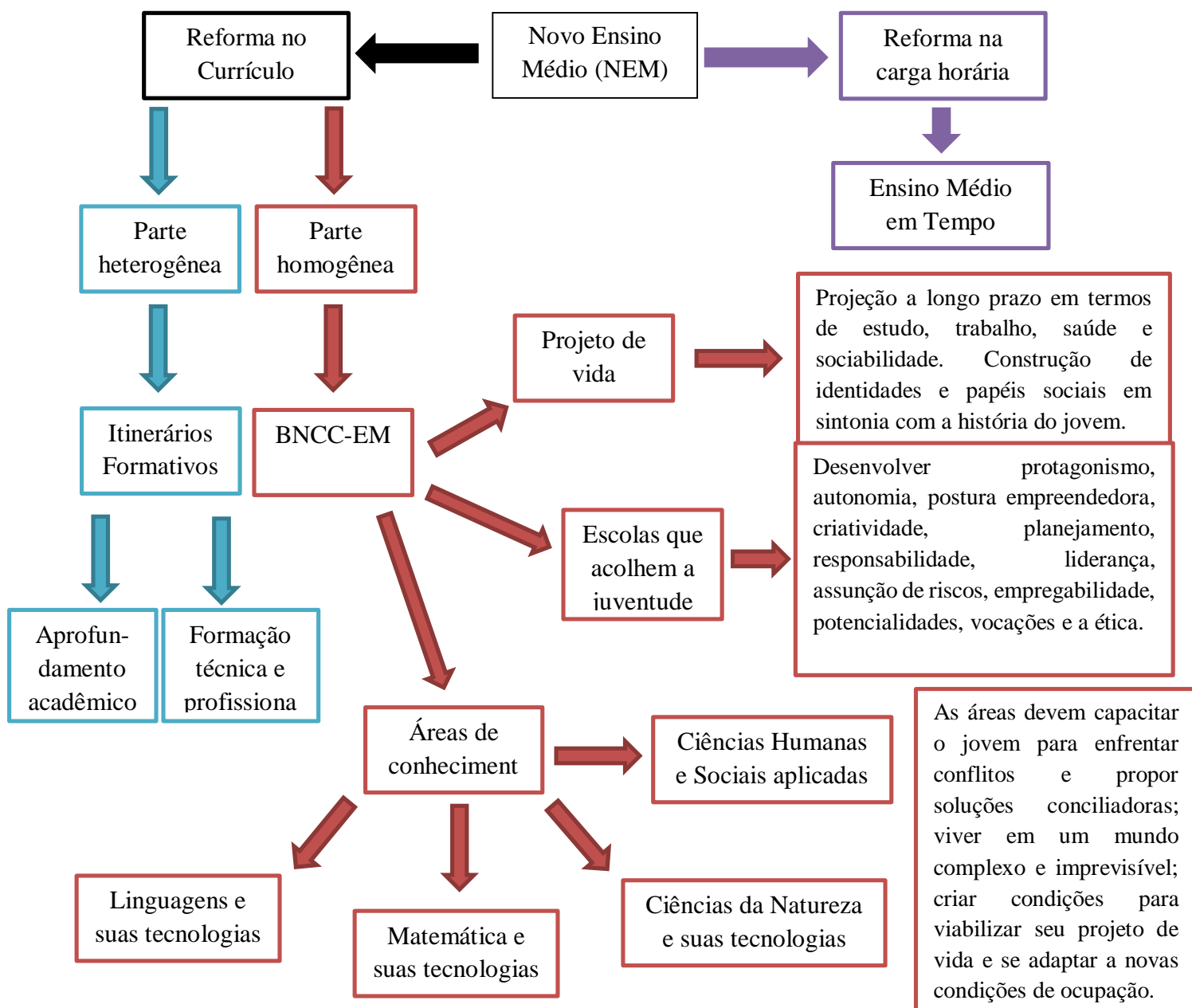
Para alcançar os objetivos citados, as áreas de conhecimento devem ser trabalhadas durante a formação geral dos estudantes em “escolas que acolhem a juventude” (BRASIL, 2018, p. 463), isto é, que garantem o protagonismo do estudante, seu desenvolvimento integral e conhecimentos prévios para a formulação do seu projeto de vida. Nesse sentido, apesar de a parte introdutória da BNCC já destacar que a educação escolar deve ser dedicada à construção do projeto de vida dos estudantes, a BNCC-EM ratifica que as habilidades estipuladas lhes “servirão para resolver problemas ao longo de sua vida” (BRASIL, 2018, p. 527) e devem ser desenvolvidas de modo a auxiliar os alunos na sistematização do que eles “almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória”, no que tange ao estudo, ao trabalho e à escolha de estilos de vida

(BRASIL, 2018, p. 472).

Além de focar no projeto de vida, “a escola que acolhe a juventude” i) garante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; ii) constrói aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea; iii) favorece a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que inclui “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam a empregabilidade e o empreendedorismo (a assunção de riscos, a resiliência, (...))” e “prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades (...) e desenvolvam uma postura empreendedora” (BRASIL, 2018, p. 466); (iv) promove o aprimoramento do educando como pessoa humana e também (v) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 2018, p. 464-468).

Por conseguinte, de acordo com a BNCC-EM, todos os estudantes brasileiros devem ter uma parcela do Ensino Médio dedicada à orientação do seu projeto de vida em diálogo com as quatro áreas do conhecimento, em uma “escola que acolha a juventude”. Abaixo, o quadro apresenta um resumo da nova estrutura da parte homogênea desta etapa.

Figura 3 – Esquema da estrutura do Novo Ensino Médio, 2019



Devemos frisar que, como descrito na BNCC (2018, p. 476), os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas no documento, contemplando ainda, “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento”, os “estudos e práticas” previstos nas DCNEM de 2018. São

exemplos destes a sociologia, a filosofia, a arte, “especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro”; a educação física, “como prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei” e a língua inglesa “podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º - grifo nosso).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468-469).

À formação geral balizada pela BNCC, deve-se seguir uma parte complementar, balizada pelos itinerários formativos que, em tese, possibilitam opções de escolha aos estudantes. Tais itinerários podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou em áreas distintas, compondo itinerários integrados. Nos termos das DCNEM/2018, os itinerários são:

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

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

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos,

meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, *considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino*;

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

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto *para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino* (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12 – grifos nossos).

De acordo com a Lei 13.415/2017 (art. 4º, § 6) o itinerário técnico-profissional poderá ser realizado na própria instituição ou em parceria com outras instituições (inclusive de educação a distância) e deve considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” e “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”.

Como previram as DCNs-EM, a organização dos itinerários formativos deve contemplar uma ou mais possibilidades determinadas legalmente. Vejamos como as Diretrizes orientam a organização dos itinerários voltados ao aprofundamento acadêmico.

§ 2º Os itinerários orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o pro o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

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

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

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

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

Importante frisar que esses eixos temáticos (ou estruturantes) balizam apenas os itinerários voltados ao aprofundamento acadêmico nas áreas de conhecimento. No que tange à organização do itinerário voltado à educação técnica e profissional, as novas DCNs-EM estabelecem a possibilidade de que sejam ofertados cursos ou de “qualificação profissional” (que pode abranger mais de um curso específico, desde que estejam articulados entre si) ou de “habilitação profissional técnica” que inclui, por sua vez, os cursos de “formações experimentais” e de “habilitação profissional técnica de nível médio”. A diferença é que, conquanto aqueles oferecem formação profissional ainda não reconhecida formalmente, estes oferecem formação reconhecida por meio de diploma, pelo fato de se tratar de formações já reconhecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Na realidade, de acordo com as Diretrizes, o itinerário na formação técnica e profissional deve observar as ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o CNCT. Sendo assim, os cursos ofertados em “formações experimentais” são aqueles que não constam no CNCT e que podem ser ofertados experimentalmente mediante a autorização do respectivo sistema de ensino. Estes sistemas têm até três anos para deliberar sobre o reconhecimento desses cursos e, em caso positivo, os cursos deverão ser incluídos do CNCT em um prazo de, preferencialmente, seis meses. O tempo total desse processo, de oferecimento experimental, deliberação do sistema de ensino e inserção no CNCT, não pode ultrapassar cinco anos.

Independentemente dessa distinção, tanto a qualificação quanto a habilitação profissional pode incluir em sua oferta o “programa de aprendizagem profissional”, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras e concretizado em ambiente simulado ou real de trabalho. De acordo com as DCNs-EM, esse programa compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados, possibilitam um itinerário formativo, enquanto a parceria com as empresas apoia as trajetórias formativas que tenham relevância para os jovens e favorece sua inserção no mercado de trabalho. De modo geral, o objetivo do programa é consolidar a aprendizagem profissional, isto é, a formação técnico-profissional “compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto (...) em legislação específica,

caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 5º, PARÁGRAFO ÚNICO).

Outrossim, o itinerário da formação técnica e profissional, de modo geral, pode conceder certificados intermediários de qualificação profissional técnica para o trabalho, desde que o itinerário seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, ou a certificação profissional, que compreende a avaliação, o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos na Educação Profissional, inclusive no trabalho.

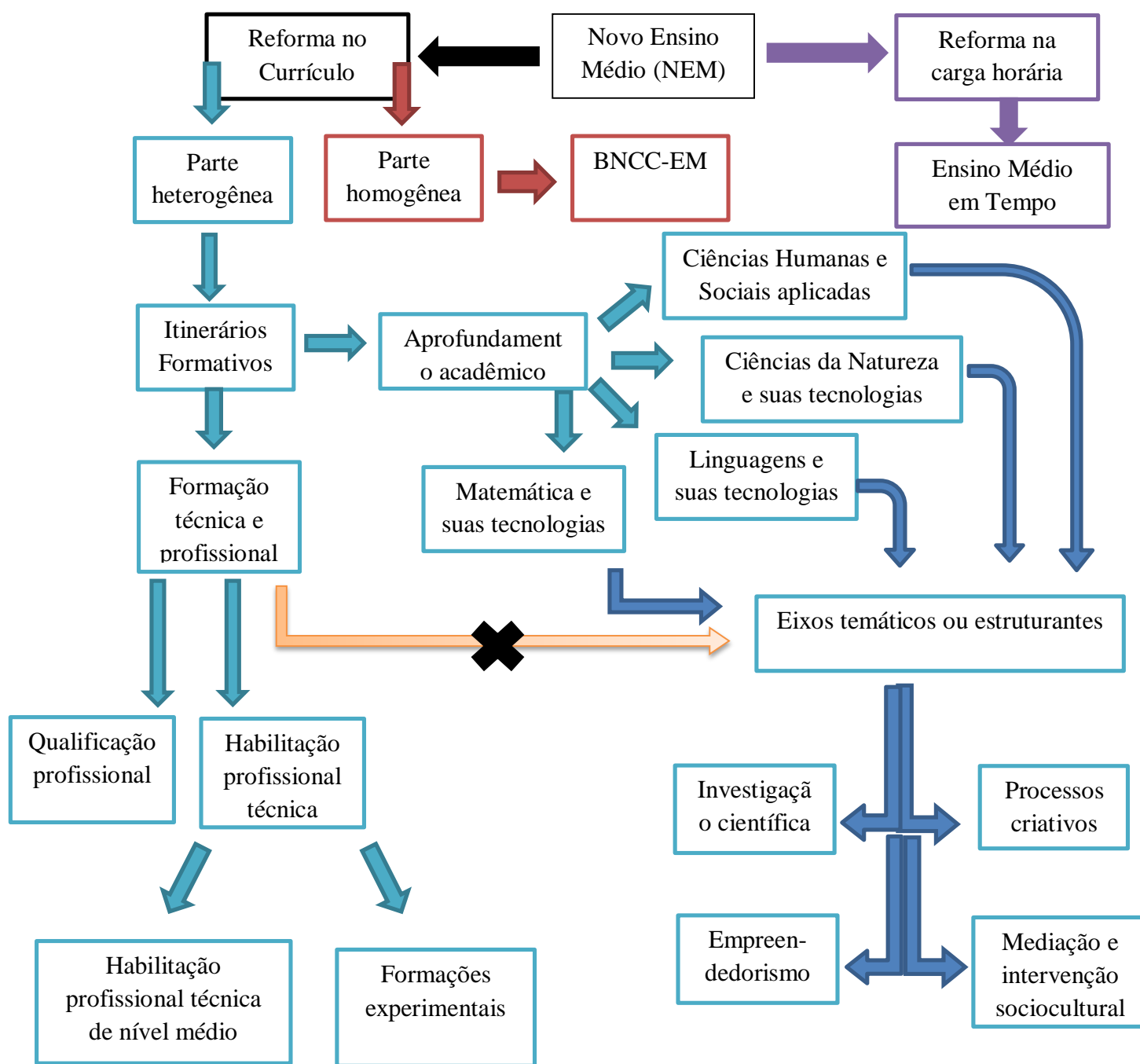
Vale ressaltar que, independentemente do itinerário, as Diretrizes estabelecem que o Ensino Médio, como todo, pode ser subdividido em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, entre outros. Além disso, que essas possibilidades organizativas comportam diferentes formas de cumprir a carga horária: aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, e outros, presenciais ou a distância. Nesse sentido, cabe a cada unidade escolar estabelecer critérios próprios para que a organização desta etapa possibilite o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, isto é, daquelas aprendizagens que desenvolvem competências (conhecimentos em ação) “com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7º, §3º).

Ainda sobre as determinações gerais das novas diretrizes, estas estabeleceram que caberia ao MEC i) a elaboração de um guia de orientações para a implementação dos itinerários formativos; ii) o estabelecimento de “Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos”, em um prazo de até noventa dias, e iii) a orientação das redes sobre a construção de uma avaliação específica, tanto para a formação geral básica quanto para os itinerários formativos do respectivo currículo, capaz de acompanhar o desenvolvimento das competências previstas (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018, Art. 24). Caberia ainda ao MEC a proposição de um cronograma de adequação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) à BNCC, ao disposto pelo então documento de referência para a elaboração dos Itinerários Formativos e à essas próprias diretrizes. De acordo com estas, o exame deve ser realizado em duas etapas: uma primeira balizada pela

BNCC e uma segunda balizada pelos referenciais dos Itinerários Formativos. Nesta última, as provas devem ser escolhidas pelo estudante *de acordo com o curso superior que pretende cursar* (e não de acordo com a área que cursou o itinerário). Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo da prova é avaliar os conhecimentos prévios do aluno sobre o conteúdo que ele pretende acessar, e não necessariamente avaliar o nível de aprendizagem proporcionado pelo Itinerário Formativo.

Expostos os aspectos mais abrangentes dessa nova estrutura do Ensino Médio determinados pelas novas DCNs, vejamos abaixo uma síntese da estrutura geral da parte heterogênea do Ensino Médio.

Figura 4 – Estrutura curricular do Novo Ensino Médio, 2019



Na imagem acima há um “X” preto marcando a seta que liga o itinerário formativo técnico-profissional aos eixos estruturantes dos itinerários voltados ao aprofundamento acadêmicos e é preciso explicá-lo. Como discutiremos acima, as novas DCNs-EM, aprovadas em novembro de 2018, estabeleceram os quatro eixos estruturantes dos itinerários acadêmicos e atribuíram ao MEC o dever de estabelecer referenciais para a

formulação dos itinerários e orientar a sua implementação.

No mês seguinte, o MEC cumpriu a tarefa e divulgou o documento intitulado “Referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos”, normatizado pela Portaria 1.432 de 28 de dezembro de 2018²⁵. Nesta, o MEC orientou a implementação dos itinerários formativos transferindo às escolas a responsabilidade de decidir sobre a estruturação dos itinerários; embora tenha recomendado a incorporação dos quatro eixos temáticos na estruturação dos itinerários, deixou a cargo das escolas decidir se estes serão construídos a partir de um, dois, três ou quatro eixos.

Outrossim, ficou sob responsabilidade das escolas definir a sequência a ser percorrida entre os eixos dentro de um mesmo itinerário, bem como as formas de conexão entre eles; o tipo de organização curricular a ser mobilizado (se por disciplinas, oficinas, projetos e outros) e se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional. Tal como as DCNs-EM, a Portaria ratificou que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada município; todavia, diferentemente daquela, a Portaria determinou que, no caso da Formação Técnica e Profissional, “os Itinerários também se organizam a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho (...) e pelas distintas ocupações” (BRASIL, 2018d, ANEXO). Por conseguinte, a partir dessa Portaria ficou estabelecido que a Educação Técnica e Profissional também será estruturada por um ou mais eixos temáticos. Nela também estão definidas habilidades específicas relacionadas a cada área de conhecimento, e também à educação técnica e profissional, para cada um dos eixos estruturantes, tal como mostra o tabela abaixo.

²⁵ Importante ressaltar que a Portaria é datada de 28 de dezembro de 2018, e que os correspondentes referenciais curriculares divulgados pelo MEC foram assinados pelo então ministro da educação Rossieli Soares da Silva, pela então secretária de educação básica Katia Smole e colaboradores vinculados a organizações empresariais, como Anna Helena Altenfelder e Anna Penido. Todavia, a Portaria 1.432 veio a ser publicada no Diário Oficial da União somente em 5 de abril de 2019, tendo sido assinada, portanto, pelo então ministro da educação Ricardo Vélez Rodriguez.

Tabela 2: Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes

Eixo estruturante	Área de Linguagens e suas Tecnologias	Área de Matemática e suas Tecnologias	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Formação Técnica e Profissional
Investigação Científica	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos	(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando	(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações-problema e	(EMIFCHS01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica.	(EMIFFTP01) Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal.

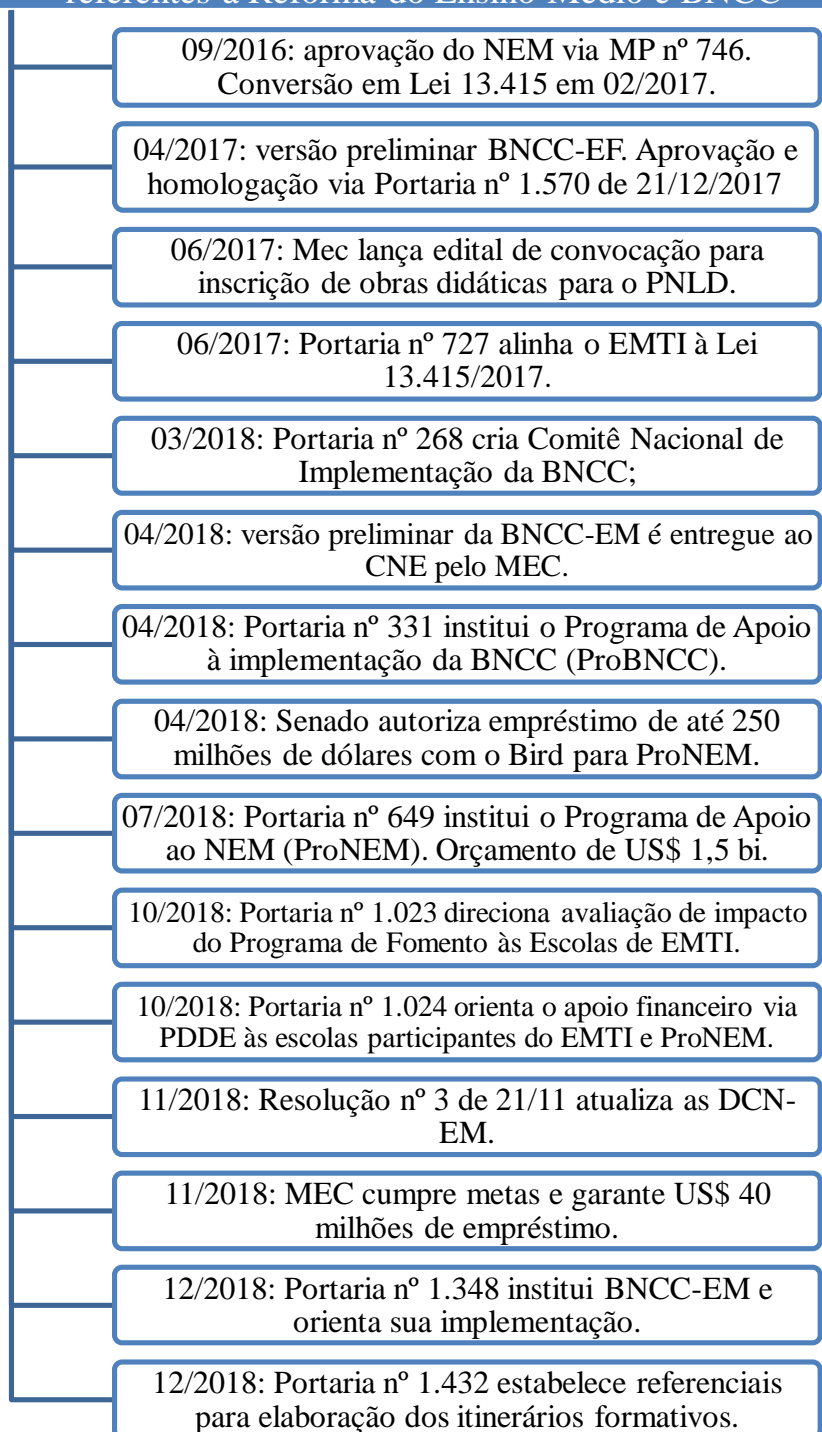
Fonte: anexo da portaria 1432/2019

Ainda nesse âmbito devemos lembrar que a BNCC-EM foi aprovada e homologada nesse ínterim, isto é, entre a aprovação das DCNs-EM e a divulgação da Portaria 1.432/2018 – mais precisamente em dezembro de 2018. Além do mais, que uma versão preliminar da BNCC-EM havia sido divulgada e entregue ao CNE pelo MEC em abril de 2018. Voltaremos a isso adiante, mas, por ora, é válido salientar que uma das fortes críticas dirigidas a essa versão BNCC-EM, sobretudo por parte dos opositores à equipe gestora do MEC no governo Temer, foi de que a mesma excluía de seu texto os itinerários formativos e, nesse sentido, ia contra a proposta de estabelecer uma educação básica comum a todos os brasileiros. A versão aprovada da BNCC-EM, então, incluiu em seu texto referências aos itinerários formativos tal como descrito nas DCNs-EM aprovadas no mês anterior. No entanto, manteve excluído de seu texto qualquer referencial para a elaboração dos itinerários formativos.

Na seção seguinte abordaremos com mais detalhes o processo de elaboração e aprovação da BNCC, iluminando o caminho que desaguou na disjunção da chamada reforma curricular e seus desdobramentos. Antes disso, porém, é preciso pontuar que não só a aprovação da BNCC foi atropelada pela aprovação do NEM via MP; de modo geral, várias portarias, leis e decretos foram se sobrepondo nesse intervalo de tempo. Abaixo, um quadro mostra, em ordem cronológica, as principais medidas aprovadas pelo governo entre a aprovação do NEM via MP em 2016 e a aprovação da BNCC-EM em 2018.

Figura 5 – Portarias referentes à Reforma do Ensino Médio e BNCC

Portarias aprovadas entre setembro de 2016 e dezembro de 2018 referentes à Reforma do Ensino Médio e BNCC



Como é possível observar, diversas outras medidas legais atravessaram a tramitação da BNCC-EM e do NEM de forma aparentemente contraditória, principalmente se considerarmos que, em tese, a BNCC-EM estava sendo elaborada e tramitada democraticamente. Antes mesmo da BNCC-EM ter sido divulgada e entregue

ao CNE, foi criado um Comitê para conduzir sua implementação; o ProBNCC, com orçamento definido, foi aprovado (muito) antes da aprovação da BNCC. O ProNEM, também com orçamento fechado, bem como a autorização de empréstimo milionário com Bird (até US\$ 250 milhões, de acordo com a Redação da Agência Senado (2018)), também foram aprovados antes da aprovação completa do NEM, posto que parte dele (no caso, a BNCC-EM), ainda estava sendo elaborada.

Vejam com mais detalhes, na próxima seção, algumas nuances importantes do processo de elaboração e aprovação da BNCC e do NEM.

2.2 Os (des)caminhos da BNCC: divergências e suturas no seu processo de elaboração

Na seção introdutória deste trabalho mencionamos que a construção da BNCC foi atravessada por um período de instabilidade política. Decerto, essa instabilidade (que tem como marco importante a deposição da presidenta Dilma Rousseff), além de política, é econômica e social. Este período será abordado mais adiante; interessa-nos, por ora, apresentar brevemente o processo que culminou na BNCC em vigor e no modelo de Ensino Médio abordados na seção anterior, posto que tal processo nos forneceu ricas possibilidades de problematizações.

A nosso ver, esse percurso tem dois eixos possíveis de problematização importantes. Um primeiro eixo é aquele que aborda a elaboração do ponto de vista do currículo, isto é, dos conteúdos inseridos e retirados durante a formulação das diferentes versões da BNCC e do abandono do chamado currículo enciclopédico no Ensino Médio. Neste âmbito, certamente há eventos que nos falam sobre a correlação de forças travada naquele âmbito. De forma bastante geral, as duas primeiras versões foram organizadas em *objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem* estipulados para toda a educação básica; as versões finais foram organizadas em *competências e habilidades*, retomando a pedagogia das competências imputada pelo MEC do governo FHC. Além disso, inserem claramente no currículo da educação básica as competências socioemocionais.

Especificamente no decurso de elaboração da BNCC do Ensino Fundamental, podemos mencionar, como exemplos de problemas e disputas em torno do currículo, o “tira e botá” do ensino religioso (ANDRADE; BORBA, 2018) que, por uma aberração epistemológica, foi inserido na primeira versão como componente curricular da Área de Ciências Humanas (CUNHA, 2016). Nesse sentido, a inserção representa uma afronta às

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), posto que estas preveem para o ensino religioso uma área de conhecimento específica, que a difira do conteúdo científico da educação básica. Na segunda versão, o então componente foi transformado em área de conhecimento; na terceira, foi retirado do documento sob a (correta) alegação de que a Lei maior da educação (LDBEN/1996) determina que o ensino religioso seja oferecido “no Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, *cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos*” (Art. 33, § 1º - grifo nosso). Sendo assim, “não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação” (BRASIL, 2017a, p. 25). Em que pese ao decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de autorizar o ensino confessional religioso nas escolas públicas em setembro de 2017 – e portanto no período entre a divulgação da terceira e da quarta versão –, continua não cabendo à União definir diretrizes para área. Mesmo assim, o ensino religioso foi inserido como área de conhecimento na BNCC aprovada, com competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental, em total descaso com os dispositivos legais precedentes (ANDRADE; MOTTA, 2018).

Ainda no que tange ao currículo, vale mencionar a progressiva retirada dos conteúdos de gênero e sexualidade. À época da divulgação da primeira versão, Ricardo Falzetta²⁶, então gerente de conteúdo do Todos Pela Educação (TPE), elogiou o movimento do MEC de incluir na BNCC as discussões sobre gênero, afirmando que a atitude representava um avanço em direção ao combate do preconceito. No entanto, advertiu que o fenômeno geraria polêmica: “a discussão vai ser boa e tem que acontecer. O que não pode é omitir de partida. Tem que retomar, discutir e defender, mostrando os argumentos” (G1, 2015, s./p.). Na versão aprovada da BNCC-EF, todavia, sequer incluiu-se o debate no âmbito dos *temas contemporâneos*²⁷, e ainda retirou-se o tema de diversas habilidades. Para exemplificar, podemos mencionar uma das habilidades estipuladas para o componente ciências da

²⁶ Falzetta é jornalista e matemático, e trabalhou por dezesseis anos na Fundação Victor Civita, tendo atuado como editor chefe da Revista Nova Escola. Em 2011 atuou na Abril Educação e em seguida passou a integrar o TPE como gerente de conteúdo, tendo deixado o cargo em 2017. É sócio, proprietário e fundador da “RFPG (Ricardo Falzetta e Paola Gentile) comunicação a serviço da educação”

²⁷ Os temas contemporâneos definidos na BNCC devem ser incorporados aos currículos “preferencialmente de forma transversal e integradora. (...). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017b, p. 20). O tema “gênero e sexualidade” integrou as três versões anteriores.

natureza, que na terceira versão previa “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a *necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero*” (BRASIL, 2017a, p.300 – grifo nosso). Na versão aprovada, esta habilidade prevê “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2017b, p. 347), apenas. É por motivos como estes que, a nosso ver, a versão aprovada não pode ser considerada apenas “uma versão revisada”, como querem o MEC e o CNE – que mais parecem querer ocultar o fato de que a tramitação da proposta envolveu a elaboração de outra versão, como já sinalizamos nesse espaço.

Podemos trazer à baila ainda as definições de alguns componentes curriculares, como Ciências da Natureza, para evidenciar a disputa em torno do currículo. Andrade e Piccinini (2017) sinalizaram o progressivo apagamento do caráter crítico da educação ambiental entre as versões; Piccinini e Andrade (2018) demonstraram a crescente (des)organização dos conteúdos e problemas no seu encadeamento, bem como o progressivo esvaziamento de seus saberes. Ainda em relação às duas primeiras versões, a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBENBIO, 2015) e Neves, Piccinini e Andrade (2017), apontaram que a centralização do componente na aplicação do método científico ultrapassava os limites de uma Base à medida que determinava não só o conteúdo essencial, mas também a prática pedagógica, e nesse sentido exacerbava o cerceamento do trabalho docente subjacente a BNCC. Todavia, ficou evidente que essas não eram análises compartilhadas por agentes importantes da elaboração da BNCC. Exemplo disso é que, para Blikstein e Hochgreb-Haegel (2016, p. 7), do Lemann Center e colaboradores do MPB, as duas versões da BNCC deixavam “a cargo dos professores a responsabilidade de providenciar o espaço e os recursos necessários” e também “de desenvolver estratégias para assimilar conceitos, aumentando assim o risco de insucessos”.

Outro exemplo é o componente curricular História. Sobre este, o então ministro da educação Aloizio Mercadante afirmou que houve melhoras entre a primeira e a segunda versão, pois refez-se a ordem cronológica dos conteúdos, evitou-se o “viés eurocêntrico e incorporou-se a valorização da África, o protagonismo das culturas indígenas e afro-brasileiras, mas sem abrir mão dos processos históricos do Ocidente e do Brasil” (RODRIGUES, 2016, s./p). Sobre a mesma versão, a Associação Nacional de História (ANPUH) afirmou que, embora tivessem sido consideradas algumas críticas, outras “foram

obliteradas, sobretudo, aquelas relacionadas a uma reflexão mais ampla acerca do conceito de eurocentrismo – notadamente presente nesta segunda versão – e sobre a importância da tematização do tempo como um conceito fundamental para o estudo e ensino da história” (ANPUH, 2016, s./p.). Além disso, que toda a Era Vargas havia sido suprimida e que as definições do documento preservavam estereótipos construídos na historiografia do século XIX.

A despeito da importância de observar essas tensões no âmbito do currículo, outro eixo possível de problematização em torno da elaboração da BNCC e da correlação de forças nela travada é aquele balizado pela análise das nuances da tramitação da reforma. Neste sentido, assume papel de destaque no discurso de legitimação da reforma que a BNCC é uma exigência legal posta pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela LDBEN (BRASIL, 1996), pelas DCNEB (BRASIL, 2013) e pelo PNE (2014-2024), que a definiu como estratégia para alcançar as metas de universalização do Ensino Fundamental e Médio, de fomento à qualidade da educação básica e de estabelecer a política nacional de formação dos profissionais da educação (metas 2, 3, 7 e 15).

Apesar disso, de acordo com o próprio MPB (2018b), a Base tem como marco inicial da sua trajetória democrática a divulgação da primeira versão em 2015, que foi elaborada por 116 especialistas de 35 universidades, cujos nomes estão ausentes desta versão. Como já expusemos, a mesma foi disponibilizada para consulta pública durante seis meses – período no qual, supostamente, foram recebidas 12 milhões de contribuições – número que “é 8.400% maior do que o número de contribuintes” (CÁSSIO, 2017, s./p.) – e críticas enviadas pelos “leitores críticos” convidados pelo MEC e pelo MPB.

Malgrado o aparente número elevado de contribuintes, à época já havia, mormente por parte de docentes, a compreensão de que a construção da Base não estava sendo um processo democrático. A presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Maria Margarida Machado, por exemplo, afirmou que a associação, junto à outros profissionais da educação, vinha realizando um debate calcado nas DCNs que foi atropelado, bem como que, embora a associação seja favorável à criação de uma Base, era contrária ao texto proposto até o momento (CEALE, 2015). Outrossim, professores entrevistados pelo Carta Educação (2016) apontaram que o debate sequer se fez presente no cotidiano escolar, isto é, nos diálogos entre os diretores, professores, alunos e os coordenadores pedagógicos de suas escolas, que tomaram conhecimento sobre a BNCC por acaso, em eventos acadêmicos e esporádicos. Um dos docentes afirmou que “nas escolas pouco ou nada se tem falado sobre o documento”; que “nem mesmo no site

da Secretaria da Educação do Estado encontrei informações facilmente” e que foram estabelecidas “prioridades distantes das necessidades dos alunos” (BARRETO, 2016, s./p.). De todo modo, Alice Ribeiro²⁸, então secretária executiva do MPB, afirmou que a fase seguinte seria de maior inclusão dos professores, “que vão colocar em prática (...) e transformar a Base em currículo, vendo como [a BNCC] funciona no tempo e no espaço disponível para as escolas e se ‘cabe’ tudo que foi previsto” (EDUCAÇÃO R7, 2016, s./p.). Em falas como essas, que nem de longe foram corriqueiras, já ficava evidente que, para os protagonistas das reformas, caberia aos professores o papel de implementar a BNCC nas salas de aula, e não o de participar ativamente de sua elaboração, fosse como intelectuais detentores de saberes específicos, seja como trabalhadores que conhecem de perto as necessidades do alunado brasileiro.

As entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação não eram os únicos preocupados com o processo de elaboração do documento. Em janeiro de 2016, o fundador do movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib²⁹, divulgou no sítio eletrônico do movimento o texto “Quem deve aprovar a BNCC?”, no qual questionou o fato de a Base ser tramitada no CNE. No artigo, Nagib (2016, s./p.) afirma que “o sistema educacional brasileiro é como um edifício gigantesco, cujas estruturas foram corroídas de alto a baixo por cupins ideológicos”, e que “se alguém deve ter o poder de decidir o que é que dezenas de milhões de indivíduos serão obrigados a estudar ao longo da sua vida escolar, que seja o parlamento, e não um punhado de agentes públicos indicados pelo chefe do Executivo” – parlamento este que, segundo o próprio autor, já havia rejeitado a inclusão da “perspectiva de gênero” nos planos de educação. No mês seguinte, o deputado Rogério Marinho (PSDB)³⁰ formulou um

²⁸ Alice Andrés Ribeiro é formada em Relações Internacionais. Atualmente (2018) é secretária executiva do MPB e Oficial de Projetos na UNESCO, onde assessora tecnicamente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no âmbito do programa Escolas do Amanhã.

²⁹ Miguel Nagib é advogado brasileiro, fundador e líder do movimento Escola sem Partido, procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985. É seguidor de Olavo de Carvalho e foi articulista durante muitos anos do Instituto Liberal de Brasília e do Instituto Millenium, atuando como difusor de valores abertamente neoliberais como a economia de mercado, a meritocracia e o direito à propriedade. Tem histórico de relação com a família Bolsonaro, à exemplo do PL encomendado por Flávio Bolsonaro em 2014 (nº 2974/2014), intitulado “Programa Escola Sem Partido”.

³⁰ Rogério Marinho é economista e político brasileiro filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Tem longa história na política e é conhecido por seus posicionamentos radicalmente neoliberais e conservadores. Em seu primeiro mandato na Câmara dos Deputados, projeto que mudou as regras do FIES, possibilitando financiamento de 100% das mensalidades, uso de FGTS para amortizar dívidas, inclusão de mestrado e doutorado nos financiamentos, e a criação do Fies solidário. Em 2009 deixou o PSB para filiar-se ao PSDB. A partir de então, fez parte da Comissão Especial do PNE como sub-relator do Ensino Médio e Profissionalizante; desde 2016 é presidente da Frente Parlamentar Mista em Defesa do Comércio, Serviços e Empreendedorismo (CSE), é relator da comissão especial que analisa a modernização das leis trabalhistas no Brasil e é coordenador da bancada do PSDB na Comissão de Educação da Câmara, sendo um dos principais defensores da reforma do Ensino Médio e do projeto Escola Sem Partido.

Projeto de Lei (PL) que propunha a alteração do PNE com vistas à transferência da tramitação da BNCC do CNE para o poder executivo.

O PT (...) fez crescer irresponsavelmente o gasto público e montou grande rede de beneficiamentos de grupos de militância. Um verdadeiro desastre em nome de um socialismo bolivariano violento, tacanho e ultrapassado. (...). Uma das maiores mazelas do ensino brasileiro é a falta de qualificação mínima na educação básica. O PT, no poder, negligenciou a tarefa de instruir e concentrou esforços e recursos públicos para influenciar no conteúdo da instrução, visando moldar o estudante e repassar mitologias, clichês e visões reducionistas. Promoveram o movimento de fusão do sistema de ensino com um sistema de propaganda política e moral, elegendo a disseminação de teses, teorias e mitos de interesse do partido e de seus assemelhados. A prova disso foram as duas versões petistas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Qualquer leitura atenta dos documentos mostra que os mesmos visavam a uma engenharia comportamental, usurpando o direito natural da família em moldar a moral de seus membros. O Estado brasileiro, sob o comando da esquerda, ultrapassou a fronteira entre instruir e doutrinar (MARINHO, 2016, s./p.).

Em maio de 2016 veio à público a segunda versão, com o dobro do número de páginas da primeira (652 frente a 302 páginas). Nessa, ao contrário desta, consta não só a assinatura de integrantes do MEC, SEB, Consed, Undime e MPB, mas também da equipe de assessores e especialistas vinculados à diversas universidades do país. Além destes, constam ainda os nomes de “professores que colaboraram como revisores dos documentos da BNCC”, dos integrantes da “equipe de sistematização das contribuições ao portal da base nacional comum”, dos “auxiliares de pesquisas”, “coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC” e outros, além do agradecimento do MEC “a interlocução estabelecida com as associações profissionais e científicas abaixo listadas pelas contribuições críticas na discussão pública para a construção da base nacional comum” (BRASIL, 2016, p. 16) – entre as quais o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e outras.

Sobre essa versão, autores do documento afirmaram que foram acatadas diversas críticas dirigidas à versão anterior. O então ministro da educação, Mercadante, afirmou, por exemplo, que a versão resolvia falhas no conteúdo de Linguagens, de modo que “a escrita, a leitura, a oralidade e a língua culta estão mais bem articuladas, inclusive com o resgate da Literatura Portuguesa” (RODRIGUES, 2016b, s./p.). O então secretário educação do Amazonas, Rossieli Silva³¹, afirmou que “a primeira versão foi muito importante porque

³¹ Rossieli Soares Silva é advogado e mestre em Gestão e Avaliação educacional. Foi Secretário da Educação Básica do MEC e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE entre 2016 e 2018, quando

recebeu muitas críticas e através delas chegamos a um documento muito mais forte e com a cara da sociedade brasileira” (RODRIGUES, 2016, s./p). Doutro lado, mantiveram-se posições contrárias; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) afirmou em nota (2016, p. 2 – grifo nosso):

A BNCC proposta reforça as tendências internacionais de centralização curricular verificadas nos países centrais do capitalismo com o objetivo de controle político-ideológico do conhecimento, viabilizando a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, responsabilizando os professores e os gestores pelos resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais, como a infraestrutura disponível nas escolas e as condições de trabalho docente. Por essas razões, o ANDES-SN se posiciona contra a BNCC por considera-la um instrumento centralizador, autoritário, reducionista e de controle dos conteúdos a serem ministrados por professores/as da Educação Básica, e reafirma a moção de repúdio aprovada no seu 35º Congresso, contrária à aprovação *dessa* Base Nacional Comum Curricular.

Nesse meio tempo, em maio de 2016, aconteceu o Seminário da Comissão de Educação da Câmara, no qual Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB)³² admitiu ter discordâncias com o processo de construção da BNCC que estava em curso. Neste seminário, discutiu-se as diferentes áreas de conhecimento da BNCC em diversas mesas redondas, integradas por nomes como Rogério Marinho (PSDB/RN), Eduardo

assumiu o cargo de ministro da educação até o fim do governo Temer. Foi forte atuante da reformulação do Ensino Médio, das discussões sobre a BNCC. No que tange ao Ensino Superior, defendeu com afinco a modalidade a distância. Atualmente (2019) é secretário de educação do estado de São Paulo.

³² Maria Helena Guimarães de Castro é socióloga e professora aposentada da Unicamp. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 1995 e 2002, durante o governo de FHC, tendo tido grande atuação no berço das avaliações em larga escala no Brasil. Foi secretária-executiva do MEC em 2002, e no ano seguinte assumiu a secretaria de Educação do Distrito Federal. Em julho de 2007, voltou a São Paulo, para dirigir a Secretaria de Educação do Estado, no governo de José Serra *Sua gestão à frente da pasta foi marcada pela tentativa de se impor um padrão único de currículo para a rede* e um único material de apoio pelo Estado, por uma greve de professores em 2008 e pela criação de um programa de remuneração por mérito para professores. Em 2008, passou a integrar o Conselho do Educar para Crescer, movimento sem fins lucrativos pela melhoria da Educação no Brasil. Em 2016, passou a integrar a secretaria executiva do Ministério da Educação. Atualmente (2019) Integra o TPE e o MPB.

Deschamps³³, Denis Mizne³⁴, Ana Helena Altenfelder³⁵; Kátia Smole³⁶ e outros. Em especial, compuseram a Mesa 3, sobre “Ciências Humanas na BNCC”, Orley José da Silva³⁷, Bráulio Porto De Matos³⁸ e o Padre José Eduardo O. Silva³⁹.

No mês seguinte, às vésperas do fim do prazo estipulado pelo PNE para elaboração da BNCC (junho de 2016), o MEC anunciou que a conclusão seria atrasada por cerca de quatro meses (FAJARDO, 2016); o Centro Lemann apresentou-se à Frente Parlamentar da Educação no Congresso, e recebeu questionamentos sobre a “esquerdização” da base e a sua abrangência, que deveria restringir-se a português e matemática (FREITAS, 2016).

Entre 23 de junho e 4 de agosto de 2016 foram realizados os seminários de discussão em todos os estados, sob coordenação do Consed e da Undime.

A ideia é que os seminários permitam a ampla participação dos setores educacionais, contemplando diferentes segmentos, por meio de chamada pública. (...). Além disso, os inscritos em cada estado deverão preencher, no ato da inscrição, um questionário online que servirá para orientá-los quanto à leitura da Base e às discussões por ocasião dos seminários. A recomendação é que os participantes discutam a fundo a segunda versão do documento e apresentem as contribuições quanto à clareza e à pertinência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa e sobre os componentes curriculares. Ao término do evento, o estado deverá elaborar um relatório com a sistematização das sugestões apresentadas pelos participantes. O comitê gestor dessa etapa de

³³ Eduardo Deschamps é engenheiro elétrico, membro fundador da Fundação Fritz Müller (FFM) – “uma instituição de educação continuada e corporativa (...) próxima da prática do mundo empresarial, a FFM trabalha com pessoas e organizações na busca de soluções que resultem no desenvolvimento profissional e na evolução sustentável dos negócios e da sociedade” (FUNDAÇÃO FRITZ MÜLLER, 2018, s./p.) –, e conselheiro da Associação Empresarial de Blumenau – ACIB.

³⁴ Denis Mizne é advogado formado pela USP, foi visiting scholar na Universidade Columbia e Yale World Fellow na Universidade Yale. Fundou e preside o conselho do Instituto Sou da Paz. É membro do conselho da Fundação Roberto Marinho e do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e é diretor executivo da Fundação Lemann. Membro do TPE e do MPB.

³⁵ Ana Helena Altenfelder é Presidente do Conselho de Administração do Cenpec, onde atua há mais de quinze anos como superintendente, pesquisadora e formadora, além de como autora de materiais de orientação para professores. É membro do TPE e do MPB.

³⁶ Katia Smole é diretora do grupo Mathema de formação e pesquisa em matemática e do Instituto Reúna. É conselheira do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. É associada ao TPE e membro do MPB; compõe o conselho administrativo da Fundação Nova Escola e o conselho consultivo das revistas Pátio. Foi Secretária de Educação Básica no MEC e membro do CNE. Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais até abril de 2018.

³⁷ Orley da Silva é doutorando em Ciências da Religião, pela PUC-Goiás, integrante ativo do movimento Escola Sem Partido e autor do artigo “Livros didáticos para a revolução socialista bolivariana”, disponível no site Brasil 247 (SILVA, 2014);

³⁸ Bráulio de Matos é vice coordenador do Escola Sem Partido, olavista, articulador do Instituto Liberal de Brasília.

³⁹ O padre José Eduardo Silva é autor do artigo “Por trás da ideologia de gênero há um projeto de poder”, disponível no site “Sempre Família” (KOLLER, 2016, s./p.). Desde 2013 é conferencista em temas como gênero, aborto, defesa da família e educação. Atualmente é pároco da Paróquia São Domingos, em Osasco.

discussão da BNCC, formado por representantes do Consed e da Undime, analisará os 26 relatórios estaduais e o distrital para compilar as contribuições em um único documento que será encaminhado ao MEC (UNDIME, 2016, s./p.).

Em 31 de agosto de 2016 teve fim o mandato da presidente deposta. Em setembro, esse relatório sobre as audiências foi entregue ao MEC. Também neste mês, no dia 8, o então ministro da educação Mendonça Filho⁴⁰ comentou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴¹ (IDEB) em coletiva de imprensa, afirmando que o panorama era negativo e que, caso o Congresso não votasse o PL que previa a Reforma do Ensino Médio, ele pediria ao presidente Michel Temer a edição de uma medida provisória. “Não podemos ficar aguardando uma janela de oportunidade do Parlamento quando já temos o consenso sobre a mudança no Ensino Médio” (MARIZ; MATSUURA, 2016, s./p.). A MP nº 746/2016 foi aprovada 15 dias após à coletiva, provocando uma série de reações contrárias, como moções de repúdio, protestos por todo o país e ocupação das escolas pelos estudantes do Ensino Médio. Tais reivindicações, embora não tenham tido força política para derrubar a medida de contrarreforma, tiveram importantes conquistas, tais como a permanência do direito ao acesso aos conteúdos de Sociologia, Filosofia e Artes, que de acordo com a MP deveriam ser retirados do currículo (TOKARNIA, 2016; AGOSTINE, 2017).

Em janeiro de 2017 o MEC realizou seminários para apresentar os avanços no processo de elaboração da BNCC e a sua estrutura inovadora (PORTAL MEC, 2017). No mês seguinte, foi sancionada a Lei 13.415/2017, que instituiu o NEM. Em abril, veio à

⁴⁰ José Mendonça Bezerra Filho é um administrador de empresas e político brasileiro, filiado ao Democratas e consultor na área de educação e gestão pública. Foi ministro da Educação de maio de 2016 e abril de 2018. Atualmente é consultor da Fundação Lemann e da Unesco. Foi governador de Pernambuco e coordenador do Comitê Pró impeachment. No MEC, promoveu um conjunto de mudanças estruturais na educação. Sua gestão foi marcada por polêmicas como a audiência concedida ao ex-ator pornô Alexandre Frota e a tentativa de censura à disciplina do professor Luis Felipe Miguel intitulada "O golpe de 2016 e o futuro da democracia no Brasil". Assumiu a presidência pro tempore do setor educacional do Mercosul durante a 50ª Reunião de Ministros de Educação do Mercosul (RME), em Buenos Aires, em junho de 2017. O Brasil assumiu o posto que estava com os argentinos sugerindo a implementação de um sistema comum de avaliação de indicadores de qualidade para a educação básica.

⁴¹ O Ideb é operacionalizado bianualmente, desde 2007, pelo Inep, como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar o planejamento de políticas públicas educacionais e o financiamento da educação, quanto para informar à população em geral (MEC, 2018b). Segundo seus próprios formuladores, esse índice “combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (INEP, 2007, p. 1). Por óbvio, não admitimos que o IDEB constata as questões fundantes e estruturantes da educação brasileira, mas é forçoso admitir que este índice vem legitimando as mais diversas críticas dirigidas à educação pública, sobretudo por parte das frações burguesas afoitas por reformas educacionais. Para ver como é calculado o IDEB e os problemas que subjazem este cálculo, bem como a improbabilidade estatística de que este índice apresente valores acima de sete, ver Almeida, Dalben e Freitas (2016).

público a terceira versão do documento, entregue pelo MEC ao CNE, com diretrizes apenas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, com novas comissões de especialistas e pela primeira vez com o “apoio do Movimento Pela Base” (BRASIL, 2017a, p. 3). Esta versão, de um lado, foi caracterizada por João Batista Oliveira⁴² (presidente do Instituto Alfa e Beto) como muito superior às outras, graças a mudança do processo, que doravante estava sob comando do MEC (OLIVEIRA, 2017, s/p.); de outro, de acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a mesma versão vai contra ao “acúmulo de anos de luta, comprometimento e militância de expressivos segmentos da nossa sociedade” (CNTE, 2017a, s/p).

A chamada versão inovadora da BNCC provocou outras diversas reações contrárias; para a Anped (2017a, s./p.), o documento elaborado para a Educação Infantil “expressa uma visão inadequada e reducionista da educação da criança”. De forma geral, para a mesma associação, “a retirada do Ensino Médio fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, e a “‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPED, 2017b, s./p.). À mesma época, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirmou em nota que “repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade política (...) [inclusive] o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC” (ANFOPE, 2017, s./p.). Ainda sobre essa versão, a CNTE (2017b, s./p.) afirmou que “a proposta do MEC golpista de BNCC dialoga com a reforma trabalhista e a Lei da Terceirização” e “não respeita o princípio da Gestão Democrática”.

O processo de elaboração teve continuidade com as audiências públicas. Estas foram realizadas uma em cada região do país, entre julho e setembro de 2017, e delas participaram algumas instituições que foram especialmente convidadas pelo CNE⁴³. Após

⁴² João Batista Oliveira é presidente e fundador do Instituto Alfa e Beto e autor no Instituto Millenium. Foi secretário-executivo do MEC (1995) e idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna. É psicólogo e Ph.D em Educação pela Florida State University (EUA).

⁴³ Não encontramos, nos sites do MEC, CNE, SEB, Undime e Consed nenhum documento que explicitasse quais instituições foram especialmente convidadas, embora no edital de chamamento para a audiência realizada em Brasília conste, por exemplo, que “Entidades especialmente convidadas pelo CNE devem realizar a sua inscrição segundo as orientações expressas no convite” (CNE, 5º EDITAL DE CHAMAMENTO, 2017, s./p.). Sabemos que participaram representantes do Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Unibanco porque assistimos o único dos cinco vídeos das audiências públicas ainda disponível. O vídeo pode ser acessado em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/5075/referencias-a>

a realização das mesmas, o então presidente do CNE, Deschamps, afirmou que a terceira versão recebeu 235 sugestões por escrito e 283 intervenções orais durante as audiências públicas. Rossieli Soares, então secretário de educação básica do MEC, ressaltou que nem todas seriam levadas em consideração no documento final; afirmou que a equipe estava sistematizando as contribuições, “identificando os autores das contribuições, verificando se aquela contribuição tem a ver com a Base Nacional. Aquelas que dizem respeito ao documento nós estamos fazendo uma análise: se faz sentido, se já está atendido, se não está atendido e se devemos atender” (G1, 2017, s./p.). No mês de novembro, o MEC enviou ao CNE sua última revisão da Base, que “representa a posição do MEC em relação às contribuições” (G1, 2017b, s./p.). Nos dias 4 e 5 de dezembro aconteceram debates internos entre os conselheiros; no dia 15 de dezembro a [quarta] versão foi aprovada no CNE e no dia 20 homologada pelo MEC. Começou a valer, então, o prazo de dois anos para que as escolas reformulem seus currículos de acordo com a BNCC.

A primeira versão da BNCC do Ensino Médio do governo Temer veio à público em abril de 2018, apresentando mudanças significativas em relação às duas versões do governo Dilma, inclusive a redução dos 13 componentes curriculares à quatro áreas de conhecimento. Neste sentido, todavia, vale mencionar que apesar do enxugamento da BNCC do Ensino Médio ter ocorrido no governo Temer, ele atende críticas endossadas em 2015: “‘Você pode ter um Ensino Médio com base comum e ter uma base diferenciada que guarda relação com itinerários alternativos (...) você pode ter o Ensino Profissional, por exemplo, para que Ensino Médio tenha significado para o jovem’, afirmou ele [Manuel Palácios]” (MORENO, 2015b, s./p.). Outrossim, após a divulgação da segunda versão em 2016, Mendonça Filho afirmou em entrevista que o ideal seria que a BNCC tivesse apenas “dois únicos componentes curriculares obrigatórios (...). Atualmente, a etapa tem 13 disciplinas obrigatórias. O novo Ensino Médio tem como pressuposto principal o protagonismo do jovem. Hoje é bastante engessado. Esse modelo caminha na direção da flexibilidade” (TOKARNIA, 2016b, s./p.).

Como já sinalizado na seção anterior, diversas Portarias que dizem respeito ao NEM e a BNCC foram aprovadas entre 2016 e 2018 e não voltaremos à elas. Acrescentamos aqui que entre maio e setembro de 2018 foram realizadas cinco novas audiências públicas, das quais três foram canceladas e remarçadas devido à manifestação de professores e alunos que impediram a ocupação das cadeiras pelos conselheiros

genero-dominam-a-primeira-das-audiencias-finais-da-base>.

(NOVA ESCOLA, 2018). No mesmo período, o MEC criou e impôs o “dia D” – um dia de caráter formativo e de engajamento dos profissionais da educação, destinado à discussão nacional sobre a estrutura e as competências da BNCC, com vistas à aproximação ao texto homologado por meio de atividades e dinâmicas propostas (PORTAL BNCC-MEC, 2018). Este dia foi transformado por sindicatos e associações de professores em dia de denúncias e manifestações contrárias ao documento, bem como de conscientização para a necessidade de revogação da BNCC e da reforma do Ensino Médio (ANPED, 2018; ANDES-SN, 2018; SBPC, 2018). Nessa época, César Callegari (PT) deixou a presidência da comissão da BNCC, afirmando ter profundas discordâncias com o conteúdo das reformas. O cargo foi assumido por Eduardo Deschamps, que afirmou estar deixando o Consed e a SEB para dedicar-se a projetos como a BNCC e o NEM (NOTÍCIAS CONSED, 2018).

Sobre ela [BNCC do Ensino Médio], tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer. (...). A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13.405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do Ensino Médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do Ensino Médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o Ensino Médio *não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras*. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica. (...). Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do Ensino Médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. Pergunta-se, então: o que vai ficar de fora? (...). *O atual governo diz que o “novo Ensino Médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade.* (...) proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita (CALLEGARI, 2018, s./p. – grifos nossos).

Apesar de todas as manifestações contrárias, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada no dia 4 de dezembro de 2018 pelo CNE. Sobre o fato, a CNTE “tornou público o seu estarrecimento” e repudiou “a estratégia antidemocrática *de não publicizar*

previamente a pauta da reunião do Pleno do CNE que terminou por aprovar o referido documento” (CNTE, 2018, s./p. – grifo nosso). Outrossim, a Anped (2018b, s./p.) expressou preocupação e indignação com a aprovação de um documento produzido em meio à “audiências públicas interrompidas, críticas severas de especialistas em diferentes áreas e de conselheiros do próprio CNE, ausência de diálogo com as associações científicas” e afirmou que é “atordoante ver um país assumir reformas educacionais e políticas educativas, contrárias ao que os especialistas da área indicam como as mais adequadas e desinteressado pelo diálogo com seus cientistas e sociedade civil organizada”.

Como já mencionamos, a BNCC foi aprovada poucos dias após a aprovação, também pelo CNE, das novas DCNs-EM, em substituição as DCNEM regulamentadas pela Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012). Tais diretrizes legalizaram a oferta de até 30% da carga horária do Ensino Médio na modalidade a distância (até 20% no Ensino Médio diurno e até 30% no noturno) e reiteraram a possibilidade de oferta do Ensino Médio conjunta com o setor privado e instituições de “notório saber”, como previsto na Lei 13.415/2017: “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017c, Art. 36, § 11). Em resposta, organizações como Anped, Anfope, CNTE, Sbenbio, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e outras assinaram uma moção de repúdio conjunta, na qual afirmam que as reformas educacionais possuem em comum “*modus operandi* autoritário e carregado de arbitrariedades, marcado pela ausência de amplo debate com a sociedade em assunto que a afeta diretamente, sobretudo aos mais de 10 milhões de jovens em idade de cursar esta etapa da educação básica”, ressaltando “o conturbado processo que marcou a realização das cinco audiências públicas que trataram da BNCC do Ensino Médio (...) que evidenciaram, mais do que o desgosto, a falta de legitimidade de um processo que toma decisões sobre a escola à revelia de quem a faz cotidianamente” (ANPED et al, 2018, s./p.).

A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio *são dois elementos estreitamente ligados a um projeto de educação para a juventude que está na contramão* do que vem sendo proposto pelas organizações de professores, pesquisadores e estudantes interessados nos rumos das mudanças. Assim como outras entidades e setores da sociedade, a ABECS reivindica o direito de participar da discussão sobre a BNCC do Ensino Médio e conclama o Conselho

Nacional de Educação a exercer o seu papel de promover o debate verdadeiramente público sobre a proposta e não apenas referendar a proposição recebida do Ministério da Educação. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC apresentada pelo MEC descaracterizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e inviabilizam a execução do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (ABECS, 2018, s./p. – grifo nosso).

Como podemos ver, o processo de elaboração e aprovação do NEM e da BNCC foram atravessados por tensões e disputas significativas, que nos permitem afirmar que o processo, como um todo, sofreu suturas, embora não tenha sido truncado. Aparentemente, parece-nos correto afirmar que tais tensões foram travadas, mormente, entre três grandes grupos principais, quais sejam, um grupo de empresários vinculados ao ramo educacional ou não, que demonstraram apoio irrestrito às distintas versões de BNCC e também ao NEM tal como proposto pelo governo Temer; um grupo de profissionais da educação que, a despeito de sua indiscutível heterogeneidade, abarca uma parcela razoável de agentes que participaram ativamente da construção da BNCC no governo Dilma, ainda que na forma de leitores críticos, que posteriormente rejeitaram não só a versão de BNCC redigida no governo Temer, mas sobretudo a Reforma do Ensino Médio; e um terceiro grupo de empresários, parlamentares e intelectuais conservadores, fortemente guinados à irracionalidade pré-iluminista, ao fundamentalismo religioso anti-secularista e ao desprezo pelas liberdades democráticas que, embora não tenham tido força política para tomar para si a direção das reformas educacionais naquele momento, disputaram seu espaço e obtiveram conquistas importantes sobretudo após a deposição da presidenta Dilma Rousseff, como demonstramos em Andrade e Motta (2018).

Vimos nessa seção, portanto, os aspectos gerais e aparentes das disputas em torno das duas principais reformas na educação básica em curso. Voltaremos à essas tensões adiante, mas, antes disso, vejamos, nas duas próximas seções, dois aspectos axiais da aprovação dessas reformas, quais sejam a composição e o trabalho MPB e o discurso de legitimação propalado por seus agentes públicos e/ou privados.

2.3 O caráter empresarial da reforma: a atuação orgânica e sistemática do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB)

Como expusemos na introdução, o MPB foi criado em 2013, durante a realização do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Universidade de Yale em parceria com a Fundação Lemann e realizado nos Estados Unidos, em abril de 2013. Como consta no relatório de

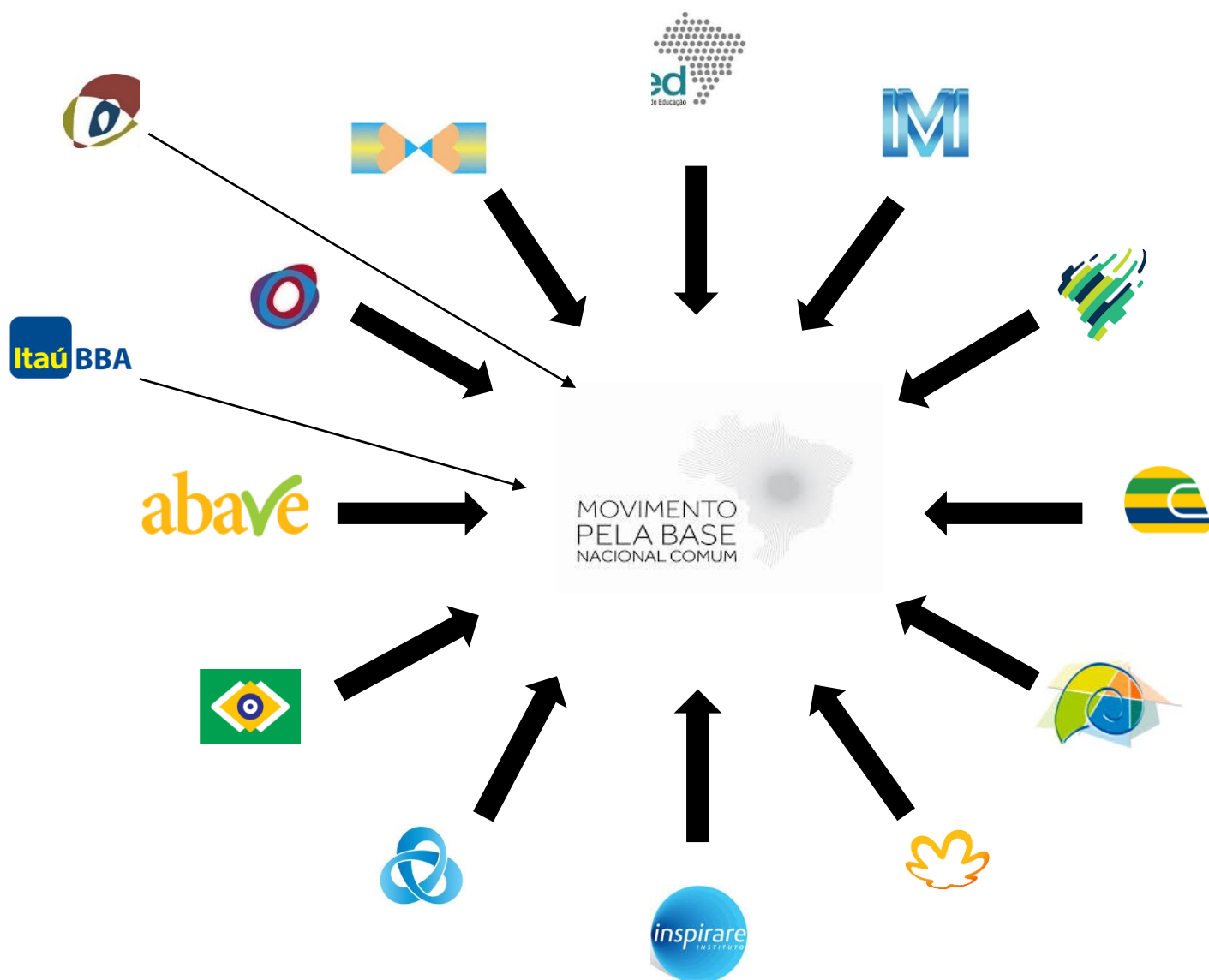
atividades do TPE (2013, p. 39), o Seminário contou com “palestras de gestores educacionais do setor público americano e especialistas da área acadêmica, de organizações não governamentais e de instituições privadas dos Estados Unidos” e com a participação de “representantes do setor público brasileiro, educadores e membros de organizações sociais sem fins lucrativos que atuam no campo da Educação no Brasil”, com o objetivo de “discutir temas prioritários para o desenvolvimento de políticas educacionais para o Ensino Fundamental”.

Em 2015, em reportagem divulgada pela Folha de São Paulo, o MPB foi tratado como organização não-governamental (ONG): “Visita à Folha: Alice Ribeiro, Anna Helena Altenfelder, Denis Mizne, Leão Serva, Maria Helena Guimarães de Castro e Paula Louzano, da *ONG Base Nacional Comum*, visitaram ontem a Folha” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015, s./p. – grifo nosso). Atualmente, o MPB se apresenta como

grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. (...). O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas (MPB, 2018c, s./p.).

O *apoio institucional* do MPB é composto, desde sua fundação, por: i) Consed; ii) Undime; iii) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave); iv) Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); v) Comunidade Educativa CEDAC; vi) Fundação Roberto Marinho; vii) Instituto Ayrton Senna; viii) Todos Pela Educação; ix) Instituto Natura; x) Instituto Unibanco; xi) Instituto Inspirare e a xii) Fundação Lemann. Posteriormente, em 2017, passaram a integrar também o MPB a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Itaú BBA.

Figura 6 – Esquema Movimentos Pela Base



A tabela abaixo reúne as apresentações das organizações supracitadas disponíveis em seus respectivos sítios eletrônicos em 2019.

Tabela 1 – Organizações sociais que compõem o MPB

Abave	Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.
Cedac	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade
Cenpec	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.
Consed	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann	Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.
Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicar-se a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias
Fundação Roberto Marinho	Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.
Instituto Ayrton Senna	Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare	Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.
Instituto Natura	Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.
Instituto Unibanco	Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.
Itaú BBA	O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação	Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.
Undime	A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de

	educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.
--	---

Fontes: sítios eletrônicos das organizações sociais.
Elaboração nossa.

No escopo da iniciação científica (2016-2017), observamos que, das doze instituições que então apoiavam o MPB⁴⁴, oito atuavam há pelo menos vinte anos na educação brasileira, mormente através de projetos desenvolvidos com alunos, professores, diretores (de escolas públicas) e secretários de educação. No limiar de 2017, as oito instituições desenvolviam, juntas, um total de 249 projetos educacionais; destes, a grande maioria era dedicada à formação continuada de professores (51), à formação de gestores escolares (29) e ao apoio às secretarias municipais (SME) e estaduais de educação (28). Aceleração da aprendizagem e fornecimento de tecnologias às escolas públicas somavam 34 projetos. A tabela abaixo mostra as principais áreas de atuação de cada projeto e a quantidade de projetos que essas oito instituições desenvolviam em 2018 nessas áreas (236 projetos).

Tabela 2 –Atuação e projetos das instituições que apoiam o MPB

ÁREA DE ATUAÇÃO	Q	ÁREA DE ATUAÇÃO	Q
Arte e Cultura	12	Formação de mediadores/ educadores	6
Apoio a Secretarias	23	Leitura	3
Defasagem idade-série	11	Sustentabilidade/meio ambiente	2
Formação Continuada de Profs	50	Educação integral	12
Formação de gestores	26	Tecnologia na educação	13
Formação Inicial	1	Aceleração da aprendizagem	9
Ensino de Ciências	3	Currículo	7
Ensino de Matemática	9	Monitoramento de dados	4

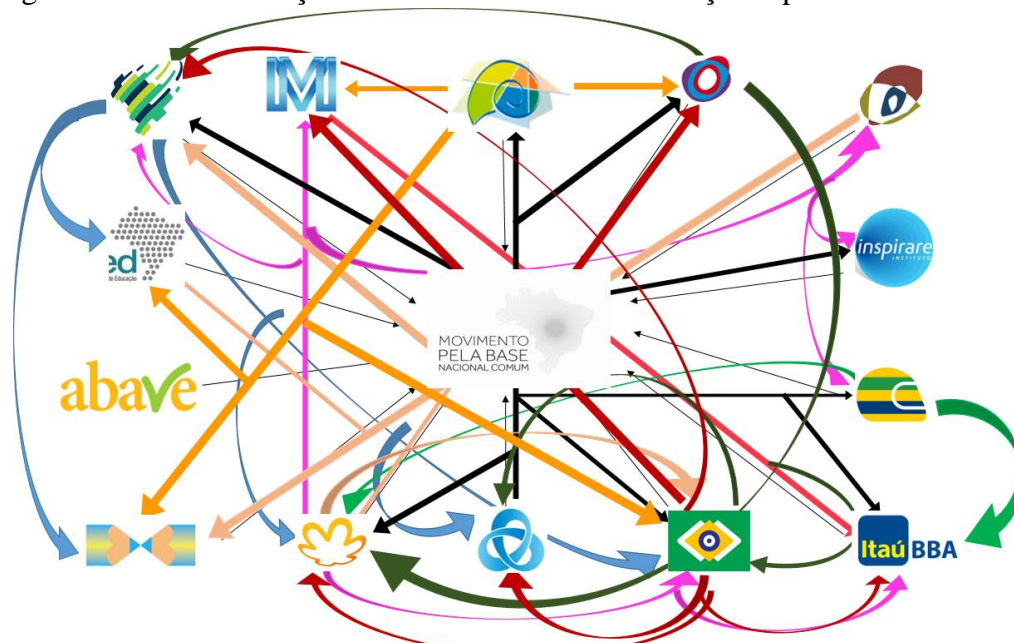
⁴⁴ Nós buscamos conhecer todas as instituições, uma a uma, e os projetos por elas desenvolvidos, sobretudo pela pesquisa em seus respectivos sítios eletrônicos e relatórios de atividades dos três anos anteriores (2014, 2015 e 2016). Os resultados da pesquisa realizada na graduação excluem a Abave – cujo site é de acesso restrito aos membros da associação – e o Todos Pela Educação, uma vez que este não é uma instituição em si, mas uma organização na qual coadunam-se diversas fundações e institutos. Sendo assim, os resultados aqui apresentados são referentes à oito instituições: Cenpec, Cedac, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Inspirare e Instituto Unibanco.

Ensino de Língua Portuguesa	7	Mobilização social	7
Alfabetização e letramento	5	Prêmios	6
Divulgação e comunicação	10	Formação profissional	3

Elaboração nossa.

Observamos ainda que tais projetos eram desenvolvidos em parcerias firmadas entre essas instituições, de modo que entre elas havia uma complexa rede de relações envolvendo diversos tipos de apoio (financeiro, midiático, de intercâmbio de profissionais e outros).

Figura 7 – Rede de relações financeiras entre as instituições apoiadoras do MPB



Além do mais, que tais projetos contavam também com a parceria de outras organizações que, embora não integrassem diretamente o MPB, concediam apoio irrestrito ao MPB e suas ações. São exemplos o Porvir, Mathema, Instituto Singularidades, Itaú social, Instituto Península e Bradesco. As figuras abaixo mostra as principais organizações indiretamente parceiras do MPB, isto é, que trabalhavam em parceria com pelo menos três dos quatorze integrantes e que afirmavam em seus sítios eletrônicos estar apoiando e/ou colaborando com a implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em 2019.

Figuras 8 – Organizações indiretamente parceiras do MPB

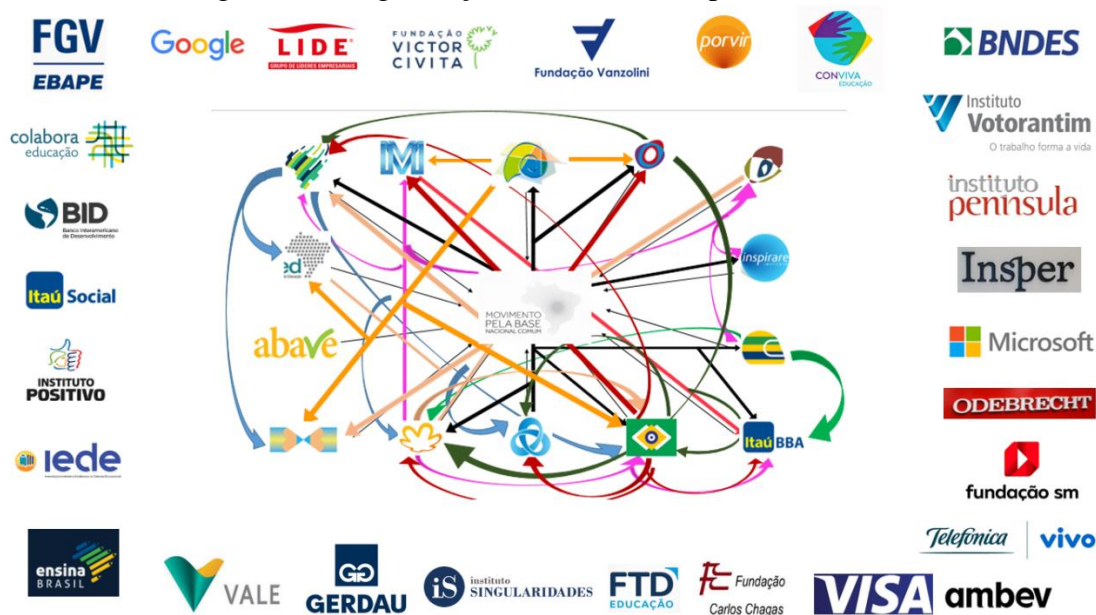
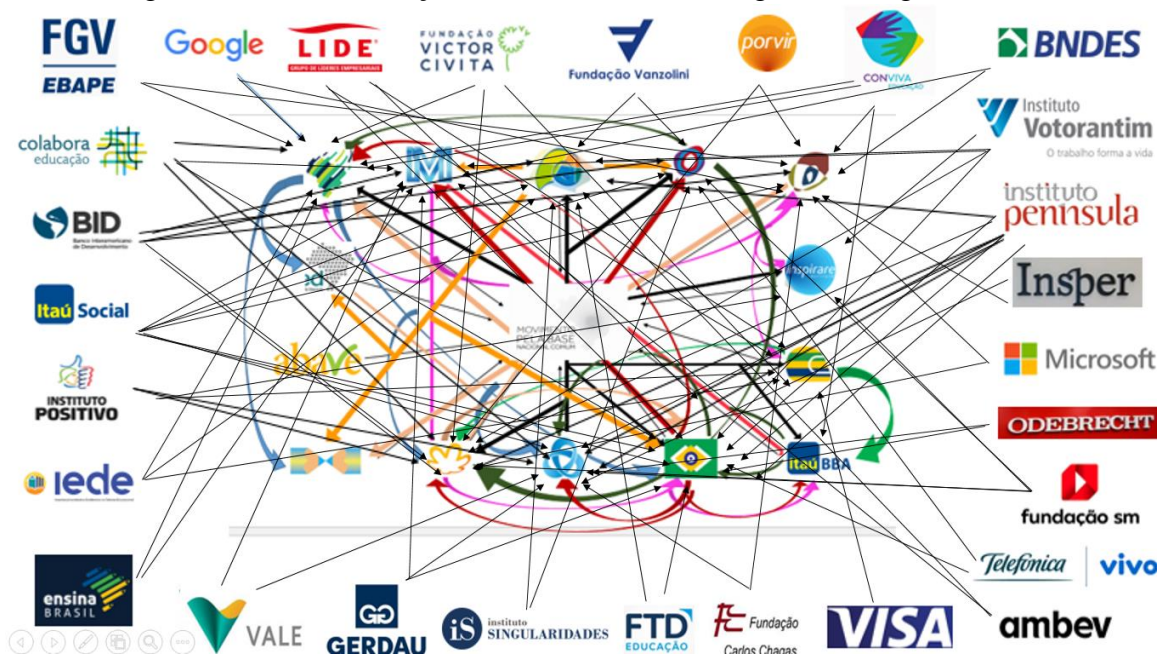


Figura 9 – Rede de relações financeiras entre os agentes da figura 7 e 8



No site do MPB podemos conferir também que dentre as *pessoas* que integram o movimento estão ocupantes de cargos no Estado estrito em 2018 (como Aléssio Costa Lima, eleito presidente da Undime por duas vezes consecutivas (2015-2017; 2017-2019),

empresários (como Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann) e acadêmicos (como Paula Louzano, pesquisadora do Lemann center e visitante na Universidade Stanford) (MPB, 2018b). A tabela abaixo mostra, na coluna da esquerda, a relação completa dos integrantes do movimento; na coluna do meio, estão as informações sobre os integrantes tal como encontradas no sítio eletrônico do MPB e, por fim, a coluna da direita contém informações adicionais sobre esses agentes, coletadas em dezembro 2018. Importante destacar que essa listagem não está mais disponível no site do MPB, e também não encontramos quaisquer informações sobre as pessoas físicas integrantes do MPB no ano de 2019.

Tabela 3 – Integrantes do MPB

NOME	Referência encontrada no site do MPB em 2018	Informações coletadas em fontes diversas em 2018	FONTE
Aléssio Costa Lima	Presidente da Undime	Foi Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de 1996 a 2003. Desde 2003 é Orientador da Célula de Pesquisa e Avaliação Educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC.	https://www.escavador.com/sobre/742079/alessio-costa-lima
Alex Canziani	Presidente da Frente Parlamentar da Educação	Deputado federal (PTB-BR)	https://pt.wikipedia.org/wiki/Alex_Canziani
Alejandra Velasco	Coordenadora do TPE	Consultora e coordenadora de projetos para o desenho, planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação e primeira infância. Trabalhou no setor público como assessora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e no Ministério da Fazenda do México.	https://br.linkedin.com/in/alejandra-meraz-velasco
Ana Inoue	Consultora do banco Itaú BBA	Assessora de Educação do Itaú BBA durante o debate.	https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/formacao-profissional-ou-superior-ou-que-nao-vou-ser-quando-crescer
Angela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social. participa do Conselho do CONSOCIAL FIESP (Conselho Superior de Responsabilidade Social), do CIEB (Centro de Inovação da Educação Brasileira)	É associada da ABAVE e da AEA (American Evaluation Association) e foi fundadora da RBMA (Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação). Líder Parceira da Fundação Avina.	http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoa/angela-cristina-dannemann

Anna Helena Altenfelder	Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec.	Superintendente pesquisadora, formadora, autora de materiais de orientação para professores e gerente de projetos no Cenpec.	https://www.esca.vador.com/sobre/6408028/anna-helena-de-almeida-pires-altenfelder-silva
Anna Penido	Diretora executiva do Instituto Inspirare	Conselheira no Porvir Inovações em Educação.	https://porvir.org/sobre-nos/
Antonio Augusto Batista	Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do CENPEC	Professor da UFMG até 2014.	https://www.esca.vador.com/sobre/3187295/antonio-augusto-gomes-batista
Antônio Ibañez Ruiz	Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE. É professor da UNB, tendo sido reitor entre 1989 e 1993.	Secretário de Educação do DF (1995-98), Secretário Nacional de Ensino Médio e Tecnológico (2003-05), Secretário Executivo Substituto e Chefe da Assessoria do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (2007-12)	https://www.esca.vador.com/sobre/1185401/antonio-ibanez-ruiz
Antonio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna	Foi Diretor de desenvolvimento institucional do Consed e Secretário de Educação do Rio de Janeiro	https://br.linkedin.com/in/antonio-neto-b11222185
Artur Bruno	Professor de História e Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará	Deputado federal PT - CE (1986)	https://pt.wikipedia.org/wiki/Artur_Bruno
Beatriz Cardoso	Diretora executiva do Laboratório de Educação	Foi professora da USP. Integra Conselhos de outras instituições como Open Learning ExchangeI (Cambridge, MA), IFHC, Centro Ruth Cardoso, AlfaSol e Instituto Desiderata, bem como os Conselhos Editoriais do CENPEC e da revista internacional Lectura y Vida. É membro do Clinton Global Initiative (CGI), do Skoll Social Forum e de Think Tanks organizados pela Universidade de Harvard.	https://www.esca.vador.com/sobre/3822286/beatriz-cardoso
Beatriz Ferraz	Diretora da Escola de Educadores, Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial.	Gerente de Projetos Educacionais da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/11/beatriz-ferraz-os-tres-primeiros-anos-sao-o-periodo-em-que-crianca-mais-aprende.html
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann	Participou do programa de trainees da Editora Abril e foi Visiting Scholar na Universidade de Columbia, onde estudou sobre implementação efetiva de reformas educacionais.	https://fundacaolemann.org.br/perfil/112
César Callegari	Membro do CNE, ex-presidente da comissão da BNCC no CNE.	É Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada. Foi secretário de educação básica do MEC e de educação do Município de SP.	http://www.cesarcallegeri.com.br/v1/inicio.php

Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV	Foi professora no IBMEC, na Fundação Getúlio Vargas, na Unicamp e outras. Foi ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo FHC e Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) como governador. Foi vice-presidente da Fundação Victor Civita. Em 2009 assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Rio e em 2014 assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial.	https://pt.wikipedia.org/wiki/C1%C3%A1udia_Costin
Cleuza Repulho	Ex-presidente da Undime	Consultora UNESCO. Foi diretora de Políticas do MEC em 2008; é Conselheira do Instituto Natura, da Nova Escola, da CEDAC, do Instituto Rodrigues Mendes; do CENPEC. É Consultora Sênior na Fundação LEMANN e no Instituto Natura. É Professora da FGV-RJ do Curso MBA em Gestão Educacional.	https://www.escaador.com/sobre/3079246/cleuza-rodrigues-repulho
David Saad	Diretor-presidente do Instituto Natura	Foi diretor-executivo da Fundação Victor Civita, do Grupo Abril. É membro do Conselho da Instituição Educacional Vera Cruz.	https://casadosaberes.com.br/sp/professores/david-saad.html
Denis Mizne	Diretor executivo da Fundação Lemann	Foi assessor especial e chefe de gabinete do ministro da Justiça e integrou o Conselho Nacional de Segurança Pública (Conasp), o Conselho Parlamentar de Cultura de Paz da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) e o Conselho Municipal de Direitos Humanos de São Paulo. Mizne preside o conselho do Instituto Sou da Paz e é membro do conselho da Fundação Roberto Marinho e do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife).	http://umbrasil.com/entrevistados/denis-mizne/
Diane Melo	Coordenadora de programas sociais da Fundação Itaú Social	Analista de programas sociais sênior da Fundação Itaú Social	https://br.linkedin.com/in/dianne-cristine-rodrigues-de-melo-370749b1
Dorinha Seabra Rezende	Deputada federal (DEM-TO)	Integrante da Comissão de Educação da Câmara	https://www.camara.leg.br/deputado/s/160639/biografia
Eduardo de Campos Queiroz	Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Nada a acrescentar.	http://www.criancamppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/primeirissima_infancia_crece_ibope_fmcsv_2017.pdf
Eduardo Deschamps	Presidente do Consed	Membro fundador da Fundação Fritz Müller. Foi membro do Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau entre 2006 e 2010, membro do Conselho	https://www.escaador.com/sobre/353575/eduardo-deschamps

		de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - DESENVESC entre 2007 e 2009, Diretor do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau entre 2004 e 2005 e entre 1999 e 2002.	
Egon Rangel	Professor do departamento de linguística da PUC-SP	Consultor do MEC entre 2012 e 2016	https://www.esca.vador.com/sobre/633043/egon-de-oliveira-rangel
Francisco Aparecido Cordão	Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação	Conselheiro Câmara de Educação Básica do CNE; educador, especialista em Educação Profissional e Sociologia da Educação e consultor da Peabiru Educacional	https://www.esca.vador.com/sobre/5626649/francisco-aparecido-cordao
Frederico Amancio	Ex-Presidente do Consed	Ex- Secretário Estadual de Educação de Pernambuco	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=83
Guiomar Namó de Mello	Membro do Conselho Estadual de Educação de SP	Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC.	http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoas/guiomar-namo-de-mello
Joane Vilela	Ex-Secretária de Educação de Foz do Iguaçu.	Ex- Secretária Adjunta de Educação de SP e ex-diretora de Orientação Técnica de SP	https://www.esca.vador.com/sobre/796284/joane-vilela-pinto
João Roberto da Costa de Souza	Ex-secretário de Educação de Jacareí (SP)	Foi Presidente da Fundação Cultural de Jacarehy e Coordenador do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba. No Governo do Presidente Lula assessorou o Ministério da Cultura no processo de implementação do Sistema Nacional de Cultura. A partir de 2014 passou a integrar a jurisdição brasileira do GELP (Global Education Leaders Partnerships)	https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/42806/joao-roberto-costa-de-souza/
Kátia Stocco Smole	Secretária de Educação Básica do MEC e membro do CNE. Diretora do Mathema.	Membro do conselho administrativo da Fundação Nova Escola, do conselho consultivo das revistas Pátio. Participou dos Programas Ensino Médio Inovador, Solução Educacional para o Ensino Médio e Fórmula da Vitória Matemática todos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna.	https://www.esca.vador.com/sobre/562250/katia-cristina-stocco-smole
Lúcia Couto	Ex-Secretária de Educação de Embu das Artes/SP	Gerente de Desenvolvimento e Conteúdos do Instituto Unibanco.	https://www.instituto-unibanco.org.br/
Luís Carlos de Menezes	Professor Sênior do Instituto de Física da USP.	Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base	https://www.esca.vador.com/sobre/9355304/luis-carlos-de-menezes
Magda Soares	Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)	http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-4.html

Maria do Pilar Lacerda	Diretora da Fundação SM.	Secretária de Educação Básica do MEC entre 2007 e 2012.	https://www.esca vador.com/sobre/278987273/maria-do-pilar-lacerda-almeida-e-silva
Maria Helena Guimarães de Castro	Ex-Secretária-executiva do MEC.	Diretora executiva da Fundação Seade e membro do CEE-SP.	https://pt.wikipedi a.org/wiki/Maria Helena Guimarães de Castro
Maria Inês Fini	Ex-Presidente do INEP. É Membro do Conselho Editorial da Revista META: Avaliação (CESGRANRIO). É consultora da Fundação Roberto Marinho, da ABRIL Educação e Diretora Pedagógica do Grupo SLMandic.	De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.	https://www.esca vador.com/sobre/6580038/maria-ines-fini
Mário Jorge Carneiro	Chefe do Departamento de Matemática da UFMG	Participou da elaboração da BNCC como leitor crítico.	https://www.esca vador.com/sobre/3220387/mario-jorge-dias-carneiro
Mariza Abreu	Consultora em educação da Confederação Nacional de Municípios (CNM)	Nada a acrescentar.	https://undime.org.br/portal/docume nto/arquivo/1733
Miguel Thompson	Presidente do Instituto Singularidades	Foi diretor acadêmico da Fundação Santillana e é presidente do Conselho Editorial da Revista Educação.	https://www.revis taeducacao.com.br/miguel-thompson-edu/
Mozart Neves Ramos	Diretor de articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna	Foi Secretário de Educação de Pernambuco, presidiu o Consed (2006), foi presidente executivo do TPE (2007-2010) e membro do CNE (2005-2014).	https://pt.wikipedi a.org/wiki/Mozart Ramos
Naércio Aquino Menezes Filho	Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper	Atualmente é Professor Titular (cátedra Ruth Cardoso) do Insper, Professor Associado da USP. Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências e da Ordem Nacional do Mérito Científico na classe Comendador. Membro do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância.	https://www.esca vador.com/sobre/3349527/naercio-aquino-menezes-filho
Nilma Fontanive	Coordenadora de avaliação da Abave	Fundação Cesgranrio	https://www.esca vador.com/sobre/573333/nilma-santos-fontanive
Oswaldo Tietê da Silva	Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul	Dono da Empresa Oswaldo Tietê Da Silva Projetos e construções.	https://www.jusbrasil.com.br/topicos/38847784/osvaldo-tiete-da-silva

Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social	É pesquisadora e gestora de projetos educacionais integrante do Instituto de Estudos Avançados da USP.	http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoap/patricia-maria-guedes-paiva
Patrícia Diaz	Diretora de Desenvolvimento Educacional da Cedac	Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP.	https://br.linkedin.com/in/patricia-diaz-14122451
Paula Louzano	Pesquisadora visitante da Universidade Stanford	Diretora da Faculdade de Educação da Universidad Diego Portales	https://lemanncenter.stanford.edu/people/paula-louzano
Paulo Schmidt	Secretaria de Educação do Estado do Paraná	Membro do CEE-PR	https://www.escaador.com/sobre/9263083/paulo-schmidt
Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura	Trabalho na empresa Villares, empresa de sua família.	https://ebape.fgv.br/noticias/presidente-do-instituto-natura-fala-sobre-sua-trajetoria-profissional-em-palestra-na-fgv
Priscila Cruz	Presidente executiva do Todos Pela Educação	Ajudou a fundar o Instituto Faça Parte em 2002, onde atuou como coordenadora até 2005. É cofundadora do TPE E preside o Conselho do Instituto Articule	https://www.renovabr.org/lider/priscila-cruz/
Raimundo Feitosa	Secretário Municipal de Educação de São Luís (MA)	Membro do CNE	
Raph Gomes	Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC	Membro do CEE-GO	https://www.escaador.com/sobre/531391/raph-gomes-alves
Raul Henry	Vice-governador de Pernambuco	Deputado Federal PMDB	https://www.camara.leg.br/deputados/141523/biografia
Ricardo Chaves de Rezende Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação	Atua na área de Educação nos temas: avaliação de sistemas educacionais, financiamento da educação, legislação educacional e magistério público.	https://www.escaador.com/sobre/3664094/ricardo-chaves-de-rezende-martins
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco	É membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPÉ) da UNESCO. Foi Presidente da Rede Latino Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).	https://pt.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Henriques
Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna	Professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper. Integrou o IPEA por mais de trinta anos.	https://pt.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Paes_de_Barros
Rodrigo Hübner Mendes	Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes	Foi consultor de negócios na Accenture, onde trabalhou em projetos em diferentes indústrias. Em 2005, decidiu dedicar	https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodrigo

		seus esforços ao setor social, assumindo a gestão do Instituto Rodrigo Mendes. É membro do Young Global Leader (Fórum Econômico Mundial), empreendedor social da Ashoka e atua no conselho de diversas organizações brasileiras. Desde 2015, Rodrigo trabalha como consultor para a UNESCO.	o_H%C3%BCbner_Mendes
Rossieli Soares da Silva	Foi Ministro da Educação.	Foi Secretário da Educação Básica do MEC e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE entre 2016 e 2018, quando assumiu o cargo de ministro da educação até o fim do governo Temer.	https://pt.wikipedia.org/wiki/Rossieli_Soares
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio	Presidente da Abave	https://www.esca.vador.com/sobre/4997804/ruben-klein
Simone André	Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton Senna	Especialista em Educação e design de Políticas Educacionais voltadas à inovação curricular e formação de educadores. É consultora independente nos campos de Educação Integral, Desenvolvimento Socioemocional, Juventude, Ensino Médio, Anos Finais do EF. Foi membro da Cátedra Unesco em Educação e Desenvolvimento.	https://brazillab.org.br/mentor/simone-andre_122
Suely Menezes	Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação	Conselheira do CNE	
Teresa Pontual	Gerente executiva do CEIPE/FGV	Subsecretária SME-Salvador	https://ceipe.fgv.br/quem-somos
Tereza Perez	Diretora executiva da Cedac	Integrante do Instituto de Estudos Avançados da USP.	https://br.linkedin.com/in/tereza-perez-b0382913
Thiago Peixoto	Deputado Federal (PSD/GO)	Secretário na Secretaria de Gestão e Planejamento (Segplan Goiás) e de Desenvolvimento Econômico (SED).	https://www.aredacao.com.br/noticias/67536/thiago-peixoto
Vera Cabral	Diretora Executiva da Abrelivros	Consultora do Instituto Fernando Henrique Cardoso	https://www.huffpostbrasil.com/autor/vera-cabral/

Fonte: Site do MPB

Todavia, no sítio eletrônico do MPB é possível encontrar os integrantes do seu *conselho consultivo*. A tabela abaixo mostra os integrantes do conselho e suas respectivas ocupações, tal como descrito no site do MPB em 2018 e 2019⁴⁵.

⁴⁵ Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>, acesso em 28 de dez de 2019.

Tabela 4 – Conselho Consultivo do MPB

Nome	Função de acordo com o site do MPB
Anna Penido	Diretora-executiva do Inspirare
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV
Denis Mizne	Diretor-executivo da Fundação Lemann
Mariza Abreu	Consultora legislativa da área de educação
Miguel Thompson	CEO do Instituto Singularidades
Pilar Lacerda	Diretora da Fundação SM
Ricardo Henriques	Superintendente Executivo do Instituto Unibanco

Fonte: Sítio eletrônico do MPB.

Como podemos notar, o MPB reúne um conjunto grande de personagens que têm um determinado perfil, isto é, agentes do campo educacional no palco da sociedade política e/ou no palco da sociedade civil. Na realidade, são majoritariamente personagens que atuam no âmbito educacional em ambos os planos, que transitam frequentemente entre eles ou que atuam simultaneamente nas duas esferas. Vejamos como esses personagens atuaram, como intelectuais individuais ou como aparelho de hegemonia nesses anos de elaboração do NEM e sobretudo da BNCC.

Comentamos na seção anterior que em 2015 alguns integrantes do MPB visitaram a Folha de São Paulo se apresentando como ONG direcionada à criar um “movimento” em prol das reformas da educação básica. Na entrevista concedida ao jornal, os integrantes frisaram a evidência acumulada nacional e internacionalmente sobre base nacional comum, bem como que em países como a Austrália, o Chile e a Colômbia, os bons resultados nas avaliações educacionais estavam sendo conquistados pelo fato de que suas bases descreviam habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir dos

conteúdos, e não uma lista de conhecimentos a serem ensinados. Outrossim, não hesitaram em demonstrar que suas ideias estavam fortemente influenciadas por fundações internacionais, tais como a “Parceria Estratégica de Investigação em Educação” (Serp), a Curriculum Foundation e a Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Acara) – todas dedicadas à consolidação de currículos calcados na TRI e das avaliações em larga escala como balizadoras da qualidade da educação.

Antes de avançarmos, é preciso retomar que ainda em 2012 um grupo da SEB do MEC começou a pensar e a elaborar uma proposta preliminar de base nacional comum que, porém, em muito difere da primeira versão da BNCC divulgada em 2015, com o apoio do MPB. Em 2013, o Blog da Ação Educativa divulgou um texto intitulado “Base nacional comum para currículo da educação básica é debatida no CEE-SP”, mais precisamente no dia seis de novembro. A notícia mostra que, já em 2013, a BNCC nascia para orientar as avaliações nacionais e a formação de professores, como evidenciou Guiomar Namó de Mello. Esta afirmou ainda que a discussão sobre a BNCC estaria vinculada ao debate do Sistema Nacional de Educação (SNE) e que, a despeito dos questionamentos já em curso, havia uma forte disposição de continuar caminhando e de não deixar o processo somente por conta do MEC: “A base nacional comum é um projeto de país, o que nós queremos que nossos alunos aprendam para sobreviver no século XXI. E mais, o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC” (BLOG DA AÇÃO EDUCATIVA, 2013, s./p

Na realidade, em julho de 2014 a SEB-MEC divulgou um documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” que, como demonstra Freitas (2015), não direcionava a construção do modelo ideal de BNCC em termos de produção das avaliações usando a Teoria da Resposta ao Item⁴⁶, justamente por não enfatizar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Logo no início de 2015, então, o MPB aparece nos meios de comunicação como ONG à frente, junto com o MEC, da elaboração da BNCC.

Em novembro de 2015 uma audiência foi realizada no Senado a fim de que os

⁴⁶ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um ramo da Teoria da Medida direcionado predominantemente ao estudo de questionários e outras listas de itens, com ampla aplicação em diferentes áreas. É a metodologia de avaliação usada pelo MEC no Enem, por exemplo; esta não contabiliza apenas o número total de acertos no teste, pois o item é a unidade básica de análise. De acordo com o MEC (2011) o desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões. Nesse sentido, a TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros, quais sejam, poder de discriminação, grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso.

parlamentares tomassem conhecimento da proposta de BNCC em voga. Nesta, a então secretária executiva do MPB, Alice Ribeiro, apresentou o Movimento como uma organização que trabalha em três eixos principais para facilitar e acelerar a construção de uma BNCC de qualidade: (i) mobilização de agentes relevantes em torno da causa; (ii) disponibilização de estudos, pesquisas e evidências, nacionais e internacionais, para alimentar o debate sobre a BNCC e (iii) aproximação dos professores da elaboração do documento.

Nesse sentido, Alice afirmou que o Movimento apoiara a decisão do MEC de trazer os professores para o debate, uma vez que são eles os implementadores, nas salas de aulas, desse documento tão fundamental para o realinhamento da educação às necessidades do jovem e do mundo do trabalho. Outrossim, ressaltou que pesquisas recentes haviam revelado, por exemplo, que os empregadores encontravam jovens disponíveis para o mercado, mas com muita dificuldade de dar troco e de calcular juros simples e porcentagem – afirmação endossada na fala de Katia Smole, que acrescentou o fato de que somente 6% dos desempregados têm alta proficiência em matemática e que a educação brasileira confere pouca ênfase às competências necessárias ao século XXI. Segundo a secretária, é por fatores como esses que o alunado é aprovado no ENEM (e, por conseguinte, habilitado a cursar o ensino superior), conquanto apresenta péssimo desempenho no mercado de trabalho.⁴⁷

Ratificamos que o site do MPB passou por reformulações nada menosprezáveis na segunda metade de 2017, mas que isso não elide o fato de que, de modo geral, a organização age nos três eixos acima mencionados, desde 2014. Desde que acompanhamos o Movimento, vimos seus integrantes marcarem presença em todas as audiências públicas e seminários de discussão da BNCC, ao longo dos quatro anos de discussão. Durante 2015 e 2016, o MPB realizou pesquisas com professores, como a “conselho de classe: o que pensa o professor brasileiro”, que acessamos em 2016. Atualmente, o relatório não está mais disponível no site; lá afirma-se tão somente que “a maioria dos professores de educação básica do país aprovam a Base Nacional Comum” (MPB, 2018d, s./p.).

Desde 2015 o MPB também traz à público documentos que abordam a construção e a implementação da BNCC em países como a Nova Zelândia, Estados Unidos, Chile, Cingapura, Austrália e outros. No site do MPB podem ser encontrados os documentos de

⁴⁷ A audiência foi transmitida pela TV Senado. O vídeo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qZYaa2DVfYw>>, acesso em 04 dez 2018.

referência para a construção da BNCC brasileira, à exemplo daqueles produzidos pela *Curriculum Foundation* – uma organização inglesa que afirma, em seu sítio eletrônico, haver um reconhecimento global de que o currículo é inadequado às exigências do século XXI, bem como que os jovens precisam se tornar altamente competentes, e por isso o currículo deve garantir o desenvolvimento de habilidades e atitudes para complementar seus conhecimentos (CURRICULUM FOUNDATION, 2018, tradução nossa). Outro exemplo está nos documentos sobre a BNCC australiana produzidos pela ACARA – um órgão estatal independente, que tem por função melhorar a aprendizagem de todos os jovens australianos através de um currículo escolar de classe mundial, da avaliação e elaboração de relatórios (ACARA, 2018 – tradução nossa).

Como já mencionamos, os materiais dedicados à implementação da BNCC começaram a ser elaborados pelo MPB muito antes de sua aprovação. Neste sentido, o MPB disponibilizou uma série de *benchmarks*⁴⁸ internacionais, e a partir destes elencou as principais frentes de implementação de bases curriculares no mundo. Uma delas, comunicação e engajamento, consiste em “garantir, por meio de mensagens-chave claras, que a comunidade educacional e a sociedade civil entendam a importância da Base e como acontecerá sua implementação. O engajamento de agentes (...) é fundamental para fortalecer o compromisso de colocar a Base em prática” (MPB, 2018e, s./p.).

Com base nestas frentes, o MPB produziu, junto ao MEC, documentos específicos de orientação para a implementação da BNCC brasileira, como o “Guia de implementação da BNCC”, no qual afirma-se que “informar todos os envolvidos, sobretudo professores, é fundamental para o sucesso da implementação. Essa estratégia confere legitimidade ao processo e ao resultado, evita resistências e apoia os professores (...) a colocar o novo documento curricular em prática na sala de aula” (MEC; CONSED; UNDIME; MPB, 2018, p. 22). Nesse sentido, também encontramos no site do MPB apelos para que todos contribuam no processo de reelaboração curricular de seus estados, mas levando em consideração algumas sugestões, tais como:

- 1) CONTEXTUALIZAÇÃO: *adequar* o que está proposto pela BNCC à realidade local, usando as características regionais (culturais, históricas, sociais, naturais) e a própria vivência dos alunos. (...).
- 2) COMPLEMENTAÇÃO: os currículos podem *adicionar* habilidades, módulos e componentes inteiros que não estão na

⁴⁸ No mundo empresarial, o Benchmarking é um instrumento de gestão que envolve o processo de comparação de produtos e serviços entre empresas, bem como a análise das estratégias concorrentes, possibilitando a empresa criar novos produtos e estratégias com base no que já existe no mercado. O Benchmarking tem o objetivo de melhorar as funções e processos de uma determinada empresa.

BNCC. (...).

3) APROFUNDAMENTO: *é possível incluir sugestões de aprendizagens mais específicas, de práticas pedagógicas para a sala de aula, do que se espera do professor e de orientações para a avaliação. (...).*

Vale lembrar que todas as habilidades e competências previstas na BNCC precisam aparecer nos currículos estaduais. Lembre-se de que não é apenas o conteúdo em si que precisa estar contemplado na descrição de cada habilidade, mas também os processos cognitivos envolvidos: identificar, diferenciar, relacionar etc. (MPB, 2018f, s./p. – grifos nossos).

De acordo com o guia, os estados e municípios devem nomear equipes de (re)elaboração dos currículos, que devem contar com coordenadores estaduais de currículo, articuladores de regime de colaboração, analistas de gestão e outros. Constituídas, as equipes contarão com o Pro-BNCC, que prevê formação continuada para as equipes, apoio de especialistas (para tirar dúvidas, aprofundar questões e compartilhar sugestões), orientações sobre como contextualizar, complementar e aprofundar as habilidades previstas na BNCC, além do apoio financeiro da União. Os recursos são destinados:

- Ao fortalecimento das equipes de gestão e currículo para o estado, via bolsas de formação para coordenadores estaduais (do Consed e Undime), articuladores do regime de colaboração (por seccional da Undime), coordenadores de etapas da educação básica e redatores de currículo (ver detalhamento na seção 1.4 deste Guia);
- A contratação de especialistas em currículo para auxiliar na escrita do documento curricular;
- A realização de eventos formativos e de consulta, com o envolvimento dos municípios;
- A impressão das versões preliminares e/ou da versão final do documento curricular, para a sua disseminação junto às comunidades escolares (MEC; CONSED; UNDIME; MPB, 2018, p. 7).

Vale mencionar que, apesar da atuação conjunta do MPB, as instituições também atuam individualmente em prol da BNCC. No sítio eletrônico da Fundação Lemann, encontramos que esta é atual secretaria executiva do MPB – um movimento de instituições e pessoas físicas que trabalham pela educação brasileira, cujo papel é garantir a qualidade do documento (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018). Um dos eixos de atuação da Fundação tem sido a inserção das assim chamadas “novas tecnologias educacionais”⁴⁹ no

⁴⁹ A Fundação desenvolve vários projetos voltados à inserção das tecnologias no âmbito educacional. O “desafio Start-Ed: tecnologias por uma educação de qualidade para todos”, por exemplo, é uma proposta da Fundação Lemann desde 2013, que seleciona empreendedores em educação que proponham soluções para desafios de aprendizagem, defasagem escolar, inclusão de alunos com deficiências e participação ativa de pais e responsáveis no processo de aprendizagem de alunos, a partir da utilização da tecnologia. Os selecionados são levados à Universidade de Columbia, onde são preparados para desenvolver ideias que propuseram. Os critérios de seleção dos empreendedores avaliam “a capacidade de colaboração, a

processo de implementação das novas orientações curriculares (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017b). No último relatório de atividades divulgado pela Fundação (2017a, p.19), afirma-se:

Apoiamos estados e municípios na construção do primeiro Guia de Implementação e reunimos Secretarias de Educação de todo o país para que começassem a preparar seus currículos locais em regime de colaboração. Com a Universidade Columbia e em parceria com a Artemisia realizamos o Desafio Start-Ed, desta vez focado em apoiar soluções inovadoras que colaborem com a implementação da BNCC. A expectativa é que a BNCC chegue às salas de aula em 2019. A homologação da Base é um marco e norteia uma mudança na estrutura do fazer educação em nossas escolas. As competências do documento propõem um ensino com o aluno no centro do aprendizado. (...). Para que alunos e professores de todas as regiões tenham acesso a recursos didáticos de qualidade, alinhados à Base, a tecnologia será sem dúvida uma grande aliada. (...). Para garantir a aprendizagem dos alunos, construímos:

- Planos de aula alinhados à BNCC, em parceria com Google.org e Nova Escola: até 2019, todas as disciplinas previstas na BNCC terão materiais didáticos gratuitos, elaborados por professores para professores.
- Tecnologias para implementação da BNCC com apoio da Omidyar: investimento vai viabilizar desenvolvimento e adaptação de tecnologias que contribuam para que a BNCC chegue às salas de aula.
- Formações com Consed e Undime: capilaridade, articulação e conhecimento das necessidades da ponta foram fundamentais para construir e disseminar o Guia de Implementação da BNCC.

Em agosto de 2018, a Fundação Lemann, que até então mantinha Acordo de Cooperação Técnica com o Inep desde 2015, financiou a ida dos servidores do Instituto a Nova Iorque, para participar da *International Meeting on Educational Assessments* (Encontro Internacional sobre Avaliações Educacionais), para debater avaliações no Brasil e a Base Nacional Comum. Neste encontro, a presidente do Inep participou um *workshop* na sede do *Educational Testing Service* (ETS) para acesso e aprofundamento em temas específicos, como avaliação de habilidades socioemocionais, de competências globais e de pensamento criativo (INEP, 2018).

Outros exemplos de atuação das instituições ligadas ao MPB estão na produção constante de materiais pelo Instituto Inspire, com vistas a facilitar a compreensão dos professores sobre as competências que devem ser desenvolvidas na educação básica

experiência profissional (empreendedora, no setor de educação, ou no mercado de trabalho); conhecimento técnico e talentos relevantes; competências empreendedoras (autonomia, iniciativa, visão de futuro, abertura para feedback, maturidade, trabalho em equipe e liderança); capacidade de realização; conexão com o tema de educação (vontade de criar um negócio nessa temática); comprometimento com impacto: criar algo que possa resolver o problema de milhões de pessoas e inglês (mínimo intermediário)” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018b, s./p.). Mais detalhes disponíveis em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/desafio-start-ed>>. Acesso em 07 dez 2018.

(INSTITUTO INSPIRARE; PORVIR, 2017). O Instituto Unibanco, por sua vez, integra o Grupos de Trabalho (GT) do Ensino Médio dentro do Movimento, e recentemente realizou e divulgou a pesquisa “Ensino Médio no Brasil”, com o apoio do Consed e do MPB. Esta levantou e mapeou a alocação dos tempos curriculares praticados hoje no Brasil, com o objetivo de fornecer base concreta para a organização dos tempos curriculares e assim “configurar com mais assertividade a definição dos tempos das partes comum e diversificada que compõem, em sua integridade, a Base” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 20).

De todo modo, a atuação do MPB assemelha-se ao ocorrido em outros países, à exemplo da implementação do *Common Core*⁵⁰ nos Estados Unidos, que contou com amplo financiamento da Fundação Bill Gates. A Pearson – empresa multinacional de educação e uma das maiores editoras de livros no mundo, com sede em Londres –, que já atua no Brasil através da venda de sistemas de ensino, teve ampla participação na venda de sistemas educacionais completos adequados à Base estadunidense e australiana. Recentemente, a empresa fechou uma parceria com a casa o psicólogo, que agora faz parte da “*Pearson Clinical and Talent Assessment*”, e é a maior representante dos produtos de avaliação psicológica clínica e de recursos humanos da Pearson no Brasil, incluindo a adaptação de testes campeões de venda no mundo todo (PEARSON, 2018). Em entrevista ao *The Guardian*, Stephen Ball afirmou que a Pearson “quer ter influência indireta na política para criar oportunidades de expansão para os negócios. É uma estratégia de negócios” (MANSELL, 2013, s./p. – tradução nossa).

Embora o MPB seja anterior a aprovação do NEM via MP e, como já comentamos, tenha conferido apoio irrestrito às distintas versões de BNCC-EM (que contemplavam ou não os componentes curriculares enciclopédicos nessa etapa), é fato que este também confere amplo apoio ao novo modelo de Ensino Médio, ainda que seu foco principal seja a implementação da BNCC. No sítio eletrônico do MPB é possível encontrar diversos materiais explicativos sobre o NEM e sua relação com a BNCC; sobre suas vantagens para os jovens e para a economia brasileira e sobre como consolidá-lo na prática. Para exemplificar, podemos mencionar a área do site do MPB (2019e) intitulada “Novo Ensino Médio em profundidade”, com uma série de vídeos explicativos sobre o tema, e alguns documentos produzidos pela organização que dialogam, em termos teóricos e práticos, a BNCC e o NEM, tais como o “Educação Integral: princípios e orientações” e o “BNCC

⁵⁰ O Common Core é o equivalente a BNCC brasileira, embora seja um documento que contemple apenas habilidades de linguagens e matemática.

e Novo Ensino Médio: ferramentas de comunicação e engajamento” (MPB, 2019f).

Devemos salientar ainda que, no que tange aos documentos especificamente destinados a orientar a implementação das medidas, o MPB é inteiramente responsável pela BNCC, conquanto não o é, pelo menos diretamente, pela orientação da implementação do NEM. Como já mencionamos nesse espaço, esta tarefa caberia ao MEC, conforme previsto nas DCNs-EM e, de fato, não se pode dizer que a pasta não cumpriu a tarefa. O MEC de Rossieli Soares divulgou em 2018, por exemplo, o guia de implementação do NEM, enquanto o guia de implementação da BNCC foi divulgado e disponibilizado, primeiramente, pelo MPB. Todavia, devemos pontuar que essa distinção não deve induzir a compreensão de que há qualquer espécie de “divisão de tarefas” entre o MEC e o MPB, muito pelo contrário; ambos trabalham juntos, intimamente relacionados, em prol das reformas. Exemplo disso é que os autores assinantes de ambos os guias são exatamente os mesmos: governo federal, MEC, Consed, Undime (estes dois últimos integrantes do MPB), União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação e Fórum Nacional de Conselheiros Estaduais de Educação, com apoio técnico do MPB.

Como exposto nessa seção, o MPB se configura como uma rede complexa de agentes e instituições que, atualmente, trabalha em prol da implementação da BNCC e do NEM. Vejamos na próxima seção as principais razões e fins que, de acordo com esses e outros agentes, justificam e legitimam o robusto trabalho de elaboração e implementação das reformas educacionais contemporâneas.

2.4 Reformas educacionais e a assim chamada “crise da educação”: à que veio a BNCC?

Como já exposto, tanto a BNCC quanto o NEM são reformas aprovadas no governo Temer, embora sejam originárias do governo petista de Dilma Rousseff. De modo semelhante, é fato que tanto o conteúdo das propostas quanto seu discurso de legitimação sofreram algumas alterações nesse ínterim. No entanto, não é o objetivo da seção fazer uma retrospectiva para demonstrar os pormenores dessas alterações, mas tão somente apresentar os elementos que, mormente no governo Temer, têm sido propalados como justificativa não só para as reformas, mas sobretudo para legitimar o seu caráter emergencial (leia-se antidemocrático).

Tanto a BNCC quanto o NEM foram erigidos à peças de uma engrenagem que promete muitos ganhos ao alunado brasileiro. Durante o tempo que acompanhamos o processo de construção da BNCC, observamos que, de forma geral, o empresariado

brasileiro⁵¹ vinha se valendo dos baixos resultados obtidos nas avaliações padronizadas, que servem de base para o cálculo do IDEB, para propalar a existência de uma grave crise na educação. Em 2016, Ricardo Falzetta afirmou em entrevista que “os dados consolidam tendências que haviam sido observadas em anos anteriores”, ratificando que “os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio precisam de reformulações e de uma grande melhora” (FALZETTA, 2016, s./p.). Em 2018, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) afirmou que, apesar das ações destinadas à educação nos últimos trinta anos, os “dados do IDEB mostram que a educação brasileira avança a passos mais lentos que o esperado” (CNI, 2018a, s./p.).

Vale mencionar que, nesta ótica, a crise da educação não se deve à falta de recursos. No relatório intitulado “Aspectos Fiscais da Educação no Brasil” (2018), elaborado pelo Tesouro Nacional e divulgado em reportagem pelo Valor Econômico, afirma-se que “o Brasil destina à educação pública 6% de seu PIB ao ano”, muito mais do que “o aplicado por 80% dos países” e “maior do que a média de 5,5% destinada ao setor por membros da OCDE” (PUPO, 2018, s./p.). Neste sentido, “apesar da forte pressão social para a elevação do gasto na área de educação, verifica-se que tal demanda muitas vezes se dá de maneira dissociada de propostas de política educacional. Existem evidências de que a atual baixa qualidade não se deve à insuficiência de recursos” (SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL, 2018, p. 2).

Às vistas do empresariado e de ocupantes de cargos no Estado estrito, o fato de que o IDEB no Brasil é baixo – e, portanto, de que a qualidade da educação também o é –, tem outros vetores. Dado que o IDEB é resultado de um cálculo que envolve não só o resultado nas avaliações padronizadas de português e matemática, mas também as variantes do fluxo escolar (repetência e evasão do alunado), o fato de que os alunos “acham o currículo chato, cansativo e desmotivador” (MORRONE, 2016, s./p.), porque este é extenso, superficial e fragmentado (BRASIL, 2017c), é um dos problemas centrais da educação básica, que contribuem para a baixa qualidade da educação. Nesta ótica, é justamente por isso que os alunos não se interessam nem se comprometem com as atividades escolares: “de acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Victor Civita, em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Banco Itaú e a Fundação Telefônica Vivo, um em cada cinco estudantes frequenta a escola por uma única razão: obter um diploma” (EDUCA BRASIL, 2016, s./p.).

⁵¹ Voltaremos ao termo com mais detalhes no capítulo quatro.

Em coletiva de imprensa realizada em 08 de setembro de 2016 – três semanas antes da divulgação da MP nº 746/2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 com vistas à instituição do NEM –, o então ministro da educação Mendonça Filho comentou que, em dez anos, o Ensino Médio brasileiro evoluiu tão somente 0,3 pontos na escala do IDEB, bem como que o índice está estacionado desde 2011. Neste sentido, afirmou que “o panorama é ‘absolutamente negativo’” e apontou “a falta de conexão entre o conteúdo do Ensino Médio e as demandas dos estudantes, bem como a quantidade excessiva de disciplinas, como motivos para os baixos índices” (MARIZ; MATSUURA, 2016, s./p.).

Quinze dias após a coletiva, a MP nº 746/2016 foi aprovada com a justificativa de que, para melhorar a qualidade da educação (leia-se aumentar o IDEB), o Brasil precisaria romper com o “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”, que “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (MENDONÇA FILHO, 2016, s./p.). Nessa lógica, a baixa qualidade da educação, a evasão e/ou as dificuldades de aprendizagem têm como base, portanto, esse modelo que culmina ou no abandono, porque os jovens não veem sentido na escola, e/ou nos baixos desempenhos, mesmo que a frequentem.

Todavia, dois anos antes, a Fundação Lemann já havia realizado, com o apoio técnico do Todos Pela Educação, uma pesquisa intitulada “Projeto de Vida”, que à época analisou “a incapacidade das instituições de ensino de propiciar os meios necessários para os alunos atingirem seus objetivos na vida adulta” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, s./p.). Desta, a Fundação concluiu que há uma desconexão inadmissível entre o que é exigido dos jovens fora da escola e o que é ensinado nela, o que teria sido demonstrado pelo fato de que os estudantes egressos entrevistados afirmaram que se sentem pouco preparados para o mercado de trabalho ao completar o ensino básico (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014). Neste âmbito, a Fundação já apontava em 2014 o que veio a ser endossado adiante; além do fato de que o currículo é chato para o jovem, ele é incompatível com as demandas do mercado de trabalho, o que, em tese, cria dois grandes problemas: de um lado, para os jovens, que perdem o interesse pela escola tão logo percebem que nada do que ali aprendem lhes prepara para o mercado de trabalho; de outro, para os diversos setores da economia, que oferecem oportunidades mas não encontram mão-de-obra qualificada, capaz de atender às suas demandas (JORNAL HOJE, 2015).

Disto decorre, então, a leitura de que a produtividade da força de trabalho no Brasil é baixa, isto é, que o trabalhador brasileiro é pouco produtivo e gera pouca riqueza, o que concorre tanto para que os padrões de vida sejam precários, quanto para que o Brasil mantenha-se em posições desprivilegiadas no mercado internacional.

Sobre esse problema, em setembro de 2016, uma reportagem do G1 teve como manchete: “Brasil cai para a 81ª posição em *ranking* de competitividade de países”. Nesta, afirma-se que o país atingiu a pior posição em 20 anos após cair 33 posições nos últimos quatro anos, de acordo com a lista do Fórum Econômico Mundial (ALVARENGA, 2016, s./p.). Em fevereiro de 2018 foi manchete do jornal O Globo que o “Brasil aparece na lanterna do *ranking* de produtividade”, estando na 50ª posição entre 68 países; enquanto um trabalhador alemão (5º lugar no *ranking*) produzem uma média de US\$ 64,40 por hora, o trabalhador brasileiro gera US\$ 16,80, sendo que aquele trabalha, em média, 340 horas a menos por ano que este (COSTA, 2018, s./p.). Em ambas as reportagens têm-se a desqualificação da mão-de-obra como uma das causas cruciais do problema de baixa produtividade e, logo, baixo potencial de competitividade no mercado internacional. Neste sentido, o já mencionado intelectual Cláudio de Moura Castro afirmou em entrevista a CNI que, embora seja preciso um “esforço continuado para transformar o cenário da educação básica no Brasil [...], a mudança é possível” a partir da “adoção de bons métodos e, principalmente, o treinamento dos professores para aplicá-los” (CNI, 2018a, s./p.).

Novo patamar de competitividade do Brasil depende de maior qualidade da educação. Um desafio antigo que impacta diretamente na inserção dos brasileiros no mercado de trabalho, na produtividade da indústria e em sua capacidade de inovação. Em prol da produtividade e inovação, o Mapa Estratégico da Indústria indica outras metas educacionais a serem cumpridas nos próximos quatro anos: é preciso investir na melhoria da qualidade da educação básica, na formação de engenheiros e tecnólogos e na ampliação da formação profissional – concomitante com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (...) a proposta é que, até 2022, o Brasil melhore sua pontuação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 395 para 473, e sua nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 4,6 para 5,6. Esses avanços podem ser alcançados a partir de iniciativas como a formação continuada de docentes, a ampliação da aprendizagem profissional e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CNI, 2018a, s./p.).

Em suma, são três as questões fulcrais pretensiosamente atacada pelas reformas, quais sejam o currículo ultrapassado, chato e extenso; o fato de que a escola não prepara para o mercado de trabalho e de que é baixa produtividade da força de trabalho brasileira.

Sob a ótica do capital, então, as reformas são essenciais, já que permitem aos alunos direcionar seus estudos à área de maior interesse, através da qual pretendem inserir-se no mercado de trabalho. Assim, ao flexibilizar o currículo, as reformas conferem ao jovem (suposta) liberdade de escolha tolhida pelo currículo engessado, adequando a educação brasileira “às reais necessidades dos alunos, dando a eles o protagonismo em sua vida escolar” (PORTAL MEC, 2018a, s./p.).

Devemos salientar que, malgrado os aspectos destacados nessa explanação inicial sobre a reforma e os discursos de legitimação de seus agentes no Brasil, eles não só encontram ressonância como são complementadas por outras questões, fortemente salientadas por Organismos Internacionais. Vejamos, na próxima seção, uma síntese desse discurso na perspectiva desses Organismos.

2.5. Os Organismos Internacionais e suas diretivas: similitudes com o conteúdo, estrutura e justificativas das reformas educacionais em análise

O conteúdo das reformas educacionais atuais não é tido como necessário apenas por seus propulsores brasileiros, do mesmo modo que os problemas educacionais identificados, que pretende-se resolver com as reformas, não integram somente o discurso das frações locais. Em 2014, por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicou o relatório intitulado “Trabalho decente e juventude – série: transição da escola para o trabalho”. Neste, apontou a necessidade de adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho, destacando que “a qualificação incompatível levanta uma preocupação por sugerir que os sistemas educativos e de formação profissional não preparam os/as jovens adequadamente para o mundo do trabalho” e “a importância de melhorar a qualidade das políticas educacionais e de formação profissional, inclusive para desenhar ou ajustar os cursos com um olhar voltado para as demandas do setor produtivo” (OIT, 2014, p. 64).

A preocupação com o futuro da população jovem também foi demonstrada em 2014 pela Organização das Nações Unidas (ONU). A importância do investimento nos jovens, principalmente no que tange à educação e ao trabalho no sentido de prevenir vulnerabilidades, foi o que promoveu o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual intitulado “Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência”. Este relatório sustenta que há um sentimento de precariedade e instabilidade, em parte por conta das políticas de desregulamentação e liberalização de mercados coercitivamente recomendadas pelo

*Consenso de Washington*⁵². Nesse sentido, no relatório está apresentada a compreensão de que tais medidas teriam ampliado a vulnerabilidade humana ao enfraquecer os sistemas de proteção social e jogar indivíduos e sociedades à própria sorte, reduzindo a capacidade de reação às adversidades (PNUD/ONU, 2014).

A emergência de novas ameaças oriundas principalmente da crise econômica, então, implicaria na necessidade de respostas baseadas em ações coletivas que congregue Estados, organizações internacionais, organizações acadêmicas e sindicais, organizações sociais e empresas privadas e respectivos braços sociais em prol de construir um “sistema global mais resiliente”. A resiliência humana (termo bastante controverso e adaptado de outras ciências como a Física e a Ecologia), está designado pelo Pnud/ONU (2014, p.14) como uma forma de “assegurar que as pessoas façam escolhas sólidas, agora e no futuro, que as habilitem a enfrentar e a adaptar-se a adversidades”. Logo, é preciso pôr na ordem do dia um *desenvolvimento humano resiliente*.

Destaca-se, no entanto, a necessidade de conferir ênfase no investimento dos indivíduos que são considerados vulneráveis socialmente, particularmente os mais pobres e menos escolarizados. Segundo o relatório, a ausência de condições de subsistência digna implicaria em uma atrofia das capacidades dos indivíduos em se constituírem em senhores do seu próprio desenvolvimento. O relatório do Pnud, ao assinalar a natureza cumulativa da vulnerabilidade, destaca que as capacidades dos indivíduos dependem, em boa medida, da sua possibilidade de poder realizar escolhas na vida e não se deixar levar apenas pelo possível.

As capacidades de um indivíduo - tudo o que uma pessoa pode fazer ou ser - determinam as suas escolhas. As pessoas são vulneráveis quando não dispõem de capacidades básicas suficientes, uma vez que isso limita consideravelmente a sua capacidade de agência humana e as impede de fazer o que valorizam ou de fazer face a ameaças (PNUD/ONU, 2014, p.24).

Por conseguinte, recomenda-se que as instituições reforcem ações em prol da resiliência pois, em momentos de crise aguda, o indivíduo resiliente, supostamente, tem a capacidade de se adaptar melhor à situação. Para o Pnud, a educação tem papel primordial neste sentido, “não só porque habilita os indivíduos a viverem de acordo com o seu potencial e faz aumentar a produtividade”, mas principalmente “porque aumenta a

⁵² Trata-se de um termo genérico vinculado ao conjunto de medidas prescritas pelos setores dominantes no final dos anos 1980, que incluía a disciplina e constante ajuste nos investimentos públicos, câmbio flutuante, abertura comercial com liberalização de medidas protecionistas, privatização de empresas estatais e desregulamentação de legislações que poderiam cercear a liberdade do capital.

capacidade dos indivíduos para lidarem com os choques” (PNUD/ONU, 2014, p.97). Neste âmbito, “os indivíduos mais instruídos têm mais facilidade, por exemplo, em mudar de emprego. Embora os efeitos benéficos dessas políticas possam ser evidentes, a verdade é que continuam a ser cruciais” (PNUD/ONU, 2014, p.97).

Em 2015, a OCDE publicou o relatório “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”, enfatizando que as dificuldades encontradas pelos jovens no momento de transição da escola para o mundo do trabalho foram agravadas no cenário de crise econômica. Neste sentido, principalmente o aumento do desemprego, causou “não só prejuízos materiais e estresse mental, mas também a perda de outros benefícios relacionados ao trabalho, como autoestima e relacionamentos sociais” (OCDE, 2015, p.21). Para a Organização, o pessimismo e a insatisfação são características notáveis do comportamento pessoal durante a crise.

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens tem sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, tem a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem (OCDE, 2015, p. 17).

Sendo assim, o enfrentamento do problema envolve mais do que oferecer, através da educação, novas competências cognitivas. Para melhorar o acesso dos jovens ao emprego, seja ele qual for (formal, informal, intermitente...), “a educação escolar deve considerar o incentivo às competências socioemocionais, que são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. Combinadas equilibradamente às competências cognitivas, permitem que as crianças e jovens se adaptem ao mundo atual, “cada vez mais exigente, imprevisível e mutante”, sendo capazes “de responder com flexibilidade aos desafios do século 21” e “de serem prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p. 18).

As evidências de uma análise dos estudos longitudinais em nove países da OCDE mostram que tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais desempenham um papel significativo na melhoria dos resultados econômicos e sociais. A melhora do nível das competências cognitivas das crianças – medidas por testes de alfabetização, de desenvolvimento acadêmico e por notas acadêmicas – pode ter um

efeito especialmente benéfico sobre a frequência no curso superior e os resultados no mercado de trabalho. A elevação dos níveis de competências socioemocionais – como perseverança, autoestima e sociabilidade – pode, por sua vez, beneficiar fortemente o aperfeiçoamento de resultados relacionados a saúde e ao bem-estar subjetivo, assim como a redução de comportamentos antissociais. Os resultados mostram que consciência, sociabilidade e estabilidade emocional estão entre as dimensões mais importantes das competências socioemocionais a influenciar o futuro da criança. As competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente; elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mutuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados positivos na vida. (OCDE, 2015, p. 14).

Também em 2015, em uma linha bastante semelhante, o Banco Mundial se manifestou sobre a questão no relatório “Mente, sociedade e comportamento”. Para o Organismo, as preocupações com a produtividade e com a inserção dos jovens no mercado de trabalho não podem deixar de abordar o comportamento humano, sobretudo diante da pobreza. O Banco propõe, então, analisar como as pessoas realmente pensam e se comportam, para a partir disso desenhar políticas eficazes para tratar dos aspectos mais conturbados da atualidade, como a baixa produtividade e o ciclo de transmissão da pobreza entre gerações (BANCO MUNDIAL, 2015). Neste âmbito, a educação escolar pode possibilitar ao alunado desenvolver “modelos mentais” que o permitam lidar de forma positiva com as adversidades presentes e/ou passadas, de forma que estas não se tornem empecilhos à eles.

As pesquisas psicológicas e antropológicas também sugerem que a pobreza gera um modelo mental por meio do qual os pobres veem a si próprios e a suas oportunidades. (...). As evidências demonstram também que as intervenções e os projetos de políticas que alteram esse modelo mental para que as pessoas possam reconhecer seu próprio potencial com mais facilidade – ou que pelo menos poupem as pessoas pobres das lembranças de sua privação – podem melhorar importantes resultados de desenvolvimento, tais como rendimento escolar, participação no mercado de trabalho e adoção de programas de combate à pobreza (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 14).

Já em 2018, a OIT publicou um novo relatório intitulado “Futuro do Trabalho no Brasil: Perspectivas e Diálogos Tripartites”, no qual foram abordadas as mudanças globais na organização e nas formas de produção, bem como os fortes impactos da crise econômica global no mundo do trabalho. Ganham destaque as (mais) elevadas taxas de desemprego entre jovens, mulheres e negros, sobretudo entre 15 e 24 anos – faixa etária na qual o desemprego é de duas a três vezes maior, também porque é escassa a demanda

por esta mão-de-obra, “geralmente com menor escolaridade e menor experiência” (CACCIAMALI, 2018, p. 69). Prossegue:

A educação de qualidade e homogeneamente distribuída pela população e a aquisição de habilidades e de qualificações básicas para aprender são chaves para garantir a igualdade de oportunidades, além de constituir-se em um dos deveres do Estado. (...). O Brasil, pelos resultados das avaliações internacionais, possui o desafio de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e de ampliar o acesso para o Ensino Médio, técnico e universitário. A fim de melhorar o rendimento dos sistemas educacionais, a literatura especializada enfatiza duas tendências que deveriam ser seguidas. (...). *A segunda refere-se ao treinamento profissional (...)* com vistas a elevar a acuidade e qualidade da execução do trabalho e proporcionar a elevação da produtividade (CACCIAMALI, 2018, p. 70 – grifo nosso).

Nesta direção, para a OIT (2018, p.10), é necessário e urgente enfrentar “questões de relevância, conteúdo e *eficácia dos currículos*, uma vez que não existe uma relação automática entre uma educação formal e inserção estável e de qualidade no mercado de trabalho” (grifo nosso), e que “a economia global está em risco de entrar num estado permanente de baixas taxas de crescimento” (CANANI, 2018, p. 13).

O Brasil apresenta claro potencial, como produtos e tecnologias ligados a biodiversidade e ao agronegócio, e setores em franco crescimento, como o setor de serviços altamente especializados, ligados a componentes intangíveis de produtos. O horizonte que deve ser levado em consideração para tal é o novo eixo geográfico da produção e da inovação, que emerge para países *que conseguem mudar de uma competitividade baseada nos baixos custos de mão de obra, de matéria prima e de produção, para o conhecimento, mão de obra qualificada e avanços tecnológicos*. O aumento da produtividade é um fator fundamental nesses desenvolvimentos, potencializando maior competitividade, rentabilidade e ganhos para as empresas (OIT, 2018, p.10-11 – grifo nosso).

Para a OIT, a reorganização global do trabalho e as mudanças no mercado, tal como o “incremento da demanda por serviços, infraestrutura (...), bem como por serviços que envolvem formas atípicas de emprego não devem ser, em suma, sinônimo de precarização” (CANANI, 2018, p. 13). Neste sentido, malgrado o fato de que “muitos dos bons empregos deverão ficar nos países produtores de tecnologia” e que as “condições estruturais e o baixo nível educacional local possam contribuir para maiores taxas de desemprego”, tudo dependerá “das escolhas tomadas pelo poder político e da capacidade de ampliar oportunidades e acesso ao mercado e a cidadania” (CACCIAMALI, 2018, p. 68). Neste sentido, para o Banco Mundial (2018a), o poder público brasileiro tem feito a sua parte.

A boa notícia é que o Governo e as partes interessadas estão empenhados em adotar soluções para esses problemas de desempenho do sistema educacional. (...) de políticas e programas do sistema escolar formal no nível do Ensino Médio e dos esforços significativos que o Governo está fazendo para melhorar a aprendizagem e o fluxo escolar nesse nível de ensino. (...). Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, *tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho* (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 21 – grifos nossos).

No relatório intitulado “Competências e empregos: uma agenda para a juventude”⁵³ (BANCO MUNDIAL, 2018a), o organismo afirmou que o desemprego entre jovens no Brasil é alarmante e criticou o fato de que, no país, os programas “para o mercado de trabalho há muito privilegiam os trabalhadores ‘já incluídos’ (principalmente mais velhos) às custas das oportunidades para os mais jovens” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 25). Também por isso, afirmou que os jovens estão *desengajados*: ou estudam e são atingidos pela distorção idade-série, pela repetência e pela evasão, ou estão desocupados ou ocupados em empregos informais e/ou de baixa remuneração. Além disso, “23 por cento dos jovens (no Brasil, na faixa de 15-29 anos) não estão na escola, em treinamento ou trabalhando, e, assim, enfrentam a forma mais extrema de desengajamento (habitualmente chamados de *nem-nems*)” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 14).

Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las. (...). Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está

⁵³ Interessante observar, nos agradecimentos, a equipe de construção deste relatório. Impossível mencionar aqui todos os autores e suas ocupações; por isso, destacamos alguns deles para elucidar, precisamente, quais agentes compõem “o Banco” a que nos referimos, ao longo do texto, como os auto do documento. São alguns deles: Ana Luiza Machado (Consultora, Banco Mundial), Paulo Meyer Nascimento (IPEA), Luis Caseiro (INEP), Andre Loureiro (Economista Sênior, Banco Mundial), Pui Shen Yoong (Economista, Banco Mundial), Marcelo Barbosa (Universidade Federal do Ceará) e Robert Verhine (Universidade Federal da Bahia, Brasil), André Portela (FGV, São Paulo), Renata Narita (USP), Halsey Rogers (Economista Líder, Banco Mundial), Martin Raiser (Diretor para o Brasil, Banco Mundial), Pedro Olinto (Coordenador Setorial - Desenvolvimento Humano e Pobreza - Banco Mundial), Reema Nayar (Gerente da Prática Global de Educação para a América Latina, Banco Mundial), Juliana Guaqueta Ospina (IFC em São Paulo - Especialista em Educação) e o gerente-geral da IFC para o Brasil, Hector Gomez Ang. Observe, ainda, este trecho dos agradecimentos: “A equipe do Banco Mundial é grata ao Professor Ricardo Paes de Barros, titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna, no Insper, São Paulo, pela sugestão de focar o segundo relatório do Banco Mundial na temática Competências e Empregos sobre as perspectivas para os jovens e seu engajamento para enfrentar os desafios da produtividade no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 3).

moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital. Portanto, a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão. Dado que o jovem de hoje será amanhã, o trabalhador na faixa etária mais produtiva, a atenção deve voltar-se não apenas para as competências fundamentais desenvolvidas mais cedo na vida, mas também para a aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação (BANCO MUNDIAL, 2018a, p.9 – grifos nossos).

Nas suas palavras, o capital humano⁵⁴ é o ativo mais importante em que as famílias podem investir. Entretanto, malgrado o aumento do número de matrículas no Brasil, os alunos continuam com graves deficiências de aprendizagem, que reverberam em competências fracas no mercado de trabalho.

A criação de um novo currículo baseado em competências e o modelo de escolaridade em tempo integral são passos importantes, mas ainda é preciso acompanhar e monitorar atentamente a qualidade da implementação dessas reformas em nível subnacional. Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes *trará o benefício de melhores comportamentos*; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas (...) *trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar* (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 32 – grifo nosso).

É notória a preocupação do Banco Mundial para com os níveis de produtividade do trabalho no Brasil. Este relatório aponta que, embora os jovens brasileiros concluam mais anos de escolaridade do que as gerações anteriores, a produtividade do trabalho no país continua baixa na comparação com a maioria dos países-membros da OCDE. “Desde os anos 2000, a juventude brasileira tem vivenciado uma expansão maciça do acesso à educação, inclusive à educação superior”, mas, “surpreendentemente, embora os salários estejam subindo, a elevação da produtividade do trabalho manteve-se baixa” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 16)⁵⁵.

⁵⁴ Em capítulo posterior aprofundaremos a discussão sobre a Teoria do Capital Humano.

⁵⁵ Não é o objetivo desta seção fazer uma análise crítica das proposições dos organismos internacionais, mas tão somente apresentá-las. No entanto, especificamente neste âmbito, vale mencionar que de acordo

Sobre a questão da produtividade, o organismo publicou o estudo “Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade”⁵⁶ (BANCO MUNDIAL, 2018b). Nele, é defendido que o crescimento econômico no Brasil se sustentou pelo aumento quantitativo do tamanho da força de trabalho desde o início da década de 2000 e pelo progressivo acréscimo da escolaridade da população. Vale aqui, acreditamos, fazer uma pequena digressão para apresentar o que significa a produtividade do trabalho sob a ótica burguesa.

De acordo com o Banco Mundial (2018b, p. 3), “Produtividade é a medida do grau de eficiência de uma empresa, indústria ou país ao utilizar seus ativos já existentes”. As duas medidas de produtividade mais comuns, explica o Banco, são: *a produtividade do trabalho* (PT) e *a produtividade total dos fatores* (PTF). Aquela, PT, “captura o valor dos produtos (*outputs*) produzidos (ou com o valor agregado), dividido pelo número de trabalhadores”, ou seja, é a “medida da quantidade de riqueza gerada por *cada trabalhador*” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 8 – grifos nosso). Essa produtividade é determinada pela quantidade de capital (físico e humano) e de outros insumos disponíveis para os trabalhadores.

A citação de Paul Krugman, economista vencedor do Prêmio Nobel, é notória: “A produtividade não é tudo, mas no longo prazo é quase tudo. A capacidade de um país de melhorar seu padrão de vida ao longo do tempo depende quase inteiramente de sua capacidade de aumentar sua produção por trabalhador” (Krugman, 1994). Depreende-se que a evolução da produtividade do trabalho é fundamental para entendermos a melhoria do padrão de vida ao longo do tempo. (...). Quando os trabalhadores produzem mais a cada dia de trabalho - ou levam menos tempo para realizar as mesmas tarefas - a empresa fica mais competitiva. Isso é importante porque a empresa poderá baixar os preços, vender mais produtos e contratar mais trabalhadores, e, com o tempo, pagar salários mais altos. O mesmo trabalhador canadense no setor automobilístico ganha, em média, mais de US\$ 19,00 por hora; no

com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento médio do trabalho principal no Brasil – isto é, aquele recebido mensalmente pelas pessoas de 14 anos ou mais, ocupadas na semana de referência – era de R\$ 2.072, reais no 4º trimestre de 2012; R\$ 2.149, no mesmo período de 2013; R\$ 2.173, em 2014; R\$ 2.120, em 2015; R\$ 2.146, em 2016; R\$ 2.169, em 2017 e R\$ 2.181, em 2018. Como pode ser constatado, o rendimento médio do trabalhador brasileiro entre 2012 e 2018 não teve aumento real. Os dados estão disponíveis no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5439#resultado>>, acesso em 03 jan 2019.

⁵⁶ Sobre a autoria do documento, destacamos: “O relatório se beneficiou de discussões de grande valia com funcionários do governo brasileiro, incluindo Mansueto Facundo de Almeida, Marcello Estevão (...) do Ministério da Fazenda; Jorge Arbache, do Ministério do Planejamento; Igor Calvet, Lorena Coutinho (...) do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Marcelo dos Guarany's (...) da Casa Civil; Carlos Pio e Eduardo Leoni da Secretaria de Assuntos Estratégicos e Carlos da Costa e Fabio Giambiagi (BNDES). O relatório também contou com o feedback valioso de pesquisadores de universidades, think tanks e associações, incluindo Regis Bonelli e Fernando Veloso (FGV-IBRE), Marcos Lisboa, Marco Bonomo (...) (INSPER), José Márcio Camargo (PUC-Rio), Nelson de Chueri Karam e Clóvis Scherer (DIEESE), Bruno Araújo, Lucas Mation, Fernanda de Negri, Joao de Negri e André Rauen (IPEA) e José Augusto Fernandes e Renato da Fonseca (CNI)” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 4).

Brasil, seu colega ganha pouco mais de US\$ 6,00. Porém, a produção na fábrica canadense é maior e mais eficiente, e, em termos de produção por trabalhador, a fábrica brasileira é mais cara. Para compensar essa diferença (...) um Toyota Corolla vendido no Brasil custa 75 por cento a mais do que no Canadá. Os salários mais altos e os preços mais baixos deixam os trabalhadores canadenses do setor automobilístico em situação mais vantajosa (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 8-9).

Por sua vez, a PTF refere-se à eficiência de combinação dos insumos no processo produtivo, e representa precisamente o grau econômico do progresso técnico. A PTF é elevada pela realocação e pela inovação, isto é, quando realoca-se, por exemplo recursos das empresas menos eficientes para as mais eficientes dentro da mesma indústria, e/ou quando incluem-se na cadeia produtiva tecnologias adaptadas ou novas. Neste sentido, embora “as duas medidas de produtividade costumem ter alta correlação - visto que os ganhos de eficiência decorrentes da PTF deixam o trabalho mais produtivo - essa correlação desaparece quando os ganhos da PT resultam do acúmulo de capital [físico ou humano], e não da PTF [eficiência da combinação dos insumos]” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 8).⁵⁷

Para o Banco, o Brasil apresenta grandes vantagens no que concerne à produtividade, mormente considerando a abundância de insumos disponíveis (matérias-primas e força de trabalho) em seu território. Por isso, a produtividade pode aumentar drasticamente com “a introdução de um novo conjunto de políticas voltadas para abrir os mercados brasileiros à concorrência, reduzir os custos para fazer negócios, eliminar as distorções induzidas pelo governo e canalizar as despesas públicas para o apoio à inovação e aos ganhos de eficiência” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 11).

O aumento da produtividade é reafirmado como melhor caminho para diminuir a pobreza e aumentar a mobilidade social. O estudo demonstra que, nos últimos anos, o Brasil continuou em uma situação delicada; “o crescimento da produtividade do trabalho foi negativo até 2003 e se tornou positivo nos anos seguintes”, mas, “com a recessão de 2015-2016, a produtividade do trabalho caiu” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 21). Nesse sentido, o Banco dialoga com um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgado em 2003, que apresenta um balanço da produtividade no Brasil nos

⁵⁷ O Banco destaca que a medição precisa da produtividade é uma tarefa complexa, pois envolve questões como se os preços dos produtos e dos fatores refletem adequadamente os custos marginais e a produtividade marginal dos fatores. Diferenças neste sentido podem fazer com que o efeito das distorções de preços (decorrentes da movimentação do mercado e das intervenções estatais) sejam mal interpretadas como uma mudança no grau de eficiência. Segundo o Banco, outra dificuldade está associada à medição precisa da qualidade do produto e dos fatores de produção.

últimos cinquenta anos. O estudo demonstra que, no Brasil, tanto os períodos de aumento da PTF (como o compreendido entre 1967 e 1976) quanto de queda (como aquele entre 1977 e 1991) tiveram intensidade e duração que só encontram paralelos em países da América Latina, sugerindo que as variações da PTF, isto é, do grau de eficiência na produção, “possivelmente refletem características próprias da economia brasileira e de outras economias da América Latina, como a qualidade e a evolução da política econômica e das instituições locais” (GOMES; PESSÔA; VELOSO, 2003, p. 4).

De forma mais geral, o estudo concluiu (i) que entre 1950 e 2000 o progresso tecnológico, “fruto da ligação de nossa economia com as demais economias de mercado” (GOMES; PESSÔA; VELOSO, 2003, p. 3), foi o principal determinante tanto do aumento da produtividade do trabalho quanto da expressiva acumulação do capital; (ii) que na década de 1990 grande parte do crescimento da PTF foi fruto da elevação da escolaridade da população economicamente ativa (PEA) ou ocupada e (iii) que não parece possível uma elevação acentuada da taxa de investimento no Brasil se não houver elevação acentuada da produtividade.

Neste âmbito, o Banco afirma que, a partir de 2003, o crescimento econômico no Brasil, baixo e volátil (3% comparado à 9% na China e 7% na Índia), foi impulsionado pelo aumento da massa trabalhadora e do seu nível de escolaridade (aumento do capital humano disponível) e fazendo com que a contribuição do trabalho para o aumento da produtividade no Brasil fosse “muito acima que em qualquer outro país comparado (...) onde o capital teve maior protagonismo” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 19). Todavia, afirma o Banco, apesar desse crescimento, a produtividade ainda foi muito prejudicada pelos resultados da PTF, demonstrando que a ampliação do acesso à educação e da massa trabalhadora não foi acompanhada pelo aumento da eficiência da combinação dos insumos, tampouco do progresso técnico, como na década de 1990.

A produção por trabalhador no Brasil é de apenas 19 por cento do equivalente nos Estados Unidos. Vale notar que, no Brasil, o estoque de capital por trabalhador não é muito menor, nem o nível de escolaridade muito mais baixo do que em países comparáveis na ALC. O baixo nível de PTF é a razão pela qual a produção por trabalhador é tão mais baixa. O Brasil aumentaria sua renda per capita 2,7 vezes se sua PTF fosse tão alta quanto a dos Estados Unidos; comparado a um aumento de 2 vezes em um país de renda média na ALC. Vale ressaltar que países como Chile e México, que passaram por um processo de profunda integração internacional e têm mercados bastante abertos, apresentam a diferença de produtividade mais baixa em relação aos EUA. Uma das mensagens deste relatório é que, ao seguir o exemplo de mercados mais abertos, o Brasil seria capaz de aumentar expressivamente o seu nível de produtividade e retomar o processo de

convergência econômica, mesmo sem grandes aumentos no investimento (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 20 – grifos nossos).

Sendo a produtividade a medida do grau de eficiência no uso dos ativos já existentes, e considerando que o Brasil apresenta grande vantagem no que concerne à disponibilidade de insumos, o Banco Mundial afirma que as razões da baixa produtividade devem-se à ineficiência com que o Brasil combina e usa seus ativos.

O Brasil possui recursos naturais abundantes *e uma força de trabalho cada vez mais capacitada*, bem como empresas de ponta em setores como o agronegócio, aeronáutica, têxtil e extração de petróleo, entre outros. No entanto, no agregado, o país faz mal-uso de seus ativos. (...). Diferentemente do que muitos dizem, isso não é porque o Brasil se especialize em atividades erradas. Ocorre que o país é ineficiente na grande maioria das atividades que realiza. Se o Brasil adotasse a mesma estrutura de produção que os EUA, aumentaria a produtividade em apenas 68 por cento; se todas as indústrias brasileiras funcionassem com a mesma eficiência que suas contrapartes nos EUA, a produtividade seria aumentada em mais de quatro vezes (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 3 – grifo nosso).

Para o Banco Mundial, contribuem para o mal uso dos ativos no Brasil a legislação, sobretudo trabalhista, que emperra as negociações; a desconfiança atribuída à insegurança jurídica e o desequilíbrio fiscal por parte do Estado; uma economia ainda muito protecionista, que não permite a inserção do Brasil nas cadeias globais de valor de forma adequada, permanecendo uma das economias mais fechadas do mundo; um sistema econômico que desincentiva a concorrência e estimula a ineficiência e a alocação inadequada de recursos; baixo desenvolvimento em tecnologia, em vista do pouco investimento em Pesquisa & Desenvolvimento e desconexão com às necessidades das empresas; elevados gastos com os trabalhadores de forma equivocada, isto é, com programas passivos, tais como para manter a renda pessoas que perderam seus empregos formais e de apoio à renda, ao invés de programas ativos como os de capacitação e, finalmente, distorções no que concerne às políticas educacionais, que não concorrem para a inserção do jovem no mercado de trabalho em geral e em especial no campo que mais fomenta a produtividade, qual seja, o da inovação. Por isso, faz-se necessário “a introdução de um novo conjunto de políticas voltadas para abrir os mercados brasileiros à concorrência, reduzir os custos para fazer negócios, eliminar as distorções induzidas pelo governo e canalizar as despesas públicas para o apoio à inovação e aos ganhos de eficiência” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 11). Estas são medidas eficientes para aumentar a produtividade e para incentivar as empresas que se ajustam às demandas do mercado.

Ainda para o Banco, os problemas especificamente relativos à educação endossam a baixa produtividade e, a despeito dos vultosos investimentos públicos em educação, o retorno para o país tem sido pífio. “Isto ocorre, em parte, porque o trabalho é mal alocado e - ainda mais importante - porque o capital é mal alocado; isso impede que o capital humano seja utilizado da melhor forma possível” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 64); noutras palavras, porque tanto o investimento em educação quanto o uso do capital humano são ineficientes.

Apesar do aumento do montante investido por aluno, a qualidade dos resultados da educação no Brasil continua muito baixa. O foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do Ensino Médio perdeu a relevância são algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica. (...). Recentemente, foram introduzidas reformas no Ensino Médio que visam melhorar os resultados da educação. Em 2017, o Governo Federal aprovou a reforma do Ensino Médio, incluindo a introdução de um currículo com base em competências (Reforma do Novo Ensino Médio) e a ampliação do modelo de Escola de Tempo Integral (programa ETI). O novo currículo do Ensino Médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 64).

Na mesma direção, afirma-se que “O ensino e a formação técnica e vocacional também têm sido inadequados, embora as recentes iniciativas de incluir informações do mundo dos negócios revelem-se promissoras” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 65). Neste sentido, considerando também as reformas no arcabouço geral da economia brasileira que demandam adaptação das empresas, afirma-se que a Educação Profissional no Ensino Médio é fundamental para melhorar a qualidade do capital humano no Brasil e, portanto, para aumentar a produtividade.

Na esteira das conquistas no Ensino Médio uma estratégia bastante eficaz para desenvolver ainda mais as competências é aumentar o protagonismo das empresas, para que elas ajudem a garantir que os trabalhadores tenham as habilidades que as empresas exigem. Isso foi confirmado pelos resultados positivos do Sistema S, administrado pela indústria, e do subprograma PRONATEC-MDIC - que consideraram explicitamente as informações fornecidas pelas empresas ao decidirem sobre o conteúdo e as competências oferecidas nos cursos – muito embora o custo-efetividade desses programas ainda precise ser melhor avaliado. Outros prestadores de treinamento, bem como outros ramos da iniciativa PRONATEC que não contam com serviços informados pela demanda, apresentaram resultados decepcionantes⁵⁸ (BANCO

⁵⁸ O relatório do Banco Mundial cita a pesquisa de O’Connell et al. (2017) que concluiu que os programas de formação vocacional (como o Pronatec) muitas vezes são ineficazes porque não tinham qualquer vínculo com as necessidades futuras das empresas. Resultado diferente foi obtido pelo Pronatec em parceria com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio (um programa orientado pela demanda de formação

MUNDIAL, 2018b, p. 65).

Resumidamente, de acordo com a lógica do Banco Mundial, é medida essencial para aumentar a produtividade elevar a eficiência do capital humano, aumentando assim o seu retorno. Para tanto, é necessário conferir organicidade entre educação e mercado, fazendo com que o sistema educacional funcione de acordo com a sua estrutura e necessidade. “Com o tempo, o maior alinhamento entre empregos e empregados e relações mais cooperativas nos locais de trabalho devem aumentar o tempo de permanência no emprego, baixar a (alta) taxa de rotatividade de mão-de-obra e aumentar a produtividade e o aprendizado no local de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 68). Neste sentido, o documento destaca a importância do apoio de entidades como o SENAI, que podem tanto adaptar “seus atuais espaços de alta tecnologia - os Institutos SENAI de Inovação - para que eles promovam a melhoria da produtividade em todas as indústrias, incluindo indústrias tradicionais, como têxteis e vestuário”, quanto “ampliar a educação da mão-de-obra de forma a permitir que seus alunos formados migrem para outras áreas se e quando indústrias como têxteis e vestuário entrarem em declínio” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 81).

Melhorias na qualidade do sistema educacional brasileiro são componentes fundamentais para a agenda da produtividade. (...) apesar de investimentos significativos e melhorias drásticas no acesso, os resultados da educação no Brasil ainda estão bem atrás em relação à maioria de seus pares. (...). De forma mais ampla, se há consenso sobre a consequência da última onda de mudanças tecnológicas globais é que ela proporciona mais oportunidades para os mais qualificados, qualquer estratégia de reforma a médio prazo para aumentar a produtividade deve incluir esforços adicionais para melhorar os resultados da educação, a partir da reforma do Ensino Médio adotada no final de 2016. (...). *Espera-se que as reformas facilitem os ajustes das empresas e criem novas oportunidades, especialmente para os menos qualificados, oferecendo opções alternativas de emprego formal* (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 74 – grifo nosso).

A nosso ver, ao longo da leitura do relatório, é notório o fato de que as reformas educacionais são tratadas como necessárias para que a educação acompanhe ajustes econômicos maiores, que afetam, por sua vez, o comportamento e a atividade das empresas. Nesse sentido, não é de se estranhar, por exemplo, que medidas de contrarreforma no sistema educacional e no mercado de trabalho se sobreponham.

em competências bem alinhadas com as áreas das empresas), que teve resultado de um efeito causal sobre os empregos e rendimentos.

No ano passado, o Brasil começou a enfrentar as deficiências de suas políticas de mercado de trabalho. Em 2017, o Brasil adotou mudanças importantes em suas leis trabalhistas. O governo espera que essas mudanças - juntamente com uma nova lei que abre mais espaço para a terceirização e contratos de trabalho temporário - deem mais flexibilidade aos contratos firmados entre empregadores e trabalhadores, incentivando a criação de novos empregos e oportunidades de aprendizado no local de trabalho. As mudanças também visam abrir mais espaço para negociações coletivas nas empresas, abolindo as contribuições sindicais obrigatórias e tornando os sindicatos mais ágeis e passivos de responsabilização. (...). No entanto, ainda não está claro se as reformas de 2017 na educação e no mercado de trabalho do Brasil serão suficientes para ajudar o país a enfrentar os desafios das rápidas mudanças tecnológicas e a mitigar os potenciais efeitos negativos da integração dos mercados externo e interno sobre grupos específicos de trabalhadores (BANCO MUNDIAL, 2018b, p.68).

Enfim, o relatório conclui sinalizando que os avanços socioeconômicos das últimas décadas estão ameaçados caso o Brasil permaneça com políticas que engessam a flexibilidade econômica e política e que bloqueiam a construção de um ambiente atrativo para investidores. É imperativo, portanto, reduzir os custos de fazer negócio, adotar tecnologias digitais com menores tarifas e impostos e facilitar a integração no mercado interno e externo, bem como “reformular” as instituições, a educação, o mercado de trabalho e o mercado financeiro⁵⁹. As mudanças na educação devem incluir políticas de educação e treinamento, para que os trabalhadores se adaptem “para explorar as mudanças tecnológicas globais em andamento. As mudanças nas competências exigidas pelos empregadores brasileiros requerem a priorização das políticas de inovação”, aliado à “mercados de trabalho mais flexíveis e aumento dos investimentos pelas empresas a fim de permitir que as empresas brasileiras aproveitem as novas oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p.93). Em suma, apesar deste grande receituário de mudanças necessárias, “no coração das mudanças defendidas neste relatório está a relação entre as empresas e o governo” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p.94).

Abaixo, o quadro reúne uma síntese das principais ideias desenvolvidas nos

⁵⁹ De acordo com o Banco Mundial, “o Brasil tomou medidas significativas para reduzir as distorções do mercado de crédito nos últimos dois anos. A introdução da adoção da nova Taxa de Longo Prazo (TLP) representa um grande passo rumo à criação de condições mais equitativas no acesso ao crédito. Isso, combinado à queda acentuada da taxa básica de juros (Selic) desde o início de 2017, aumentou a concorrência entre as instituições financeiras por mutuários solventes e atraentes e deve, ao longo do tempo, melhorar o acesso ao crédito para as empresas brasileiras” (2018b, p.97). Retornaremos à taxa Selic no Brasil mais adiante.

relatórios apresentados nessa seção.

Figura 10 – Síntese das principais formulações apresentadas pelos organismos internacionais nos relatórios analisados, 2019



Necessidade de redesenhar os cursos com olhar voltado às demandas do setor produtivo. Preocupação em relação à formação profissional que não prepara os jovens adequadamente para o mundo do trabalho (OIT, 2014).



O sentimento de vulnerabilidade derivado do Consenso de Washington teria se somado às novas ameaças postas pela crise econômica global iniciada em 2008. Todos devem trabalhar para construir um sistema global resiliente, para que assim os humanos, mesmos mais pobres, possam ser senhores dos seus destinos (Pnud, 2014).



A crise gerou um pessimismo exacerbado, de modo que a boa escolarização não é mais suficiente para conseguir um emprego. Cabe à educação combinar competências cognitivas e socioemocionais para que os jovens se adaptem ao mundo atual imprevisível e mutante, respondendo com flexibilidade aos desafios do século XXI (OCDE, 2015).



É necessário analisar o comportamento humano, sobretudo diante da pobreza, para então desenhar políticas, mormente educacionais, para solucionar os aspectos conturbados da atualidade - dentre eles a baixa produtividade. A educação promove modelos mentais, e devem proporcionar a construção de modelos que façam as pessoas reconhecerem seus potenciais com mais facilidade, sobretudo as mais pobres (BM, 2015)



Inexiste relação direta entre educação e inserção no mercado, por isso é urgente, diante da crise, enfrentar as questões em torno da eficácia dos currículos, principalmente da educação profissional, com vistas à elevação da produtividade. O Brasil tem potencial para mudar a base da competitividade dos baixos custos de produção para a mão de obra qualificada. O grau de precarização dos novos empregos dependerá das escolhas tomadas pelo poder político (OIT, 2018).



O aumento da escolaridade e dos salários não reverberou em maior produtividade. O governo buscou corrigir o problema através do NEM, que estimula a resiliência e diminui o número dos jovens que nem estudam nem trabalham. As mudanças no mercado impõem desafios à educação básica e ao sistema de competências, que devem atender às demandas dos empregadores, concentrando-se nas tecnologias para apoiar a empregabilidade). O país deve cuidar da implementação das reformas em nível subnacional, melhorar comportamentos e estimular parcerias entre as escolas e o setor privado (BM, 2018a).



O aumento da produtividade nos anos 2000 se deu pelo aumento dos trabalhadores e pelo acréscimo de escolaridade, e caiu a partir de 2014. A produtividade (PT) poderia ter sido maior se aquela tivesse sido acompanhada por uma PT semelhante a dos anos 1990. É necessário combinar a educação do trabalhador à utilização eficiente dos insumos, que o Brasil tem em abundância. Basta abrir mercados e canalizar despesas para apoio à inovação, pois o problema é a ineficiência na combinação dos insumos. Além disso, deve-se girar a educação às demandas das empresas, inserindo naquela dados do mundo dos negócios. Já temos trabalhadores capacitados e empresas de ponta, como no agronegócio (BM, 2018b).

3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA: CONTRADIÇÕES IMANENTES E PROBLEMAS DE SUA ÓRBITA

No capítulo anterior abordamos os principais aspectos constitutivos e orbitantes das duas reformas educacionais de que tratamos, quais sejam, a BNCC e o NEM. Naquele capítulo, apresentamos a estrutura das reformas e suas propostas; sua organização interna, seu processo de elaboração e seus agentes, bem como uma sistematização dos principais argumentos mobilizados por esses agentes para explicar e justificar não só a necessidade das reformas, mas também seu caráter antidemocrático ou, eufemisticamente, urgente. Importante destacar que os dados apresentados nesse capítulo um são frutos de uma pesquisa que envolveu o acompanhamento sistemático da tramitação da BNCC e do NEM; a leitura atenta de ambos e também de outros documentos de fonte primária e, ainda, a coleta, organização e síntese de informações presentes em textos jornalísticos e diversas fontes eletrônicas, como os sites e canais do MEC e do MPB.

A pesquisa foi realizada com o intuito de construir nosso objeto em detalhes e de permitir-nos a apropriação de seu conteúdo. Nesse sentido, anteriormente, os dados foram apresentados tal como uma primeira aproximação do objeto permite enxergar e compreender. Sendo assim, as reformas, enquanto objeto de estudo, foram descritos como elemento abstraído de determinadas contextualidades, de complexidades variadas. Essa afirmação não elide, todavia, o fato de que a exposição desse elemento abstraído deixa nítida sua composição micro ou, talvez, nanoscópica, isto é, os distintos aspectos constitutivos desse objeto. De todo modo, esse todo nanoscópico apresentado anteriormente é, ainda, imediato, empírico, aparente.

Este capítulo é, justamente, dedicado à problematização do exposto no capítulo um, que ilumina o caráter genérico e desordenado ou, mais precisamente, abstrato (no sentido de ser vazio de mediações e determinações), desse real imediato tomado por si mesmo. O objetivo do capítulo é demonstrar como a ausência de conteúdo econômico-social trunca a inteligibilidade do objeto, fazendo-o parecer um todo caótico e, sobretudo, incoerente e ilógico. Para tanto, optamos por, ao longo da seção, cotejar outras informações, ainda em um baixo nível de abstração, que nos permitiram construir as indagações que saturaram nosso objeto, analisando cada parte desse todo nanoscópico apresentada no capítulo um a partir da mobilização de conhecimentos prévios sobre a estrutura da educação brasileira e sobre eventos sincrônicos a aprovação das reformas educacionais. Nesse âmagô, argumentamos que, mantendo-se a abstraticidade na análise,

as reformas educacionais apresentam uma face contraditória na medida em que suas propostas tendem a serem materializadas enquanto negação delas mesmas.

O capítulo está dividido em algumas partes, e todas trazem à tona os principais aspectos anuviados ou ignorados pelos discursos dos propositores das reformas. No decorrer do capítulo, tentamos avançar dos aspectos mais imediatamente relacionados ao objeto, trazendo aspectos paulatinamente mais distantes do objeto em si, mas que o interpelam de forma contundente.

3.1 A BNCC e o NEM mais a fundo: alguns aspectos esquecidos por seus agentes locais

Os problemas pedagógicos da BNCC e seus possíveis impactos deletérios na educação brasileira

Considerando que o objetivo da BNCC é também, em tese, promover a qualidade educacional e melhorar a aprendizagem do alunado brasileiro (MPB, 2019c), devemos atentar para alguns de seus aspectos.

No capítulo anterior apresentamos as definições da BNCC para a Educação Infantil. Nesse sentido, há fortes indicativos de que há um processo de escolarização dessa etapa em curso, à exemplo da ênfase que o documento confere à intencionalidade educativa e ao contato com os rudimentos da leitura e da escrita, bem como do próprio fato de que a existência de descritores de aprendizagem codificados é uma grande porta de abertura à identificação e a mensuração da aprendizagem nessa etapa via testes padronizados.

Nesse sentido, vale lembrar que, em 2015, a ausência de descritores na primeira versão do documento foi uma vitória dos educadores da Educação Infantil. Além do mais que, em dezembro desse mesmo ano, a Fundação Lemann, junto aos demais integrantes do MPB, enviaram ao MEC uma proposta de mudança no documento, pedindo ênfase na alfabetização. Em reportagem divulgada pela Folha de São Paulo, o ainda diretor executivo da Fundação Lemann afirmou que a ênfase do documento no brincar e a manutenção do início da alfabetização aos seis anos eram problemas mais graves daquela versão do que outros muito comentados, à exemplo dos problemas relativos ao ensino de História (RIGHETTI, 2015).

Devemos destacar ainda que a escolarização da educação infantil é uma tentativa fracassada em países como os Estados Unidos, onde vários grupos tentam há anos

combater esta ideia⁶⁰, com base nos argumentos de que há uma afronta ao tempo de desenvolvimento de cada criança. No que concerne à alfabetização das crianças (antecipada do terceiro para o segundo ano do ensino fundamental I no documento), a proposta da BNCC foi duramente criticada por acadêmicos e empresários, que redigiram uma nota com o objetivo de alertar “as autoridades do MEC, responsáveis pela elaboração da BNCC, e os conselheiros do CNE, responsáveis pelo parecer, a respeito dos graves erros [contidos no documento] e suas implicações para a alfabetização das crianças em nosso país” (SEABRA et al, 2017, p.1).

Para o EF, como já mencionamos, diversas entidades acadêmico-científicas se posicionaram contra as proposições da BNCC para os seus respectivos componentes curriculares (ABECS, 2018; ANPEGE, 2018; ANPUH, 2018). Para o componente curricular Ciências, por exemplo, a Base altera o ordenamento das unidades temáticas da forma vertical para a forma horizontal, quebrando o encadeamento lógico dos conteúdos ao longo do ano e obrigando a reformulação de todos os materiais didáticos, avaliações, planos de aula e outros.

Ainda no que tange a essa etapa da Educação Básica, malgrado o discurso repetidamente propalado pelos autores da reforma de que a Base não é o currículo, tanto o MEC quanto o MPB deixaram claro, mormente a partir do início de sua implementação, que a parte diversificada do currículo é meramente acessória, sendo prioridade adequar e contextualizar o previsto na BNCC às realidades locais em detrimento de inserir novos conteúdos no currículo, que decerto não serão cobrados nas avaliações padronizadas e censitárias (MPB, 2018f). Nessa lógica, em trabalhos anteriores, detalhamos os aspectos da BNCC do Ensino Fundamental que ilustravam seu caráter centralizador e homogeneizador para essa etapa (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017).

Diretamente relacionado a esses aspectos está o cerceamento do trabalho docente e a expropriação de sua face intelectual. Não obstante à cantilena de que o professor é a peça-chave do processo educacional e da aprendizagem e de que esses profissionais puderam contribuir com a BNCC nos seminários estaduais e na consulta pública (MPB,

⁶⁰ Exemplos de posições críticas americanas podem ser encontradas em “Kindergarten as the New First Grade” (Jardim de Infância como o Novo Primeiro Grau) (RAVITCH, 2016) – um texto que alerta para os efeitos deletérios da transformação dos espaços da educação infantil em ambientes escolares – e no relatório “Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose” (Instrução de leitura no jardim de infância: pouco para ganhar e muito a perder), financiado por grupos como a “Alliance for Childhood”. Ambos denunciam os padrões do common core que obrigam a leitura ainda na pré-escola e alertam para o fato de que não há estudos que comprovem ganhos a longo prazo, bem como que crianças não estão natural e cognitivamente prontas para ler na pré-escola (Carlsson-Paige; McLaughlin; Almon, 2015).

2018a), está posto que o papel do docente é aplicar a BNCC, adequando, contextualizando e aprofundando o que ela já define. Nessa lógica, no âmbito do EF, a tendência é o fortalecimento da lógica do *accountability* (responsabilização) e, por conseguinte, que o trabalho docente seja apenas de repasse do conteúdo escolar, fragmentado e desconexo estipulado pela BNCC.

Nesta direção, de um lado, dificulta-se ainda mais a aprendizagem (ao invés de facilitá-la, como querem os propositores das reformas) ao cercear o trabalho docente e impedir que este se dê de acordo com o exigido pelo alunado; de outro, desqualifica-se o trabalho docente ao expropriar sua face intelectual, transformando-o em um executor de cartilhas, materiais e avaliações elaborados por outrem e livremente vendidos no mercado.

Já para o EM, a redução do conteúdo obrigatório a português, matemática e inglês, a inserção pífia dos conteúdos de ciências sociais e naturais e a desvalorização dos conteúdos de artes e educação física na BNCC tornam evidente que a reforma restringe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Nestes termos, é aparentemente ilógico que, com vistas à promoção da qualidade educacional, promovam-se reformas que estreitam o currículo, expropriam os conteúdos escolares elementares do campo científico e tecnológico e negam os conhecimentos básicos que permitem aos jovens apreender e dominar o funcionamento da sociedade humana (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A BNCC Ensino Médio como parte do NEM: a face anulativa da relação entre eles e os problemas para o ingresso no ensino superior

Outras controvérsias no âmbito do EM não são menores. Entretanto, é interessante observar que são significativamente distintas, quando não opostas, àquelas do EF, e parece correto afirmar que isso está diretamente relacionado ao fato de que as BNCC para essas duas etapas são dissimétricas. Nesse sentido, primeiramente, devemos lembrar que, sob a égide do discurso de promover a qualidade e a equidade educacional, ou igualdade de oportunidades nessa etapa, impõem-se uma Base de conhecimentos irrisórios, que não ocupa sequer metade da carga horária dessa etapa e que, sabemos, tende a determinar o currículo mínimo e o próprio currículo da escola pública.

Para exacerbar a ilogicidade, constrói-se e aprova-se uma BNCC com vistas à redução das desigualdades educacionais, mas imputa-se, quase que concomitantemente, uma outra reforma (no caso, o NEM) que não só legitima, mas obriga que a parte subsequente à BNCC (mais da metade dessa etapa) seja radicalmente distinta, em cada

região, em cada estado, em cada município e até mesmo em cada unidade escolar. Como vimos no capítulo um, a consecução de Portarias de regulamentação do NEM, se tinham por dever estabelecer uma linha comum para os itinerários formativos (que, diga-se de passagem, deveria ter sido estabelecida na própria BNCC, já que o objetivo desta era justamente garantir uma base comum à etapa como um todo), fizeram justamente o contrário: legitimaram uma miríade de possibilidades que, devido à infinidade de aspectos manejáveis, sequer uma análise combinatória poderia enumerar.

De forma semelhante, podemos questionar outros aspectos. Uma preocupação sinalizada por profissionais da educação à época da aprovação da MP nº 746/2016 – que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - era em relação ao ingresso dos estudantes no ensino superior, isto é, em relação a como as mudanças no EM seriam comportadas pelo ENEM. No texto da Lei 13.415/2017 (reforma do ensino médio), foi assegurado que, independente das mudanças no Exame, “As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória” (BRASIL, 2017c, Art. 4º, § 9º). Todavia, foi somente na atualização das DCN-EM que o novo modelo de ENEM foi apresentado:

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa *de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar* (BRASIL, 2017c, Art. 32 – grifo nosso).

Isso significa, mais precisamente, que o ENEM será dividido em duas partes: uma prova que avaliará o domínio do alunado sobre as competências previstas na BNCC e nos Referenciais (Portaria nº1.432/2018, que prevê competências específicas para cada eixo temático, relacionado a cada itinerário formativo), e uma outra prova que avaliará as competências relacionadas à área que deseja ingressar. Há dois principais problemas graves aqui, quais sejam, primeiramente, o fato de que o estudante ter cursado o Itinerário “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”, por exemplo, não significa que ele tenha tido

qualquer contato com todas as competências previstas pelos referenciais, posto que nada obriga às escolas a elaborarem o currículo perpassando os quatro eixos temáticos, muito pelo contrário. Nesse sentido, a mesma prova, deverá avaliar, por exemplo, um estudante que cursou esse itinerário com base no eixo temático “empreendedorismo” ou com base no eixo “investigação científica” ou com base nos dois eixos, etc. Um segundo problema está no fato de que, se esse mesmo aluno do exemplo anterior desejar cursar Engenharia Civil na faculdade, ele provavelmente fará uma prova que avalia competências e habilidades relacionadas à Matemática e às Ciências da Natureza, que ele pode, e provavelmente terá tido, um acesso pífio ao longo do EM.

O NEM e a falácia da liberdade de escolha dos estudantes: o silêncio sobre as desigualdades regionais

Quanto ao sedutor discurso de que a flexibilização do EM garante a liberdade de escolha dos estudantes, algo parecido se deu. Desde a aprovação da MP nº 746/2016, diversos autores e organizações de profissionais da educação sinalizaram a impossibilidade de que as escolas brasileiras oferecessem os cinco itinerários formativos na mesma unidade ou até no mesmo município/estado, argumentando que essa liberdade não poderia ser concretizada como escolha entre opções factíveis.

Com a paulatina regulamentação do NEM, essa então sinalização se tornou fato: se vínhamos chamando atenção para o fato de que no texto da Lei 13.415/2017 nada obrigava às escolas a oferecer todos os itinerários, está bem claro nas novas DCN-EM que, para garantir a liberdade de escolha entre diferentes arranjos curriculares, “Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas (...) atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (BRASIL, 2018e, Art. 12, § 6º). Vale salientar ainda que o Itinerário Formativo “Matemática e suas tecnologias”, por exemplo, pode ser erigido sob um, dois, três ou quatro eixos temáticos, realizados em parceria com empresas e/ou outras instituições de ensino ou não, com vivências profissionais ou não, a distância ou não, concomitantemente a outro itinerário ou não, e assim por diante. Enfim, cada município pode optar por uma dentre essas e tantas outras possibilidades. Resta-nos questionar i) se nos municípios que só têm uma única escola de EM (como Coqueiro Seco (Alagoas), Bom Jesus da Serra (Bahia), Itacuruba (Pernambuco), Afonso Cunha (Maranhão), Barroquinha (Ceará), Alcínópolis (Mato Grosso do Sul), Acaica (Minas Gerais), Porto Real (Rio de Janeiro) e tantos outros) oferecerão pelo menos dois

itinerários e ii) a situação dos municípios que não têm sequer uma única escola de EM, como Barro Preto na Bahia (QEDU, 2017) entre outros.

Uma análise minimamente responsável das condições histórico-estruturais da educação brasileira é suficiente para afirmar que é, na melhor das hipóteses, ingenuidade crer que a responsabilização das escolas pela formulação e implementação tanto da BNCC quanto dos itinerários (eufemisticamente traduzida para autonomização, descentralização, entre outros), seja compatível, de um lado, com o suposto objetivo de garantir qualquer patamar de formação comum nessa subetapa do EM; de outro, com o próprio desenvolvimento concreto das competências previstas na BNCC dessa etapa.

Sabemos que a famosa afirmação de que o “Brasil é formado por muitos Brasis” mistifica o quão violentas são as desigualdades regionais históricas desse país de dimensões continentais. Nesse sentido, as desigualdades regionais no Brasil, que apresenta um dos maiores índices do mundo, variam de povoamento, clima e habitação, à desenvolvimento tecnológico, especialização produtiva e, por conseguinte, recebimento e captação de recursos, revelam a crueldade de deixar que a oferta dos Itinerários Formativos e seus arranjos curriculares se deem a partir das “possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (BRASIL, 2018e, Art. 8º).

Para exemplificar, podemos citar uma reportagem divulgada recentemente pelo IBGE (2019), intitulada “PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem”. Nesta, afirma-se que

mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas e, as regiões Nordeste e Norte apresentaram uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país. (...). O acesso à educação básica obrigatória cresceu de 45,0% para 47,4% da população de 25 anos ou mais, nesse período de 2 anos [2016-2018]. No entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior entre brancos (55,8%) do que pretos ou pardos (40,3%), bem como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%). Com relação aos jovens de 15 a 29 anos, buscou-se conhecer sua aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho. Em 2018, cerca de 17,6% dos homens e 28,4% das mulheres não trabalham, nem estudavam ou se qualificavam. Entre as pessoas brancas 18,5% estavam nessa situação e entre as pessoas pretas ou pardas, 25,8% (EDITORIA ESTATÍSTICAS SOCIAIS, 2019, s./p.).

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2018 (divulgado em 2019), o Brasil tem 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica, sendo cerca de 39,5 milhões na rede pública. Isso significa que cerca de 80 % do alunado brasileiro

estuda nesta rede. Dessas 48,5 milhões de matrículas, 27,2 milhões são no EF, em 103.260 escolas (56,8% do total de escolas da educação básica), e mais de 80% destas matrículas são na rede pública. Por sua vez, 7,7 milhões de matrículas são no EM, em cerca 28.673 escolas (aproximadamente 16% do total de escolas da educação básica). Quase 90% desses quase 8 milhões de matrículas no EM é na rede pública, em 20.379 escola. Quase 585 mil matrículas são integradas à educação técnica e profissional, modalidade que cresceu 25% entre 2014 e 2018 (INEP, 2019).

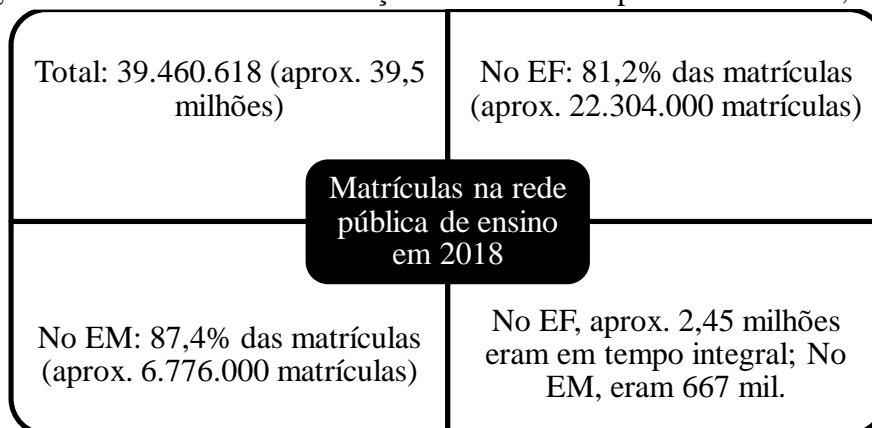
Considerando as pessoas de 25 anos ou mais, somente 47,4%, em 2018, havia concluído pelo menos o EM; destes, aproximadamente 56% eram brancos e cerca de 41% pretos ou pardos. Regionalmente, o maior percentual de concluintes estava no Sudeste (53,6%) e o menor no Nordeste (38,9%). No que tange ao analfabetismo no Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%: 3,9% das pessoas analfabetas eram brancas, conquanto mais que o dobro (9,1%, mais precisamente) eram pretas ou pardas (EDITORIA ESTATÍSTICAS SOCIAIS, 2019, s./p.).

É importante para nossa argumentação não perder de vista, primeiramente, que no Brasil a grande massa de trabalhadores é formado na escola pública, de modo que a rede privada detém uma proporção ínfima da educação básica. Além disso que, embora apenas 10% das matrículas de EM sejam na rede privada, isso representa um contingente de 770 mil jovens.

A aparente consensualidade sobre a jornada integral, seus impeditivos concretos-estruturais e alguns problemas do programa Ensino Médio de tempo integral (EMTI)

No que tange ao tempo integral devemos sinalizar que, embora as matrículas do EMTI na rede pública venham em trajetória ascendente desde 2014 – tendo representando 6,7%, 8,4% e 10,3 % em 2016, 2017 e 2018 das matrículas na rede pública, respectivamente –, elas descrevem trajetória descendente no EF. Neste, em 2014, 18,2 % das matrículas de EF na rede pública eram em tempo integral; esse número foi reduzido para 10,5% em 2016, subiu para 16,3% em 2017 e voltou a cair para 10,9% em 2018.

Figura 11 – Matrículas da educação básica da rede pública de ensino, 2018



Ainda sobre o tempo integral, faz-se imperativo mencionar que um dos pontos mais consensuais entre os formuladores do NEM, e também um dos argumentos mais fortes a seu favor (tanto por parte de seus agentes quanto por parte da população que aprova o modelo), é a ampliação da carga horária via Programa EMTI, apresentado no capítulo um. Não à toa, é peremptoriamente afirmado, nas propagandas de rádio e televisão, que “estão disponíveis 500 mil novas vagas para o ensino médio em tempo integral, agora focado no projeto de vida do aluno”⁶¹. Destarte, devemos sinalizar que, apesar dos números vultosos divulgados pelo MEC nesta e em outras propagandas (1,5 milhão de reais até 2020, para cobrir as 500 mil matrículas), o programa EMTI abarca uma ínfima porcentagem dos alunos.

Como vimos, o Brasil tem hoje 7,7 milhões de alunos matriculados no EM; destes, cerca de 13% estão na rede privada, isto é, cerca de 1 milhão de alunos. Restam 6,7 milhões. Também como mencionado anteriormente, desses 6,7 milhões, 667 mil alunos já são contemplados com a jornada integral, ou seja, permanecem uma média de sete horas na escola em aulas ou em atividades extracurriculares. Restam, ainda, cerca de 6 milhões de alunos a serem contemplados, e o programa atende, até 2020, tão somente 500 mil alunos – menos de 10% do alunado brasileiro dessa etapa.

A questão do tempo integral nos remete novamente às incoerências das reformas educacionais, cujas proposições parecem pairar acima tanto da realidade dos jovens brasileiros quanto das condições estruturais mínimas das escolas brasileiras, que também apresentam faces distintas a depender da região do país. Um exemplo disso é que, em meio a todas as exaltações ao aumento da carga horária, nem o MEC nem o MPB abordam

⁶¹ O vídeo da propaganda está disponível em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>>. Acesso em 16 de dez de 2018.

a situação do EM noturno diante das exigências do novo modelo. De acordo com o IBGE, em 2018, no Brasil, havia 47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, das quais 13,5% (cerca de 6,4 milhões de jovens) trabalhava e estudava – condição que, muitas vezes, impede a frequência à escola. Considerando apenas as crianças e adolescentes de até 17 anos, em 2018, 2,5 milhões trabalhavam (HAYRTON, 2019). Além do mais, sabemos que outras inúmeras condições fazem os jovens optarem e/ou serem remanejados para o EM noturno; independentemente dessas motivações, parece bastante improvável que esses jovens consigam cumprir uma carga horária diária de sete horas tal como previsto pelo NEM, posto que, para tanto, esses alunos precisariam estudar das 18 às 23 horas, ou mesmo das 19 às 00 horas, o que nos parece inviável.

Outro aspecto não comentado em meio às exaltações é a realocação dos alunos que cursam o EM no turno da manhã ou da tarde em uma mesma escola, isto é, como transformar a diária de cinco horas diárias (7 às 12 horas e 13 às 18 horas) em uma jornada de sete horas nos três turnos, inclusive noturno, simultaneamente. Em suma, a questão é: no caso das escolas que oferecem dois ou mais turnos, como estender a jornada de forma a não sobrepô-los? Como reorganizar o espaço físico, e também o corpo de funcionários da escola, para a extensão da jornada em todos os turnos?

Nesse sentido, vale ressaltar dois aspectos principais. O primeiro deles que, de modo geral, as salas de aula de EM estão superlotadas, isto é, apresentam um número de alunos maior do que aquele considerado ideal para a aprendizagem. De acordo com o estudo *“Effective Teacher Policies: Insights from Pisa”* (“Políticas Eficazes para Professores: compreensões do Pisa”) divulgado pela OCDE em 2018, dentre os 60 países analisados, o Brasil, mesmo oferecendo o EM nos três turnos, apresenta segundo maior número de alunos por sala de aula e também por professor – considerando o primeiro ano do EM, esses números são de 22 e 37, respectivamente (OCDE, 2018). De acordo com a Organização, o Brasil perde apenas para a Colômbia e apresenta uma realidade muito distante de países como a China, onde foi registrado uma média de 12 alunos por sala de aula. Mais concretamente, podemos mencionar o exemplo do estado de São Paulo onde, em 2016, uma em cada sete escolas registravam superlotação, isto é, comportavam uma média de 40 alunos em pelo menos uma sala de aula e em pelo menos um turno. Isso significa precisamente que o Brasil não apresenta qualquer condição estrutural de, por exemplo, realocar os alunos do turno da tarde para o turno da manhã e estender a jornada apenas nesse turno. Tal realocação exigiria mais ainda aquilo que a realidade, tal como posta, há muito já exige: a construção de novas e/ou reforma das já existentes unidades

escolares.

Vale salientar, ainda, que de acordo com a própria OCDE e com vários dos atuais defensores do NEM, a redução do número de alunos por sala de aula, não de hoje, é uma das questões primordiais em termos de melhoria da aprendizagem e da qualidade educacional brasileira como um todo. Em 2013, Mozart Neves Ramos, então presidente do TPE e membro do CNE, afirmou em entrevista que

No âmbito da Campanha Nacional pela Educação, um movimento que existe desde 1999 e luta pela oferta de um ensino público de qualidade, fizemos um estudo sobre qual seria a quantidade ideal de crianças nas salas de aula e concluímos que esse número é de (...) 30 nas séries de Ensino Médio. (...). A superlotação não é ideal em lugar nenhum do mundo. Sou professor de química, já dei aula para turmas cheias e é muito desgastante para o professor, além de prejudicar o aprendizado (GLOBO EDUCAÇÃO, 2013, s./p.).

Aparentemente, essa não é mais a posição de Mozart ou sua primeira preocupação. Isso porque, enquanto um dos principais articuladores do NEM, a importância da reforma curricular e na carga horária não dialoga com formas concretas de viabilizar a redução do número de alunos por sala de aula, principalmente na fase comum do EM. Se trouxermos à baila a parte subsequente, isto é, a divisão dos alunos pelos itinerários formativos, a questão fica ainda mais complexa. Embora o NEM deva estar em vigor nas salas de aula em 2022, não há ainda qualquer indicativo de como será a distribuição dos itinerários pelas escolas, tampouco qualquer expectativa sobre os itinerários mais procurados e a redistribuição dos alunos pelas unidades escolares, bem como novos financiamentos para a ampliação de unidades escolares.

O segundo ponto importante a ser destacado e que não tem merecido muita atenção por parte dos elaboradores do NEM é a condição concreta de funcionamento das escolas de EM que, muito antes da aprovação da Reforma, já funcionam em tempo integral. Nesse âmbito, parece-nos um pouco ilógico pensar na ampliação do número de matrículas em tempo integral conquanto aqueles alunos já matriculados nessa modalidade ficam constantemente desassistidos, seja no EM, seja no EF.

Para exemplificar, podemos lembrar que foi somente em 2008 que a Câmara aprovou merenda escolar para o EM e que, dez anos depois, os alunos lidam

correntemente com a ausência dela. Em 2018, a suspensão no fornecimento de merenda afetou aluno de escolas estaduais de EM em diversas cidades, nas quais, inclusive, os alunos já comentavam sobre a péssima qualidade da alimentação. Em entrevista ao G1, uma aluna de uma dessas escolas afirmou que “o sabor da comida é péssimo. Ontem, no almoço, foi soja, mal temperada e com uma casca de caramujo. Ninguém quis comer. Todo mundo implorou tanto a diretora que ela nos liberou” (G1, 2018, s./p.). Em 2017, um aluno de oito anos desmaiou de fome, em uma escola no Distrito Federal, a 30 quilômetros de casa. Sobre o episódio, a Secretaria de Educação afirmou que só oferece biscoitos porque a aula não acaba tão tarde (G1, 2017). No mesmo ano, alunos de escolas em Campinas foram dispensados também por falta de merenda (G1, 2017b).

Essas questões associadas ao debate sobre a jornada integral nos remetem à questões mais profundas, que transcendem a esfera educacional. Em 2019, a BBC News Brasil divulgou uma reportagem intitulada “Sem merenda: quando férias escolares significam fome no Brasil”, que demonstra o aumento da vulnerabilidade social das famílias no período de férias e os problemas, inclusive de aprendizagem, associados à insegurança alimentar das crianças, isto é, à quantidade e também à qualidade da alimentação destas. De acordo com a mesma, para além do fato de que muitas famílias enviam as crianças para a escola primordialmente visando sua alimentação (e não sua aprendizagem), por não terem condições de oferecer-lhes comida, outros dois problemas a serem enfrentados são i) a qualidade nutricional da dieta dessas crianças, mesmo durante o ano letivo, que abarca desde o que essas crianças comem na escola até o que elas não comem nos fins de semana e como este fator impacta a aprendizagem sobretudo na segunda-feira e ii) a condição das crianças menores de cinco anos que, em comparação às maiores, frequentam muito menos a escola.

A reportagem supracitada oferece vários exemplos desses problemas. São alguns deles i) o fato de que, em 2017, o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional do Ministério da Saúde (Sisvan) apurou que 207 mil crianças menores de cinco anos estavam gravemente desnutridas; ii) um estudo de 2019, publicado pela Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde da Fiocruz Bahia, que mostra como a desnutrição infantil vem sendo acompanhada pela obesidade entre as crianças de baixa renda, devido não ao excesso de comida, mas ao consumo cada vez maior de alimentos baratos e ultraprocessados, ricos em calorias mas pobres em nutrientes, inclusive e principalmente no cotidiano escolar e iii) entrevistas divulgadas com professores e coordenadores de

escolas do Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), que relatam desmaios e alterações comportamentais nas crianças que não se alimentaram no dia anterior: “Percebo que na segunda-feira os alunos chegam com muita fome, não comeram o suficiente no fim de semana. O cardápio da segunda não é um dos preferidos deles, mas, ainda assim, as crianças comem mais do que a média dos outros dias”, afirmou em entrevista o diretor de uma unidade de ensino na zonal sul de São Paulo (IDOETA; SANCHES, 2019, s./p.). Em todos os casos, têm-se a fome como fator-chave de impacto sobre a aprendizagem das crianças entre seis e dezoito anos.

A primazia do direito à aprendizagem: o esvaziamento do direito à educação e a alheação a outros direitos básicos da criança e do adolescente

De acordo com a Fundação Abrinq (2019), que fez cálculos a partir de dados do IBGE e os divulgou no relatório “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil (2019), em 2017, 9,4 milhões de crianças brasileiras entre zero e 14 anos, ou 22,6% destas, viviam em situação de extrema pobreza, isto é, com uma renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário mínimo, ou R\$ 234,25 em valores de 2017”. Se aumentarmos essa referência para até meio salário mínimo per capita, ou seja, R\$ 468,50, esse número aumenta para 47,8% das crianças dessa faixa etária. Noutros termos, isso significa que quase metade das crianças brasileiras de até 14 anos, isto é, mais de 20 milhões de crianças, vivem em condição domiciliar de baixa renda. Devemos frisar que esta condição está muito distante daquela que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) estima como mínima: de acordo com o Dieese, em 2019, a renda familiar mínima para suprir sem carências as necessidades de alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte e lazer, pressupondo uma casa com quatro integrantes, deveria ser de R\$ 4.214,62 – cerca de quatro vezes o valor do salário mínimo à época.

Em um cenário como esse, parece confuso atribuir à BNCC a garantia dos mesmos “direitos de aprendizagem” a todas as crianças e adolescentes brasileiros. Diante dessa realidade, seus agentes cometem o despautério de afirmar, nas propagandas de rádio e televisão, que “pela primeira vez o Brasil aprova um documento que *assegura* a igualdade na aprendizagem da educação básica”⁶² e que “com a Base todos os estudantes do país têm os mesmos direitos de aprendizagem e isso é bom, porque se a base da educação é a

⁶² O vídeo da propaganda está disponível em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>>. Acesso em 16 de dez de 2018.

mesma as oportunidades também serão”⁶³. Noutros termos, em que pese a realidade que salta aos olhos, tais agentes são plenamente capazes de estabelecer uma relação determinista, linear e imediata, no sentido de ausente de mediações, entre leis ou direitos, igualdade, oportunidade e aprendizagem.

No mais, ainda que o documento oficial de caráter legal a BNCC pudesse garantir a igualdade de direitos, parece-nos bastante incerto que tais direitos possam ser cumpridos de forma equânime nesse cenário. Até porque, sabemos, a garantia legal de direitos no Brasil não determina a sua efetividade. Nesse sentido, não é de se estranhar que a “preocupação” dos propositores das reformas com o tal “direito de aprendizagem” das crianças esteja sendo sobreposto a tantos outros direitos básicos garantidos tão somente constitucionalmente – à exemplo dos direitos à saúde, moradia, transporte, lazer, alimentação e outros que, a despeito dos trinta e dois anos da CF de 1988, e dos trinta anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), continuam a não ser efetivos, e muito menos igualitários para toda a juventude brasileira.

Ainda no que tange à primazia do “direito à aprendizagem” que, como vimos no capítulo anterior, constitui um eixo axial da retórica em prol das reformas educacionais, devemos salientar que a perspectiva de “direito à aprendizagem” anuvia e empobrece o direito à educação previsto constitucionalmente, o que não deriva de mera e/ou desinteressada confusão léxica. Na LDB/1996, por exemplo, consta a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, Art. 3º), de modo que este não substitui, mas integra, complementa, constitui aquele. Nesse sentido, o direito à aprendizagem significa uma redução do direito humano à educação à medida que a aprendizagem é um dos fins, dos resultados individuais a ser alcançado por meio do processo educativo, isto é, da educação multifacetada, coletiva, processual e contínua. A nosso ver, o direito de aprender mistifica e reifica o processo de aprendizagem ao apresenta-lo com origem e fim em si mesmo, independente de um processo anterior, desenvolvido em determinado tempo e condições materiais; como um objeto fornecido (vendido) por professores e adquirido (comprado) por estudantes, como se a relação aluno-escola ou aluno-professor fosse ausente de qualquer mediação e eminentemente comercial. Nesta lógica, adquire algum sentido o fato de que as reformas endossam o direito de aprender sem propor, nem mesmo no discurso, alguma solução mínima para as péssimas e graves condições estruturais em que se dá a educação pública no Brasil.

⁶³ O vídeo da propaganda está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em 16 de dez de 2018.

Incompatibilidades entre a realidade educacional brasileira e algumas proposições das reformas

Se é certo que o entorno da juventude brasileira desloca do conteúdo e da forma do NEM e da BNCC, também o é que a própria condição material na qual se dá a educação brasileira se concretiza como empecilho a vários de seus objetivos. Enfatizam os agentes das reformas, inclusive os Organismos Internacionais, que a educação no Brasil precisa se dedicar à inovação, estar aliada à tecnologia e, a longo prazo, permitir a mudança da base da competitividade brasileira da abundância de recursos para o desenvolvimento tecnológico.

Todavia, deve-se questionar, tanto no caso do EF quanto do EM, como inserir a tecnologia no cotidiano escolar aliada à inovação, ao pensamento criativo e científico, como ferramenta de ensino e de aprendizagem, em instituições escolares onde falta o básico. Para além dos problemas de merenda que já comentamos, devemos considerar que diversas escolas de EF no Brasil não dispõem de recursos de saneamento e abastecimento básico. Na Região Norte do país, por exemplo, passa de 70% o percentual de escolas públicas que não dispõem de esgoto sanitário, sendo os estados com menor cobertura de esgoto sanitário o Pará, Maranhão, Amapá, Acre e Amazonas (INEP, 2019). Além do mais, é estranho pensar em “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação (...) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017b, p.9) em escolas que não contam com coleta de lixo periódica (28% das escolas de EF), com biblioteca ou sala de leitura, laboratório de ciências e de informática – respectivamente, 60%, 96,6% e 65% das escolas municipais de EF, onde está a maior parte das matrículas nessa etapa. Além disso, 44% dessas escolas não têm acesso à internet.

No caso do EM – etapa cujas escolas devem contemplar, além das competências digitais associadas à BNCC, itinerários formativos calcados em processos criativos e investigações científicas, por exemplo – a priorização da flexibilização curricular e ampliação da carga horária se sobrepõem, quando não desconsideram, os fatos de que, sobretudo na Região Norte, é elevado o percentual de escolas de EM que não contam com rede pública de abastecimento de água; que de modo geral, considerando-se a rede estadual, que concentra aproximadamente 70% das matrículas nessa etapa, cerca de 20% não contam com laboratório de informática, 63% não contam com laboratório de ciências

e 15% não têm uma biblioteca ou uma sala de leitura (INEP, 2019).

Sabe-se que esses dados não abarcam, e nem poderiam abarcar, a infinidade de possibilidades contempladas pela afirmativa “ter laboratório de ciências” ou “ter laboratório de informática”. Isso porque, vale lembrar, fica a cargo dos gestores escolares responder afirmativa ou negativamente ao questionário que dá origem a esses dados, sem qualquer tipo de fiscalização por parte do INEP. Além disso que, muitas vezes, ter laboratório de informática significa apenas ter uma sala com computadores, que podem funcionar ou não, ter acesso à internet ou não, ser usada somente por alunos ou não. Embora não seja nosso objetivo problematizar esse aspecto, trazemo-lo à tona apenas para exemplificar a pluralidade de opções, diferentes e desiguais, que uma mesma condição pode encobrir. De modo semelhante, fica a questão: ao relacionar de modo linear currículo, aprendizagem e igualdade de oportunidades (como se aquele fosse uma mera lista de conteúdos), quantas condições díspares de aprendizagem estão encobertas?

Fluxo escolar, formação para o mercado de trabalho e o aumento da produtividade: dialogando as justificativas das reformas com alguns aspectos da realidade brasileira

Como vimos no capítulo anterior, os problemas de fluxo escolar (abandono e repetência), o despreparo dos jovens para o mundo do trabalho e os baixos níveis de produtividade do trabalhador brasileiro constituem o busflis do discurso de legitimação do NEM e da BNCC. Nesse espaço, o objetivo é destrinchar a estrutura desses argumentos e dialoga-los com alguns outros aspectos concretos do Brasil contemporâneo.

Não se pode negar que no Brasil, sobretudo na escola pública, existem graves problemas no fluxo escolar dos jovens, e nesse sentido não se pode afirmar que os agentes do NEM e da BNCC mentem quando expressam essa, digamos, preocupação. Apesar de ter havido melhoria no fluxo do EM, que subiu 3,0 pontos percentuais entre 2013 e 2017 (INEP, 2019), os números ainda são preocupantes.

Em 2017, uma média de 12% dos alunos deixava a escola a cada ano do EM. As taxas de evasão na 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio eram de, respectivamente, 12,9%, 12,7% e 11,2%. No último ano do EF, aproximadamente 8% do alunado deixava a escola sem concluir essa etapa. Na 1ª série do EM, chegava a 15,3% a taxa de repetência; no 6º ano do EF essa taxa chegava a 14,4% (INEP, 2017). Em 2018, 30,7% dos alunos entre 15 e 17 anos (idade média esperada do alunado de EM) estavam atrasados ou não frequentavam mais a escola (INEP, 2019). Mais precisamente, cerca de 1,3 milhão de adolescentes dessa faixa etária estavam em 2018 fora da escola, enquanto outros 2

milhões estavam atrasados (IBGE, 2019).

Caso estendamos a faixa etária com vistas a abarcar o grupo tido como “jovens” pela ONU (15-29 anos), evidencia-se que 10,7 milhões desses jovens têm apenas o EF completo ou não têm qualquer tipo de instrução. Considerando os jovens de 25 anos, embora o percentual tenha sido elevado entre 2017 e 2018 em 1,2 pontos percentuais, em 2018 nem a metade dos jovens dessa faixa etária havia concluído o EM, ou seja, a educação básica obrigatória. Mais especificamente, apenas 47,4 % dos jovens de 25 anos havia concluído o EM em 2018 (IBGE, 2019). Além do mais, embora grande atenção seja conferida ao EM, devemos salientar que, considerando os jovens de 16 anos, 24,2 % não concluíram o EF e, destes, aproximadamente um em cada quatro não está mais na escola (IBGE, 2019).

No que tange aos alunos em “fluxo normal”, em 2017, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização, do MEC, mais da metade (55%) dos estudantes do 3º ano do EF (ano de finalização do ciclo de alfabetização), tinham conhecimento insuficiente em matemática e leitura. Nessa série, a taxa de repetência era de 11%, o que certamente indica “a dificuldade dos alunos de se manterem estimulados no processo de aprendizagem e de prosseguirem na escola – que pode ter pesado na queda de 1,8 milhão de matrículas no Fundamental nos últimos quatro anos” (SEMIS, 2018, s./p.). Já de acordo com a Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, 70% dos estudantes concluintes do EM não tinham níveis suficientes de compreensão e leitura em português e matemática.

Embora pouco exposto pelos agentes, a análise dos dados sobre fluxo escolar também revela desigualdades. No que tange aos dados sobre a adequação idade/série no EM, por exemplo, a diferença entre o Nordeste e o Sudeste era de aproximadamente 15%. Na região Sudeste, 77% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no EM, conquanto na região Nordeste essa porcentagem era de 61,3%. Considerando jovens brasileiros que cursavam o EM em idade esperada, a porcentagem era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%) (IBGE, 2019b). Se analisarmos os jovens de 25 anos, 55,8% dos brancos havia concluído a educação básica – 15% a mais do que jovens pretos ou pardos (40,3%). Na região Sudeste, 53,6% dos jovens nessa faixa etária havia concluído o EM – também aproximadamente 15% a mais do que no Nordeste (38,9%) (IBGE, 2019b).

Como vimos no primeiro capítulo, é consensual entre os articuladores das reformas, nacionais e internacionais, que o currículo brasileiro precisa de mudanças fulcralmente por ser incompatível, em variadas dimensões, com a vida dos jovens. Na lógica dos agentes, a “chatice” do currículo enciclopédico e o conseqüente desinteresse

dos jovens pelo estudo contribuem significativamente para o quadro supracitado. Precisamente nesse sentido são peremptórias, no âmbito das propagandas difundidas pelo MEC e pelo MPB, as afirmações de que “com o NEM o ensino tem tudo para ficar mais estimulante e de acordo com o que os alunos querem de verdade: a proposta, semelhantemente à outros países, combina o conteúdo obrigatório essencial à formação de todos (definido pela BNCC) com a liberdade de escolha de acordo com os sonhos dos alunos”⁶⁴ e de que “com o NEM o aluno tem a liberdade de escolher o que quer estudar conforme sua vocação e por isso quem conhece a proposta a aprova”⁶⁵.

A despeito da veracidade dos problemas de fluxo escolar salientado pelos agentes, não nos parece correto seu diagnóstico sobre o porquê os jovens evadem ou reprovam. Antes de adentrarmos as justificativas dessa afirmativa, precisamos frisar que as preocupações com o fluxo escolar dos jovens brasileiros não é uma preocupação nova, nem por parte dos Organismos Internacionais, nem por parte das frações locais que operam as reformas. Doutro modo, ambos estão, há anos e de diferentes formas, tentando resolver o problema.

Para exemplificar, podemos lembrar que a melhoria do fluxo escolar justificou as inóxias medidas do MEC de FHC, ao qual voltaremos à frente, sobre o trabalho docente e sobre a escola pública nos últimos anos do século XX: reformas curriculares, emendas a LDB/1996, aprovação automática, tecnologização da educação, gratificações por desempenho, avaliação censitária, entre outros, que de modo geral significaram retrocesso no âmbito pedagógico (LEHER, 2010b).

Nesse contexto de subordinação ativa e consentida à lógica do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), em que as empresas foram conclamadas, em nível mundial, a protagonizar a adoção de políticas de responsabilidade social e a atuar de forma privatista nas redes públicas de Educação Básica (MOTTA, 2012), surgiu o Programa Acelera Brasil (1997). Desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna – importante integrante e forte atuante do MPB –, o Programa é destinado, prioritariamente, aos alunos das 3 primeiras séries do EF, de escolas públicas, que tenham dois anos ou mais de defasagem idade-série. Desde então, o Instituto, junto a outros atuais integrantes do MPB, como o TPE e a Fundação Roberto Marinho, “desenvolvem projetos nos moldes

⁶⁴ O vídeo da propaganda está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY&t=32s>. Acesso em 16 de dez de 2018.

⁶⁵ O vídeo da propaganda está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>>. Acesso em 16 de dez de 2018.

neotecnicista estadunidense, com metodologias ditas inovadoras, denominadas de tecnologias sociais, voltadas para a ‘aceleração da aprendizagem’ e para ‘corrigir a distorção idade-série’”, com amplo apoio do Banco Mundial, que os considera “práticas inovadoras exemplares” (BANCO MUNDIAL, 2010, apud. MOTTA, 2016, p.330).

Retornando ao tempo presente e ao porquê os alunos evadem lembramos que, em 2014, quando o MPB já argumentava nesse sentido, a OIT divulgou dados através dos quais era possível perceber que a grande maioria dos jovens entre 15 e 29 anos, contabilizando homens e mulheres, havia abandonado os estudos pelo advento e uma gravidez inesperada e/ou para ajudar nas tarefas domésticas (52,7 %). Em segundo lugar, com 30,4%, vinham os jovens que deixaram os estudos por não conseguirem conciliar a escola e o trabalho, sendo forçados a optar pelo trabalhado devido à necessidade de colaborar com o orçamento familiar (30,4 %). Questões ligadas à escola, como “ter sido reprovado, não estar interessado na educação/formação, *não ter uma escola por perto e dificuldade de transporte são o terceiro grupo mais citado* (16,8 por cento, na média dos jovens de ambos os sexos)” (OIT, 2014, p. 26 – grifo nosso).

A última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) contínua sobre a educação disponível apresenta um quadro bastante semelhante. De acordo com o IBGE (2019a; 2019b), cada grupo de jovens tem motivações diferentes para não seguir estudando ou ampliando a sua qualificação. Entre os homens da mesma faixa etária, em 2018, quase a metade havia abandonado a escola por conta do trabalho ou por estar a procura de um (47,7%). Entre as mulheres, o principal motivo foi a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidado de pessoas, que foi alegada por 27,9% delas. Outras 23,3% alegaram que o abandono era devido ao trabalho. Homens (9,2%) e mulheres (13%) também alegaram que faltavam recursos para arcar com as despesas ligadas à educação. O não interesse em estudar ou se qualificar também foi alegado por 25% dos homens e 16% das mulheres.

Pode-se perceber que o desinteresse não é o primeiro, nem o segundo motivo. Devemos acrescentar, porém, que entre não haver interesse e achar o currículo chato, ou que o que se aprende na escola não faz sentido, não se pode estabelecer qualquer nexo causal. Primeiramente porque a pesquisa não expõe o que justifica essa falta de interesse; em segundo lugar porque decerto diversas outros fatores podem fazer com que o jovem perca o interesse pelo estudo. Perceber que a elevação da escolaridade, sobretudo de má qualidade, não reverbera necessariamente em melhores empregos e salários; que, como sugere o próprio MPB, o EM não prepara adequadamente o alunado para o mercado de

trabalho e, nesse sentido, ter o EM completo não representa grande vantagem em termos de disputa por uma vaga no mercado e/ou, ainda, a observação de que graduados, mestres e até doutores têm dificuldade de entrar no mercado – estes, aliás, vêm constituindo um exército de pós-graduados desempregados (BBC, 2018) –, dentre outros tantos possíveis fatores, podem desestimular os jovens a prosseguirem nos estudos, aparecendo nas pesquisas como “falta de interesse”.

Nessa lógica dos protagonistas da reforma, então, outra face do desinteresse e do decorrente abandono escolar é a desconexão entre o que se aprende na escola e o que é requerido pelo mundo do trabalho. Como vimos no capítulo um, esse quadro geraria, teoricamente, problemas tanto para o jovem, que se sente desestimulado, quanto para os diversos setores da economia, que não encontram trabalhadores qualificados.

Pouco ou nada se comenta a respeito da concretude desse mercado de trabalho no âmbito das reformas na educação. Afirma-se que a educação escolar não forma para o mercado de trabalho, mas, de acordo com a PNAD contínua (2012-2017), o Brasil atingiu em 2017 a maior taxa de desocupação e de pessoas fora da força de trabalho. Considerando a série histórica 2002-2016 da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), a maior taxa de desocupação foi em 2003 e a menor em 2013 (IBGE, 2018a)⁶⁶, quando os mesmos protagonistas já manejavam esse mesmo argumento para reformar a educação.

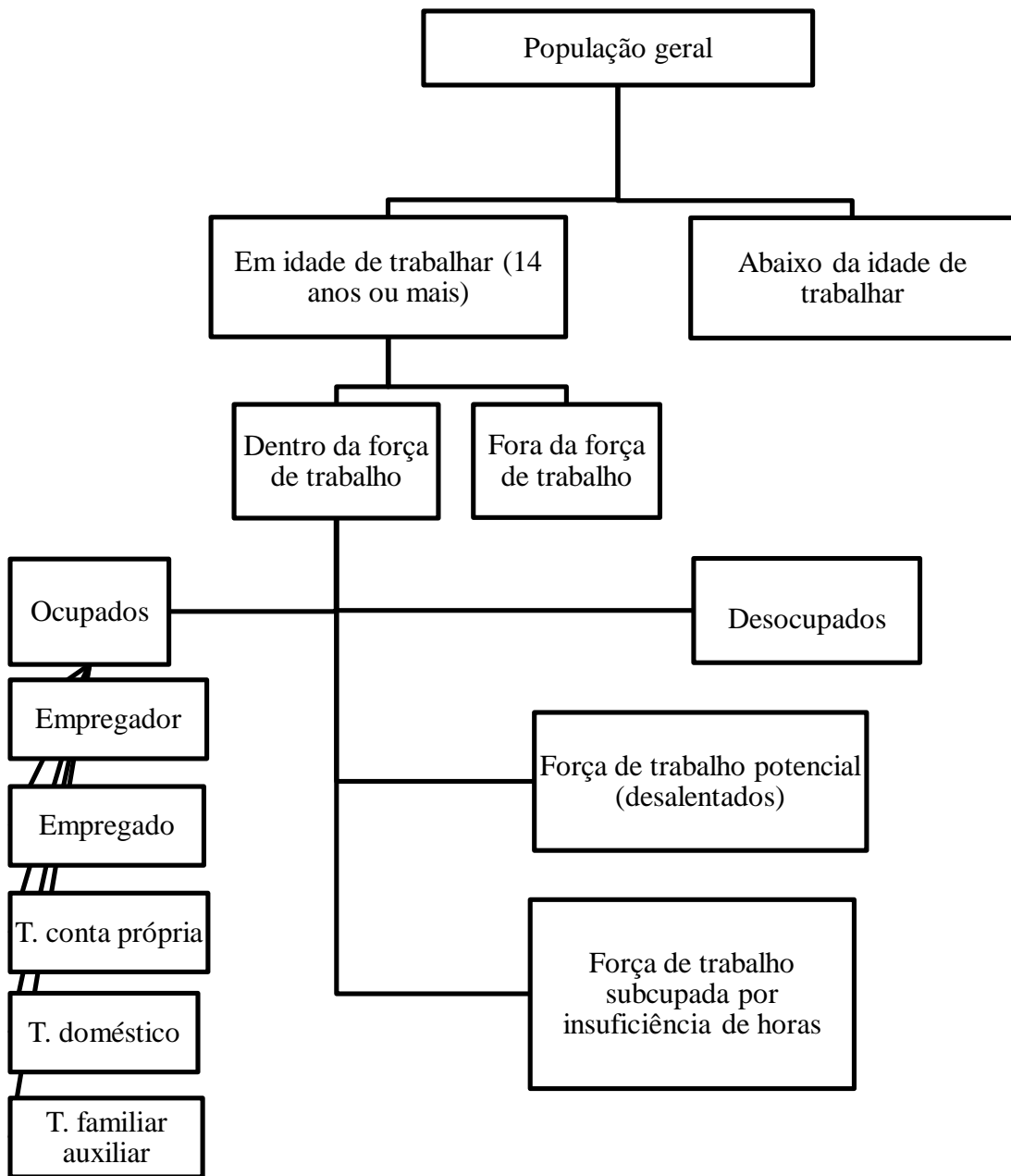
A PNAD contínua do primeiro trimestre de 2018, por sua vez, revelou que o número de *desalentados* cresceu 195% nos últimos quatro anos (2014-2017) e que, em 2017, pela primeira vez no Brasil o número de pessoas *ocupadas* no trabalho informal superou àquelas ocupadas na formalidade (IBGE, 2018b). De acordo com esta mesma pesquisa, embora os indicadores abranjam toda a população em idade de trabalhar, o grupo social mais atingido é composto por jovens, mulheres, entre 14 e 24 anos e com ensino médio incompleto. Embora o argumento seja de que o EM não prepara para o mercado, a porcentagem de desocupados com EM completo, nos moldes atuais, (13%) é quase a metade daqueles com EM incompleto (20%) e o dobro daqueles com ensino superior completo (6%) (IBGE, 2018c).

Antes de prosseguirmos, é indispensável fazer uma digressão à respeito desses dados, cuja relevância para nossa pesquisa não nos permite coloca-la em nota. Em 2018,

⁶⁶ O IBGE passou por revisão metodológica nos últimos anos, seguindo a orientação da OIT (2013). Até o ano de 2016, a PME foi a principal referência para o acompanhamento da situação conjuntural do mercado de trabalho de seis regiões metropolitanas. A partir de 2011, a PME começou a ser substituída pela Pnad contínua, com metodologia atualizada que abrange todo o território nacional. Mais detalhes sobre a transição também podem ser encontrados nas Notas Metodológicas (IBGE, 2014).

dedicamo-nos a compreender a metodologia de pesquisa do IBGE que origina esses dados, bem como o modo com que são expostos. Para o IBGE, todo indivíduo com 14 anos ou mais é considerado parte da “população em idade de trabalhar”, que por sua vez se divide em *ocupados*, *subocupados*, *força de trabalho potencial* e *desocupados*. Dentre aquelas, incluem-se as que não estavam ocupadas nem desocupadas, à exemplo dos *desalentados*, isto é, daqueles que não trabalham há dois anos ou mais e desistiram de procurar emprego – que hoje estão incluídos na força de trabalho potencial. Importante frisar que somente são considerados desocupados aqueles que não estavam trabalhando na semana de referência, que estavam efetivamente a procura de trabalho e disponíveis para assumi-lo. Uma síntese da classificação do IBGE é apresentada na figura abaixo.

Figura 12 – Síntese de classificação da população trabalhadora IBGE



De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2018f) havia em números absolutos, em 2018, 169,2 milhões de pessoas em idade de trabalhar, das quais quase 105 milhões estavam “dentro da força de trabalho”. Dessas 105 milhões, aproximadamente 92,5 milhões estavam ocupadas e 12,6 milhões estavam desocupadas. A população subutilizada representava mais de 25% da população na força de trabalho – mais precisamente 27,8 milhões de pessoas.

Também de acordo com a Síntese, entre 2014 e 2017 (período preciso de alavancagem da BNCC e sobretudo do NEM), o aumento da subutilização da força de trabalho foi determinado pela ampliação da desocupação (+6,2 milhões), da subocupação (+1,5 milhão) e também da força de trabalho potencial (+3,0 milhões). A taxa composta de subutilização passou de 15,1% em 2014 para 23,8% em 2017 e 24,6% em 2018 (IBGE, 2019g).

A desocupação entre os jovens subiu quase 10 pontos percentuais entre 2014 e 2017, segundo relatório do IBGE (2018f, p. 12), posto que o “emprego para os jovens é mais impactado por crises” e que a desocupação é mais elevada entre os jovens, devido principalmente a fatores como a “inexperiência, busca pelo primeiro emprego e menor custo de desligamento”. Apesar da elevação geral da taxa de desocupação calculada trimestralmente pelo IBGE – 6,5% no último trimestre de 2014 e 13,2% e 11,6% no mesmo período de 2017 e 2018, respectivamente – o grupo mais afetado foi o de jovens mulheres e pretas ou pardas, sem ensino superior completo. Considerando-se apenas jovens entre 14 e 29 anos, a taxa de desocupação destes em 2014 era de 13%; em 2017, chegou a 22,6% (IBGE, 2018f). Em 2018, o desemprego nesta faixa etária chegou a ser superior ao dobro da taxa geral de desocupação (SILVEIRA, 2018).

Os dados sobre o mercado de trabalho iluminam a existência de um quadro econômico-social muito mais complexo, que reflete uma série de outras questões que muito transcendem a má formação escolar dos jovens. Todavia, é preciso salientar que esses dados, apesar de impactantes, devem ser analisados com muita cautela, pois tendem a mascarar aspectos importantes da realidade social brasileira e podem confundir, especialmente, aqueles que têm a classe trabalhadora como foco central de análise (MANZANO, 2019).

O contingente real de desempregados, por exemplo, permanece mascarado por esses dados. Exemplifiquemos: para calcular as (enormes) taxas de desocupação, divide-se o número de desocupados pelo número de pessoas consideradas “na força de trabalho”

(x100); para calcular o nível de desocupação, divide-se os desocupados pelo contingente em idade de trabalhar (x100) (IBGE, 2014). Há de se considerar, porém, que o contingente “na força de trabalho” exclui aqueles que são considerados “fora da força de trabalho”; que “a força de trabalho potencial”, embora apartada dos desocupados, inclui também aqueles que não estão trabalhando; e que, ainda, em meio ao número de “ocupados”, estão os empregadores ou, em nossos termos, os compradores da força de trabalho. Além do mais, que dentre os ocupados estão, além dos empregadores, funcionários com e sem carteira assinada; trabalhadores temporários, intermitentes, autônomos, empreendedores, trabalhadores domésticos, além de, ainda mais grave, pessoas que trabalharam sem remuneração ou em troca de moradia, por exemplo. Além da amálgama de informações reunidas no mesmo dado, esses dados oficiais não revelam qualquer informação qualitativa sobre as ocupações.

Assim, devemos dizer, primeiramente, que a despeito da importância inegável desses dados oficiais, fato é que permanecem recônditas informações mais fiéis a respeito daqueles que dependem da venda da força de trabalho para sobreviver. Em segundo lugar, “a construção da ideia de mercado de trabalho no Brasil ainda se afirma como um instrumento de classe da ordem do capital que tergiversa sobre a exata definição da classe trabalhadora brasileira” (MANZANO, 2019, s./p.).

Retornando ao nosso fio condutor, não nos parece crível que a dificuldade que os jovens enfrentam para entrar no assim chamado mercado de trabalho, sobretudo na sua qualidade formal, derivem única ou principalmente de problemas curriculares e/ou de carga horária escolar, como é afirmado no discurso dos protagonistas locais das reformas.

Em uma perspectiva mais ampla, sobre a dificuldade dos jovens de entrar no mercado e os impactos na produtividade da economia brasileira, um estudo realizado com base nos dados da Relação Anual de Informações Sociais de 2013 (RAIS) e divulgado pela OIT no mesmo ano apontou que, a partir dos anos 2000, o aumento da escolaridade da população veio sendo acompanhada por uma significativa redução das taxas de desemprego. No entanto, a pesquisa apontou que a juventude brasileira (15-29 anos) continuava enfrentando grandes desafios, tanto para prosseguir nos estudos quanto para ingressar no trabalho formal, e que ambos prejudicavam de sobremaneira a produtividade do trabalho no Brasil. De acordo com os dados, a maioria dos jovens mantinha-se ocupada em firmas e setores nos quais as relações trabalhistas são instáveis, e a taxa de rotatividade entre eles continuava sensivelmente elevada (CORSEUIL et al., 2013).

Neste sentido, a OIT (2014, p. 64) afirmou que melhorar aspectos da educação

brasileira era o ponto de partida para promover a alocação dos jovens no mercado de trabalho formal, que por sua vez incita “o aumento da produtividade e eleva a capacidade das unidades produtivas de cumprir com as normas laborais”. Na contramão, o Brasil fechou 3,5 milhões de postos de trabalho formal entre 2015 e 2017, depois de atingir em 2014 o maior nível da série histórica iniciada em 2012 (VILLAS BÔAS, 2018). Paralelamente, promoveu reformas na educação sob o argumento da necessidade de aumentar a produtividade do trabalhador brasileiro.

No que concerne ao aumento da produtividade, o discurso propalado pelos agentes das reformas educacionais, direcionado à população em geral, é bastante simples. Como a educação não forma o trabalhador de modo adequado, ao adentrar o mercado de trabalho ele encontra dificuldades na realização de suas tarefas, mesmo as mais simples. Isso faz com que esse trabalhador seja pouco produtivo: enquanto um trabalhador alemão produz 64,40 dólares por hora, o trabalhador brasileiro produz 16,80 dólares, sendo que este trabalha muito mais horas do que aquele (COSTA, 2018). Assim, reverbera-se que adequar a educação básica às demandas do mercado é imperativo para que mais riqueza seja produzida e, logo, distribuída.

Várias podem ser as formas de problematizar esse discurso. Sobre a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho e assim promover o desenvolvimento econômico, é imperativo lembrar que autores como Frigotto (1998) e Motta (2012) já demonstraram que a relação linear e causal estabelecida entre educação e crescimento econômico, cuja matriz ideológica reside precisamente na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1960; a que voltaremos adiante), não se sustenta quando contraposta às realidades mundial e brasileira. Além disso, vale destacar que sob a própria ótica daqueles que defendem a necessidade de reformar a educação na perspectiva de ajuste ao mercado, a produtividade do trabalho depende de vários fatores que transcendem a educação.

Abstraindo-se deste fato por ora, suponhamos que seja possível aumentar a produtividade, em algum grau, a partir da educação escolar básica do trabalhador. Considerando essa suposição como verdadeira, teríamos que problematizar a relação entre o conteúdo das reformas propostas e o aumento da produtividade.

Da mesma forma que supostamente as reformas educacionais aproximam o jovem de um mercado de trabalho “abstrato”, no sentido que não se define o mesmo materialmente, elas também promovem, em tese, o aumento da produtividade de um trabalho abstrato. Não se coloca no debate que a maior parte da população está empregada no setor de serviços, atualmente responsável pela maior parte do PIB brasileiro – o que

não significa, necessariamente, que a indústria tenha perdido relevância na economia do país (ARBACHE, 2015). No Brasil, sabemos que a queda do setor industrial no PIB, embora seja concomitante ao aumento da participação dos serviços, está significativamente relacionada à crise econômica global e particularmente à crise brasileira consolidada em 2015.

De forma semelhante, não discute-se que, de acordo com dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a agropecuária foi o setor que puxou a empregabilidade no país em 2018, com a criação de 118 mil empregos, seguido do setor de serviços, no qual foram criados 51 mil novos postos de trabalho em 2017 (MTE, 2018). De todo modo, vale lembrar que, de acordo com o IBGE (2019a), o setor da agropecuária tem, no Brasil, o segundo maior índice de informalidade e de menores salários, perdendo apenas para o setor de Serviços domésticos.

A tabela abaixo mostra uma relação entre a estrutura econômica brasileira e o mercado de trabalho, bem como as flutuações nos setores das ocupações entre 2012 e 2017.

Tabela 5 – Distribuição da população ocupada pela atividade principal de trabalho, 2018

Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho principal e variação entre períodos selecionados por atividade – Brasil 2012/2017						
Atividades	Pessoas ocupadas (milhares)			Variação entre os anos (%)		
	2012	2014	2017	2014/12	2017/14	2017/12
Agropecuária	10.354	9.687	8.703	-6,4	-10,2	-15,9
Indústria	12.860	13.307	11.848	3,5	-11,0	-7,9
Construção	7.524	7.775	7.039	3,3	-9,5	-6,4
Comércio e reparação	16.940	17.426	17.585	2,9	0,9	3,8
Administração pública	5.829	5.804	5.126	-0,4	-11,7	-12,1
Educação, saúde e serviços sociais	8.520	9.368	10.511	10,0	12,2	23,4
Serviços domésticos	6.216	6.033	6.257	-2,9	3,7	0,7
Demais serviços	21.374	23.019	24.334	7,7	5,7	13,8
Total	89.617	92.420	91.403	3,1	-1,1	2,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2017

Como podemos observar, em 2012, cerca de 24% da população ocupada estava trabalhando no setor de “demais serviços”, que inclui Serviços de tecnologia da informação e comunicação (TIC), Serviços profissionais, administrativos e complementares, Transportes, serviços auxiliares aos transportes e correio e Outros serviços (IBGE, 2019b). Se somarmos os serviços de comércio e reparação, Educação, saúde e serviços sociais, serviços doméstico e demais serviços, temos que, em 2012, quase 60% da população ocupada estava no setor de serviços que apresenta, “tradicionalmente, baixa concentração de atividade econômica” (IBGE, 2019a, s./p.), seguido da indústria.

Entre 2012 e 2017, a maior queda na ocupação ocorreu na agropecuária, seguida da Administração pública e da Indústria. Apesar da crise econômica que se consolidou em 2015, o único setor que não apresentou queda no percentual de pessoal ocupado, mesmo considerando a diminuição do número total de pessoas ocupadas, foi o setor de serviços de modo geral. Repare-se que nenhuma de suas classificações apresentou variação negativa entre 2012 e 2017.

De todo modo, falar em trabalho no setor de serviços e da sua produtividade em geral ainda é vago. Isso porque, em primeiro lugar, o setor agrega um conjunto de atividades bastante heterogêneas e com distintos graus de valor agregado, excluindo basicamente as atividades agropecuárias e indústrias (SOUZA et al, 2011). Em segundo, porque o aumento da participação do setor de serviços na economia é fato observável em vários países do mundo, mas a magnitude e dinâmica desse aumento tendem a depender, por exemplo, do estágio de desenvolvimento e da trajetória de industrialização de cada país (ABRACHE, 2015). Em terceiro porque, embora estudos recentes ofereçam outras compreensões à respeito do setor de serviços, para além daquela clássica que o compreende como setor de altos graus de informalidade, baixa produtividade e baixo teor tecnológico (FISHER, 1939; BAUMOL, 1967), no Brasil não há consenso sobre se os serviços possuem um papel ativo na economia, no sentido de aumentar ou reduzir a produtividade.

Ao que parece, os únicos consensos em torno da economia de serviços brasileira são os de que (i) a importância do setor é crescente (nele estavam 19% dos empregos na década de 1950, e 64% dos empregos em 2011), de modo que mudanças na produtividade da economia provavelmente envolverão mudanças nesse setor, e (ii) o de que os serviços mais produtivos e com maiores salários são aqueles que demandam maiores graus de conhecimento (à exemplo dos serviços imobiliários e financeiros auxiliares, ao contrário daqueles serviços prestados à família e de manutenção e reparação) (SILVA; FILHO; KOMATSU, 2016). Curiosamente, dentre as sete classificações de serviços não financeiros do IBGE⁶⁷, aquele de “serviços prestados à famílias” foi o segundo que mais cresceu entre 2007 e 2016, atrás apenas dos “serviços profissionais, administrativos e

⁶⁷ São eles: i) serviços prestados principalmente às famílias; ii) serviços de informação e comunicação; iii) serviços profissionais, administrativos e complementares; iv) transportes, serviços auxiliares dos transportes e correio; v) atividades imobiliárias; vi) serviços de manutenção e reparação; vii) outras atividades de serviços. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/servicos/9028-pesquisa-anual-de-servicos.html?=&t=series-historicas>>, acesso em jan 2019.

complementares” (IBGE, 2018d).

Pensando no conteúdo das reformas educacionais, em relação aos aspectos supracitados, devemos retomar que o NEM e a BNCC caminham na contramão da assimilação de conhecimento, afirmando que este não é mais uma dimensão escolar. Nesse sentido, se o objetivo é manter as características da atual estrutura econômica brasileira e aumentar a produtividade dos trabalhadores do setor em que estão em maior parte (no caso, de serviços), não parece crível que as reformas propostas sejam o caminho. Caso o objetivo seja aumentar a produtividade dos trabalhadores nas ocupações em que estão (que, vale lembrar, não é argumento fulcral do discurso de legitimação), seria necessário investigar mais detalhadamente de que modo os itinerários formativos, sobretudo os de aprofundamento nas áreas de conhecimento, podem preparar melhor esses jovens para essas ocupações. Pressupondo-se que para essas ocupações não são necessários os conhecimentos abordados no currículo propedêutico, a formação básica, aliada à formação técnica e profissional (e não a qualquer formação coerente com os sonhos dos jovens), poderia contribuir de forma significativa para um melhor desempenho dos trabalhadores.

É interessante notar que, para os organismos internacionais que demonstram preocupação com a produtividade do trabalhador brasileiro, questões relativas à sua formação são mencionadas, mas não são o único foco. Como vimos no capítulo um, a necessidade de ajustes na formação do trabalhador é exaltada, mas, de um lado, não é apontada como algo abstrato; há diretrizes concretas a serem cumpridas nesse sentido. De outro, não constitui, isoladamente, o cerne do problema da produtividade do trabalhador, como muitas vezes é dado a entender pelos agentes do NEM e da BNCC em seus discursos eloquentes. Em outras palavras, a despeito da incontestabilidade de que organismos internacionais, MEC e MPB estão do mesmo lado da trincheira, há distinções, mormente em termos de produtividade, entre os argumentos manejados por estes em relação à necessidade das reformas trabalhistas e sociais para a população brasileira em geral.

Vejamos, a seguir, como a relação simplória estabelecida no diálogo com a população (reforma educacional → trabalhador adequado ao mercado de trabalho → trabalhador mais produtivo → crescimento econômico), é significativamente mais complexa do que aparenta.

Devemos começar relembando que produtividade, aqui, significa o grau de eficiência na combinação dos ativos. Isto é, quanto maior a eficiência de combinação dos

diversos componentes da produção de valor, menor será a relação $\frac{\text{investimento}}{\text{retorno}}$ e maior será a produtividade em geral – da empresa, da indústria, do país. A produtividade em geral varia de acordo com, digamos, dois conjuntos principais de ativos, quais sejam a Produtividade do Trabalhador (que no *locus* da produção é o ativo “capital humano” e cuja eficiência está determinada pela qualidade deste) e a Produtividade Total dos Fatores (que inclui a eficiência da combinação de máquinas, insumos, tecnologias, matérias-primas, instalações e outros). Para potencializar o aumento da produtividade, estas formas de produtividade devem estar inter-relacionadas, progredindo simultaneamente.

Em nenhum momento nega-se que a produtividade do trabalhador no Brasil é baixa e que isso influencia negativamente a produtividade do país. De modo semelhante, ratifica-se que a produtividade do trabalhador depende também de sua formação, porque ela reflete na qualidade do capital do humano empreendido na produção.

Uma análise da produtividade brasileira dos últimos oitenta anos corrobora isso. Historicamente, o país pode desfrutar de vantagens comparativas em termos de produtividade do trabalhador. Como afirma o Banco Mundial, a enorme disponibilidade de trabalhadores representou durante muitos anos vantagem comparativa em termos de produtividade – e aqui, acrescentamos, seja porque o trabalho coletivo e desenvolvido em grande escala proporcionou o aumento da produtividade individual do trabalhador, seja porque a existência de uma massa sobranete de trabalhadores aumentou a concorrência, permitiu o rebaixamento dos salários e, assim, maior discrepância entre o “investimento em capital humano” e o seu “retorno” na produção. De modo semelhante, a massiva ampliação do acesso à escola e à universidade por parte dos trabalhadores também aumentou a produtividade do trabalho, posto que esse acesso elevou a qualidade e a quantidade do capital humano disponível para o setor produtivo, comportamental e cognitivamente

Todavia, uma leitura atenta dos relatórios permite concluir que, de acordo com o próprio Banco Mundial, não foi a produtividade do trabalho o primeiro determinante da produtividade brasileira. Está claro que, a despeito do peso positivo dos aspectos supracitados sobre a produtividade, foi o avanço tecnológico na segunda metade do século XX aliado a abertura do mercado na década de 1990 o primeiro determinante do seu aumento. Além do mais, que embora a produtividade tenha aumentado no limiar do século XX a partir do aumento da escolaridade dos trabalhadores e em que tenha pesado o capital humano para esse aumento, o crescimento econômico, à época, foi “baixo e volátil” se

comparado a outros países. Isso se justifica centralmente pelos baixos resultados da Produtividade Total dos Fatores, isto é, pela ineficiência na combinação dos insumos e pelo baixo progresso tecnológico. Sugere-se, então, que esses baixos resultados também passaram a desacelerar os ganhos de produtividade a partir do capital humano que, por sua vez, não teria acompanhado as recentes transformações no mundo do trabalho.

Interessante notar alguns aspectos. Primeiramente, que a medida de produtividade que se refere à combinação dos insumos transcende o aspecto tecnológico. Nesse sentido, podemos compreender que mesmo o incremento tecnológico não seria capaz de, por si só, aumentar a produtividade total dos fatores, pois não incide diretamente sobre a combinação destes fatores. Em termos mais concretos, não serão suficientes tecnologias modernas no âmbito da produção se as legislações excessivas truncam a combinação entre capital e trabalho, se os mercados fechados atrapalham a combinação de matérias-primas, máquinas e trabalhadores a nível mundial, se a rigidez econômica e política e a insegurança jurídica não tornam atraente investir em ativos brasileiros, se os investimentos não são destinados às áreas que podem aumentar a concorrência e elevar o seu retorno, quais sejam a inovação e a tecnologia, que permitem aumentar a concorrência, e assim por diante. Tudo isso, acrescido do baixo desenvolvimento tecnológico, exemplifica a ineficiência na combinação dos insumos da produção e, portanto, os baixos níveis da Produtividade Total dos Fatores. Do mesmo modo, sugere-nos porque a produtividade brasileira sofreu crescente desaceleração, mesmo com elevações na qualidade e na quantidade do capital humano.

Em segundo lugar, no que tange à produtividade do trabalho, devemos salientar que se o crescimento econômico do país ainda é altamente dependente desta, é esperado que exista certa obstinação em relação à potencialização do capital humano. Além disso, que não basta rearranjar a combinação dos ativos se os trabalhadores não estiverem prontos para lidar, de um lado, com as transformações gerais que esse movimento pode causar – em termos de mercado de trabalho e além; de outro, para lidar com o avanço tecnológico e operá-lo, posto que essa segue sendo uma face importante do aumento da produtividade.

Precisamente, nessa lógica, assume máxima importância também a realização de ajustes na formação do trabalhador, que potencializem a capacidade de execução de seu trabalho no mercado. Mercado de trabalho aqui não abstrato; de outro modo, mercado já profundamente marcado pela crise econômica que se consolidou no Brasil em 2015, e ainda a ser marcado pelos efeitos tanto da recombinação dos ativos quanto do avanço

tecnológico. Nesse sentido, não por acaso as mudanças sugeridas abarcam ajustes em termos comportamentais e cognitivos.

No entanto, ajustar a produção do capital humano não pode significar tão somente prepara-lo adequadamente para exercer suas funções; sendo o capital humano um ativo, e considerando que a formação do trabalhador é uma forma de investimento nesse ativo, interessa não só o simples retorno desse investimento, mas que esse retorno seja significativamente maior do que o investido. Em suma, é necessário que o investimento nesse ativo também seja eficiente, isto é, que a capacidade produtiva do capital humano seja ampliada ao máximo com menor gasto possível.

A OIT (2018) destacou que os sistemas educacionais poderiam contribuir para a saída da crise revendo a eficácia dos currículos e conferindo ênfase ao treinamento profissional, com vistas a elevar a qualidade da execução do trabalho e, assim, a produtividade do trabalho. Destacou a OIT, todavia, que não se trata de qualquer trabalho; para sair da crise, o Brasil precisa seguir a tendência mundial e alterar o eixo de sua competitividade e, nesse sentido, guiar a formação dos trabalhadores em direção à qualificação, ao conhecimento e à tecnologia social, proporcionando maior produtividade nos novos postos de trabalho a serem ocupados.

O Banco Mundial tem pleno acordo com essa perspectiva ao considerar assertiva a implementação do NEM. Entretanto, acrescentou que assegurar o ensino técnico não bastaria; para assegurar a produtividade do trabalho, esse ensino deveria ser realizado por meio de parcerias mais estreitas com o setor privado. Nesse sentido, não basta introduzir o currículo baseado em competências, mas é preciso que a determinação e o desenvolvimento dessas competências sejam protagonizados pelas empresas, para que o alunado desenvolva habilidades que o mundo dos negócios demanda – dentre elas, a maior capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e às adversidades do mercado. No mais, esse aumento do aprendizado no local de trabalho poderia reduzir a rotatividade entre os jovens, também contribuindo para a elevação da produtividade do trabalho.

Como comentamos há pouco, a organicidade entre educação e mercado que permeia as referidas reformas na educação perpassa também os aspectos comportamentais, até mesmo porque, como mencionou a OCDE, uma boa formação escolar conteudista não é mais o único requisito para garantir um emprego. Não ao acaso, em termos de educação básica e de formação geral do trabalhador, assume a máxima importância o desenvolvimento das competências socioemocionais para a OCDE e para o empresariado, que também revelaram-se promissoras para o aumento da produtividade

do trabalho. Claramente, sua defesa deriva, não de uma vontade coletiva de acrescentar outros conhecimentos à educação básica dos jovens, de fomentar sua formação humana ou de torna-los mais aptos a compreender o mundo; mas de apassiva-los. De outro modo, essa necessidade foi imposta pela conjuntura atual e pela forma com que esta atingiu o mundo do trabalho e, conseqüentemente, todas as esferas da vida social.

A renitência e imponência dos agentes das reformas: a negação de uma história

Como vimos no capítulo anterior, o processo de elaboração, aprovação e implementação da BNCC e do NEM foram e continuam sendo atravessados por embates, tensões, dissonâncias e suturas. Naquele capítulo, expusemos o *modus operandi* autoritário de aprovação das reformas, sobretudo do NEM; a alheação dos agentes aos profissionais da educação, as faces expropriadoras, centralizadoras e privatistas das reformas e, ainda, o caráter falacioso do discurso que exalta os aspectos democráticos do processo de elaboração da BNCC.

O maior exemplo desta afirmação é que, para contrapor o inegável autoritarismo que adornou a elaboração do NEM, o MEC e o MPB frequentemente salientam que “desde 2015, o Ministério da Educação conduz o processo de construção da BNCC de forma colaborativa e democrática. (...) a primeira versão passou por consulta pública online e recebeu mais de 12 milhões de contribuições” (MPB, 2019b, s./p.) – esta última afirmativa quase sempre manejada como fato comprobatório de seu caráter democrático. Todavia, como evidenciou Cássio (2017), com base nos microdados obtidos através da Lei do Acesso à Informação, ocorreram, na melhor das hipóteses, 184.496 sugestões de inclusão ou modificação no texto, o que não significa afirmar que se tratava de igual número de indivíduos participantes do processo. A esse dado podemos somar as inúmeras exigências restritivas feitas pelo MEC e pelo MPB para a elaboração das sugestões de professores; o fato de que estes não foram convidados a elaborar uma BNCC, mas a opinar, dentro de inúmeros limites, sobre um documento já finalizado e, ainda, as diversas falas dos agentes das reformas em que claro está o caráter acessório ou secundário das inserções dos docentes na BNCC.

Ademais, abordamos no capítulo anterior as fortes reações de discentes e docentes: a ocupação das escolas de EM pelos estudantes, a interrupção das audiências públicas e seminários, o boicote ao “Dia D” e as diversas manifestações públicas contrárias tanto ao NEM quanto a BNCC. Demonstramos que, no âmbito da BNCC, a origem das críticas não está unicamente naqueles que foram excluídos do processo de

elaboração; diversos agentes que participaram ativamente deste processo, seja da versão aprovada, seja das versões anteriores, não hesitaram em demonstrar descontentamento e repúdio em relação a versão de BNCC aprovada para a EI e para o EF, tampouco com os rumos que a reforma no EM havia tomado. Exemplos claros dessas posições contrárias estão nas lúcidas análises públicas de entidades educacionais historicamente importantes, como podemos observar abaixo.

A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos (...) tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB (ABdC e ANPEd, 2016, p. 3-4).

Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública (ANPEd, 2016, p. 2).

A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público (...). Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o *apartheid* social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino (ANFOPE, 2016, p.2).

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta [BNCC-EM] atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução. (...) a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária de uma BNCC que já vinha sofrendo inúmeras críticas, em virtude da concepção formalista e conteudista de Currículo. (...). A BNCC, ao apresentar uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos e culturas compromete a dimensão democrática da educação na medida em que não faz jus à diversidade territorial, cultural, social e humana brasileira, que deve se expressar nas propostas curriculares, uma vez que não se pode formar cidadãos de um país heterogêneo e plural como o Brasil com conteúdos padronizados e únicos para todas as pessoas. [...] Somos, portanto, contra a ideia de uma proposta curricular pautada em uma base conteudista e disciplinarista como é a BNCC-EM, que ignora a pluralidade do mundo, das escolas e de seus sujeitos, adotando modelo que, já sabemos, está fadado ao fracasso (ANPEd e ABdC, 2018, p. 1-2).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, saúda as entidades militantes, professores e estudantes que cotidianamente lutam para construir uma educação verdadeiramente de qualidade, (...) *manifesta sua posição contrária a BNCC do Ensino Médio* e solicita sua retirada da pauta do CNE, e em unidade conjunto das entidades acadêmicas e sindicais, requer a *imediata revogação da Lei 13.415/2017*, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (ANFOPE, 2018, p. 1, grifos do original).

Destarte, o objetivo desta seção não é retomar essas questões, mas agrega-las a um conjunto de problemas que também subjazem a sinuosidade do decurso de elaboração das reformas, e que não estão tão claramente expostos em uma primeira observação. Encontrar e sistematizar esses problemas foi uma parte importante da pesquisa que teve como ponto de partida os principais eixos do discurso de legitimação das reformas propalado por seus agentes.

Um dos fortes argumentos em prol da elaboração e aprovação de uma BNCC para a educação básica, para além da promoção da qualidade e equidade da educação, é o seu aparato legal. No site do MPB, por exemplo, é possível encontrar uma parte intitulada “Linha do tempo da BNCC”, onde é possível abrir uma aba denominada “as leis que garantem a BNCC” (MPB, 2019b). Nesta, está posto que a BNCC é exigida pelo artigo 210 da CF 1988, pela LDB/1996, pelas DCNs (1997-2013) e pelo PNE (2014-2024), de modo que não elaborar ou não ter uma BNCC no Brasil não é uma opção factível.

Há vários aspectos a serem problematizados aqui, e muitos deles dizem respeito ao fato de que a BNCC aprovada, de modo geral, contraria proposições dessas legislações anteriores, frequentemente citadas para justificar sua legitimidade. No que tange a LDB/1996, por exemplo, a BNCC-EF a contraria na medida em que prevê competências e habilidades para o Ensino Religioso, contrariando o fato que não é atribuição da União legislar sobre o mesmo. A BNCC-EM, junto com o NEM, a contraria na medida em que, ainda que não explicitamente, mas por todos os motivos expostos no capítulo anterior, deixa de assegurar aos jovens os meios para progredir no trabalho ou nos estudos; de desenvolver o pensamento crítico e o aluno como pessoa humana, além de negar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em etapas anteriores.

No que concerne ao PNE (2014-2024; instituído pela Lei nº 13.005/2014), por exemplo, diversos pesquisadores acadêmicos demonstraram e discutiram as inúmeras evidências que sustentam a afirmação de que a BNCC vai na contramão do Plano. Para exemplificar, podemos citar que a BNCC aprovada afronta a concepção de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presente no PNE, posto que a mesma, além

de dissociar esses objetivos, fixa padrões mínimos curriculares nacionais e engessa a ação pedagógica, de modo a limitar, e não a ampliar, o direito à educação, e até mesmo a aprendizagem. Nesse sentido, para atender ao que “está previsto no PNE, no que se refere às diversidades regionais, estaduais e locais, além da necessária articulação entre direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, as diretrizes já existentes deveriam ser implementadas por parte das “Secretarias de Educação, em conjunto com as instituições educativas e escolas e as representações sociais (...) sem o risco de um estreitamento curricular” (AGUIAR, 2018, p. 19).

Vale lembrar que, malgrado a astúcia de muitos agentes da atual BNCC em relação ao tema, o Brasil tem, sim, detalhada normatização curricular a nível nacional, construída mormente nos últimos vinte e cinco anos, que se soma ainda a tantos outros aspectos das chamadas *tradições curriculares* (LOPES, 2018), que orientam a formulação dos currículos. Inclusive, no âmbito das DCN para a Educação Básica (2013), por exemplo, tem-se que,

Nessa publicação, estão reunidas as *novas* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (...), resultado de amplo debate, buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (...). São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4-5 – grifo nosso).

Além do mais, devemos salientar que a cisão da BNCC em duas reformas distintas nega o conceito de Educação Básica e, nesse sentido, uma determinada forma de organizar a educação a partir da articulação de determinados princípios, critérios e procedimentos que, de acordo com todo esse embasamento legal, deveriam ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas quando da elaboração de suas propostas curriculares. Outrossim, que a mesma atropela, negligencia e omite uma série de diretrizes do PNE e de determinações legais anteriores, tais como a universalização do atendimento escolar (que permanece, há anos, no estágio de “quase” universalizado); a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; “a formação para o trabalho e para a cidadania”; “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”; “a

promoção humanística, científica e cultural do país” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade” (BRASIL, 2014, Art. 2º).

Nesse sentido, lembramos que, de acordo com as DCN-EM (2013), “temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social (...), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99) (...), devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2013, p. 133) – determinação esta que, como já comentamos, foi solenemente renegada pelos autores da BNCC. De modo semelhante, está posto nas DCNs que, tal como estipulou a Lei nº 11.684/2008, a Filosofia e a Sociologia devem integrar a grade curricular de todos os anos do EM, e também que a BNCC e a parte diversificada “não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes” (BRASIL, 2013, p.32) – outros dois pontos descaradamente negligenciados pelos formuladores do NEM e da BNCC-EM.

O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo (BRASIL, 2013, p. 185).

No que tange ao cumprimento dos diversos princípios já comentados, do PNE e do estipulado em todas as legislações anteriores, bem como à melhoria da qualidade da educação e da equalização de oportunidades e condições de aprendizagem, está o histórico debate sobre a definição de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesse sentido, embora os agentes à frente da BNCC justifiquem sua necessidade a partir da concreta e inegável municipalização e estadualização da educação brasileira, é imperativo lembrar que o legado dessa fragmentação transcende, e muito, questões curriculares.

Além do mais, que priorizar a elaboração da BNCC e transformá-la posteriormente em carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo MEC (BRASIL, 2017b), é atropelar e secundarizar o acúmulo de discussões em torno da definição clara de um SNE e da edificação do papel da União no âmago da formulação, coordenação, financiamento e implementação das políticas públicas de educação no

Brasil. Nesse âmbito, é, ainda, desconsiderar todos os anos de luta contra a profunda fragmentação, responsabilização e resistência ao investimento público em educação pública – características históricas da educação brasileira significativamente exacerbadas nas duas décadas de ditadura empresarial-militar (SAVIANI, 2013; LEHER, 2010b). Lutas essas que, inclusive, culminaram na obrigatoriedade, no âmbito da CF de 1988, da existência de um regime de colaboração entre os sistemas de ensino

Sendo assim, caso julgemos coerente pautar a urgência da BNCC pelo fato da mesma estar prevista na CF de 1988 e no PNE (2014-2024), o mesmo é válido para o SNE. No artigo 13 da Lei 13.005/2014, está posto que o poder público “deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação (...) do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014, art.13).

Nessa mesma lógica, diversas outras determinações do PNE podem ter urgência solicitada, à exemplo da Meta 18, que trata justamente daqueles que colocarão a BNCC em prática cotidianamente e que, na realidade, está relacionada à Lei n. 11.738/2008, ainda não cumprida na maior parte do território brasileiro, que trata do piso salarial dos professores. Define a meta 18:

assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, META 18).

Seguindo a linha de problematização, devemos trazer à baila a forma reificada com que os agentes das reformas abordam o aparato legal que obriga a formulação e implementação da BNCC, a começar pela própria CF de 1988. Isto é, para tais agentes, é como se a obrigatoriedade da BNCC fosse fato posto desde sempre; como se a Carta e suas determinações fossem fruto do além ou de uma entidade superior que rege a sociedade e seu funcionamento, e a LDB/1966 fruto de uma segunda intuição mística, filha da primeira, que veio reforçar a primeira de modo plenamente coerente. Essa concepção está claramente expressa, por exemplo, na “Linha do tempo” da BNCC construída pelo MPB que, tendo como ponto de origem a CF de 1988, nega todo o processo de luta e disputa cujo fim é a sua inserção nesta e em posteriores legislações.

Preterir a riqueza e a complexidade do período de redemocratização e seus

meandros no campo educacional ao abordar a concepção de Base Nacional Comum seria cometer um disparate. Todavia, tendo em vista nosso objetivo, seria um desacerto de nossa parte abordar as nuances desse período na sua riqueza de detalhes – o que importantes autores (XXXX) fizeram de forma magistral e cujos trabalhos são de fácil acesso. Sendo assim, devemos ratificar que, tendo como objetivo axial a apreensão dos aspectos fundantes a BNCC hodierna, a exposição abaixo visa apenas, a partir de uma pequena digressão, situar a BNCC historicamente, contrapondo a forma com que a mesma é apresentada por seus atuais propositores.

Como discorre Leher (2010b), pode-se dizer que na década de 1980 – marcada pela redemocratização via “descompressão fortemente seletiva” ou pela “transição pelo alto” (COUTINHO, XXXX) – havia uma compreensão geral, por parte dos intelectuais situados à esquerda do espectro político, de que a luta no campo educacional deveria pautar uma escola de caráter unitário. Ainda que tais intelectuais divergissem, de forma não menosprezável, tática e estrategicamente, a crítica educacional da época apontava no sentido de combater a obtusa política educacional do período ditatorial, que havia deixado como legado o ingente aprofundamento da dualidade educacional estrutural, da destinação de recursos públicos para o setor educacional privado, da centralidade do tecnicismo educacional e da municipalização e estadualização da educação básica.

Nesse sentido pode-se dizer que, de um lado, assegurar uma escola de base comum para todos, financiada pela União, e a educação universal, laica, pública e gratuita como direito humano e dever do Estado, era fim comum a se alcançar; de outro que, à época, era forte a defesa das nervuras da pedagogia socialista, como da escola politécnica e do trabalho como princípio educativo, por parte da esquerda marxista (SAVIANI, 2003).

Como destacam os professores Carlos Artexes (CEFET/RJ) e Nilda Alves (UERJ), precisamente nesse contexto efervescente (vale frisar, não necessariamente no âmago da defesa da pedagogia socialista), nasce um movimento forte de profissionais da educação que reivindicava a existência de diretrizes curriculares amplas e construídas coletivamente, que pudesse conferir uma base comum aos currículos brasileiros e atender às situações locais (JUNIA, 2016). Alves (2014) discorre pormenorizadamente sobre esse processo e relembra que a origem do debate, em 1981, reside em um movimento sobre a formação de professores, convocado pelo MEC, cujos desdobramentos desaguaram na constituição da Anfope na década de 1990. Vale a pena reproduzir um longo e esclarecedor trecho do relato disponível em Alves (2014, p. 1469-1470).

Embora o que o MEC quisesse fosse uma proposta nacional para os currículos de formação docente – e, por isto, nunca tenha aceito este documento [produzido inicialmente na CONARCFE, que deu origem a Anfope] que fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi proposto um movimento constante de discussões nacionais a partir da criação de propostas locais (institucionais) que era extremamente inovador, naquele momento, e que continua inspirador até hoje. Esse movimento se daria da seguinte maneira: propostas locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas propostas em desenvolvimento deveriam ser discutidas, na direção da articulação de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, assim, entendida não como algo decidido a priori por um grupo técnico organizado pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, mas como algo que iria sendo composto, trabalhado continuamente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas. (...). Ou seja, entendia-se que a proposta dessa BCN surgiria de vivências locais - múltiplas, variadas – em todo o território nacional, debatidas em reuniões nacionais, sem modelo exterior determinante. (...) [todavia], em um determinado momento, por exemplo, foi estimulada a vinda de técnicos educacionais franceses, ao Brasil, com contatos realizados pelo Prof Darcy Ribeiro, então Vice-governador do estado do Rio de Janeiro do Governo Leonel Brizola (1983-1987), para mostrar como se estava organizando a formação nos recém-criados Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM).

Conforme destacam Saviani (2007), Leher (2010b) e Cunha (2014b), a correlação de forças no contexto de elaboração da Constituinte favoreceu a elaboração de uma Constituição para o capital, mas com notáveis arestas. Particularmente no âmbito da educação, a mobilização social, o acúmulo de lutas e a organização de importantes entidades acadêmicas permitiram que a Carta contivesse avanços nesse capítulo, a despeito da debilidade estratégica.

Se o período da Constituinte foi renegado pelos agentes das reformas atuais e muito importa à nossa pesquisa resgatá-lo, o mesmo vale para o período pós aprovação da CF/1988, sobretudo entre esta e a aprovação da LDB/1996. Destaca Leher (2010b, p. 35) que se “em 1988 foram possíveis avanços que pareciam ‘um raio em céu azul’, a reação conservadora organizada pelo *lobby* das maiores corporações, liderado por um banqueiro [Henrique Meirelles] (...) cobriu as esperanças de transformações sociais com ‘um céu de chumbo’”. A vitória de Fernando Collor em 1989 foi um marco na propulsão da contrarreforma neoliberal e no deslocamento da correlação de forças em direção a classe dominante, apesar do acesso das lutas sociais no final da década de 1980.

O balanço negativo da correlação de forças que marcaria os anos 1990 não poderia

deixar de afetar o âmbito educacional. Os onze anos de intensa guerra de posição em torno da LDB/1996 (CUNHA, 2014a) foram irretocavelmente atravessados pelo limiar da inserção do *ethos* neoliberal na agenda educacional, posteriormente consolidado no mandato de FHC (1995-2002). Processo esse operado, decerto, pelas frações dominantes locais, mas inegavelmente consubstanciado por organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial, cujas ações no campo educacional tinham como nervura articuladora o termo “empregabilidade” (MOTTA, 2008).

Voltaremos adiante às transformações gerais do período e suas relações para com o mundo do trabalho e da educação. Por ora, interessa-nos lembrar que foi no âmbito da ambígua e minimalista LDB/1996 (SAVIANI, 2010), que mais sistematizou e sustentou juridicamente as medidas em curso desde o início do governo FHC, que cunhou não só o termo Base Nacional Comum (BNC), mas também sua obrigatoriedade para o EM, posto que a CF de 1988 a previa apenas para o EF. Mais precisamente, lembra Alves (2014), no projeto de LDB elaborado por Darcy Ribeiro que, via golpe regimental, atropelou o “substitutivo Jorge Hage”. Como discorre Saviani (2016), este, embora derivado de uma “conciliação aberta” (FERNANDES, 1990, p. 143), ainda carregava princípios importantes defendidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), reunidos inicialmente no Projeto de Otávio Elísio (1988). Justamente por isso, possivelmente, o substitutivo “Jorge Hage” colidiu com o projeto de educação em curso conduzido por FHC que, então, negociou a incorporação da agenda do MEC/Banco Mundial ao projeto de Darcy Ribeiro que, de todo modo, tramitava no Senado sem apoio massivo da esquerda (SAVIANI, 2016). “Ironicamente”, aponta Leher (2010b, p. 49), “a alegação que justificou o golpe da LDB-Darcy foi justamente a presumida presença de inconstitucionalidades no projeto da Câmara; entretanto, a lei aprovada afronta diversos preceitos educacionais constitucionais”.

Alves (2014) relembra que a obrigatoriedade da BNCC legitimou, ainda a época do governo FHC, a formulação de diversos documentos de imposição curricular e de cerceamento do trabalho docente. Um exemplo destes são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “a que o governo de então queria dar a entender que formariam a tal BNC” (ALVES, 2018, p. 46), que aumentaram significativamente o controle sobre o conteúdo escolar por conter não só as competências necessárias à tal “empregabilidade” na lógica bancomundialista (LEHER, 2010b), mas também orientações metodológicas. Além disso, os PCN serviriam de apoio aos testes nacionais que começaram nesse então, mormente facilitando a aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) em grande escala.

Tais testes originaram, posteriormente, um sistema de avaliação supervisionado, à época, pela já citada Maria Helena Guimarães Castro, então à frente do INEP, em estreita consonância com Paulo Renato Sousa, vindo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para chefiar o MEC de FHC.

Com o aparecimento da expressão BNC, na LDB de 1996, inúmeras forças entraram em andamento: do lado do governo (então com Paulo Renato Souza no Ministério da Educação), o que se deu? Em primeiro lugar, a tentativa de implantação de “parâmetros curriculares” como ‘necessidade educacional’ – milhares de reais foram pagos a alguns para produzir isto e milhares foram gastos em ações para que municípios e estados o “adotassem” – após publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial de secretarias da Educação destes sistemas. Relacionado a isto, e de modo equivocado mas avassalador, e aqui gastando-se milhões, se deu a implantação de um sistema de avaliação de estudantes e de escolas através de provas nacionais, em um sistema que muito criticado, não conseguiu ser abandonado pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles ardorosamente, já que “ajuda a compreender melhor o que se passa nos diversos sistemas educacionais”, afirmam todos. Isso se deu, mesmo quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos mostrando que esses testes nacionais pouco ajudam (ALVES, 2014, p. 1468).

Salienta a autora em outro texto que, apesar da imposição dos PCNs, “houve um grande movimento de toda a sociedade na direção de produzir Diretrizes nacionais que seriam muito mais amplas e que poderiam dar um rumo mais amplo e consequente para as propostas curriculares do país” (ALVES, 2018, p. 47). Outrossim, que os PCNs tiveram sua obrigatoriedade interpelada pela resistência docente e por grande mobilização social contra o documento, que tinha com cerne importante a crítica à Pedagogia das Competências (SAVIANI, 2007), retomada por nós adiante. Foi pela força dessa resistência que os PCNs não se tornaram obrigatórios, malgrado as posteriores tentativas de implementá-los – à exemplo dos programas PCN em ação e os PCN+. Nesse sentido, Artexes (CEFET/RJ), ex-diretor de concepções e orientações curriculares para a educação básica do MEC, afirmou em entrevista que a edição de uma base nacional incorre no mesmo erro da elaboração dos PCNs: “Há um entendimento, do qual eu compartilho, de que o Brasil já tem uma base (...). Base é algo que sustenta, é aquilo que é genérico sempre, é algo magistral. (...). Essa base nacional comum que se está fazendo agora é o resquício de outra concepção que foi, de certa forma, vencida e que agora retorna” (JUNIA, 2016, s./p.).

Assim, o inverossímil esquecimento desse histórico, abordado aqui de forma muito sucinta, carrega consigo a omissão de que o MEC do governo FHC já defendia um

“planejamento curricular sóbrio quanto à diversidade de disciplinas, com ênfase na formação geral e básica, contrariando a tradição do currículo abrangente, sobrecarregado de disciplinas específicas” (MELLO, 1998, p. 41), que propiciasse “um sólido domínio dos códigos instrumentais da Linguagem e da Matemática” (MELLO, 1998, p. 33). Tal omissão não nos parece fruto de mero desconhecimento, mas algo particularmente acintoso que, veremos adiante, é sinapomorfia do *modus operandi* da classe dominante.

Qualidade, equidade e sua busca permanente: uma nova tentativa de velhos agentes

Como já vimos, garantir a qualidade e a equidade da educação constituem o cerne do discurso em prol das reformas propalado pelo MEC e pelo MPB, e sua lógica fulcral pode ser resumida da seguinte forma: uma educação de melhor qualidade, com maiores níveis de aprendizagem e um contínuo fluxo escolar, tornará os jovens mais aptos a atender as demandas do setor produtivo. Esses jovens, mais preparados e mais produtivos, proporcionarão maiores níveis de produtividade brasileira e, conseqüentemente, um crescimento econômico que beneficiará a todos.

De modo imediato, poderíamos questionar a promoção da qualidade com base na experiência de outros países. Como já expusemos, é claro consenso entre o MEC, o MPB o Banco Mundial e a OIT, por exemplo, que a BNCC é fundamental para atingir os objetivos mencionados acima, já que a mesma, em tese, garante a aprendizagem e, através das competências, proporciona a superação do currículo enciclopédico.

Nesse âmbito, poderíamos lembrar que, embora o MPB insista que a elaboração de uma Base é uma tendência internacional e que países desenvolvidos já têm seu sistema educacional organizado por bases comuns, em países como a Nova Zelândia a BNCC está sendo eliminada, pois considera-se que ela foi implantada por uma decisão ideológica e que não tem fundamentação empírica (FREITAS, 2018). Outrossim, que o *Common Core* (núcleo comum curricular estadunidense) teve sua implementação negada por estados como o Texas e que, apesar de estar no seu sexto ano de vigência, permanece no centro de uma controvérsia nacional sobre a educação pública, pois não há evidências de que a Base americana melhorou a qualidade da educação e há provas convincentes de que os testes ligados ao *Common Core* não são justos nem confiáveis (STRAUSS, 2016). No mais que, em vários países onde a BNCC foi introduzida, a industrialização da educação, a desqualificação e culpabilização tanto do magistério como da própria escola pública de gestão pública, a terceirização da gestão (escolas *charters*) e o oferecimento de bolsas

para que alunos fossem transferidos para escolas privadas (*vouchers*) foram processos subjacentes (FREITAS, 2018b).

Já demonstramos nesse espaço os inúmeros problemas pedagógicos que a BNCC e o NEM apresentam e como os mesmos vão de encontro a uma suposta educação de qualidade. Já expusemos, também, porquê a implementação de ambos não parece proporcionar a melhoria da qualidade da educação, e agora acrescentamos que, em outros países, a implementação da BNCC não foi acompanhada por melhorias no sistema educacional – aspecto fortemente omitido pelos integrantes do MPB. Parece-nos importante, todavia, tecer algumas considerações mais gerais sobre a assim chamada qualidade educacional e sobre modo com que esta foi associada às ideia de “comum”.

Sabemos que ninguém se oporia a uma educação de qualidade, bem como que essa busca não teve início com a elaboração da BNCC e tampouco do NEM. Na realidade, ambas as reformas, sobretudo esta última, foram impostas justamente com o argumento de que a qualidade da educação, medida pelo Ideb, estava estagnada há dez anos – doravante estagnada há treze, de acordo com os últimos resultados do Ideb. Três das inúmeras questões que não se colocam no debate, porém, dizem respeito à polissemia do termo qualidade, ao porquê desta ainda não ter sido alcançada e à sua associação com a ideia de “comum”.

A questão da qualidade educacional como bandeira de luta e reivindicação não pode ser internalizada se esvaziada de sentido. Embora esse fato seja convenientemente esquecido pelos protagonistas nacionais e internacionais das reformas, a busca pela qualidade da educação esteve expressivamente presente ao longo do século XX como arrimo das mais diversas e nefastas políticas e reformas educacionais. Em uma perspectiva mais recente, a melhoria da qualidade educacional, fortemente associada à igualdade de oportunidades, também constituiu esteio à implementação de diversas medidas que, de modo geral, consolidaram-se como verdadeiros ataques à educação pública em suas variadas dimensões.

É interessante notar que, malgrado as considerações acima e o avultoso conjunto de vídeos, documentos, propagandas, relatórios, entrevista e outros materiais produzidos e divulgados pelo MEC e pelo MPB, em nenhum momento se assume, explicitamente, o que é entendido pelos propositores como uma educação da qualidade, tampouco como comum e necessário. A possibilidade de deduzir e/ou subentender o sentido da “qualidade”, do “comum” e do “mínimo necessário”, sobretudo a partir das relações entre os discursos e as ações desses agentes no âmbito educacional, não elide o fato de que a

transformação da qualidade em *télos*, bem como a pressuposição de que existe consenso em torno dessas três noções, cumpre uma indispensável função social.

Em termos mais imediatos, afirmar que a qualidade da educação perpassa a definição de um leque de conteúdos essenciais e indispensáveis é negar toda a tradição curricular crítica, que compreende o conhecimento e o currículo como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2005, p. 135). Fundamentalmente, a transformação de uma concepção particular de qualidade em uma concepção universal, ou, centralmente, a transformação da “necessidade”, do “comum”, da “igualdade” e também da “qualidade” em universais abstratos (IASI, 2007) tem servido para justificar e legitimar toda e qualquer ação do capital sobre a educação, conformando os trabalhadores à respeito de que a educação nos moldes do capital é a melhor, senão a única possível. Vejamos em mais detalhes.

Mencionamos anteriormente que o Ideb é um indicador da qualidade educacional que combina informações sobre desempenho em matemática e português nas séries conclusivas do EF1, EF2 e EM (5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM, respectivamente) e sobre o fluxo escolar, que por sua vez considera as taxas de evasão e repetência. Sendo o Ideb medidor oficial e censitário da qualidade da educação básica, é dedutível que melhorar a qualidade da educação perpassa a elevação do Ideb. Não à toa, nos discursos de defesa da qualidade educacional, tanto por parte do MEC quanto por parte de seus companheiros de classe à frente de organizações privadas-empresariais da dita sociedade civil, tem-se que uma educação de qualidade é aquela que proporciona uma boa aprendizagem, o que culmina tanto no bom desempenho nas avaliações padronizadas quanto em um fluxo escolar sem descontinuidades – seja por repetência, seja por evasão.

Interessante notar que, nessa lógica, a relação entre qualidade da educação e mercado de trabalho aparece invertida: sob essa ótica, uma educação de qualidade proporciona uma menos ímproba entrada no mercado de trabalho, além de formar trabalhadores mais produtivos que, logo, podem ascender socialmente. Dessa forma omite-se que, historicamente, são as transformações no mundo do trabalho que têm guiado os ajustes na formação do trabalhador, que aparecem aos nossos olhos como proposições e imposições desses agentes no âmbito da educação.

Nesse sentido, omite-se que formar trabalhadores adequados nos moldes da produção capitalista, que possam atender suas demandas com qualidade, seja como população economicamente ativa, seja como exército de reserva é, na ótica capitalista, função primordial da educação básica, de modo que “a entrada no mercado” é o guia, a

base, a origem das assim chamadas melhorias na educação básica, e não o produto de uma educação de qualidade. Em nível mais abstrato, omite-se, ainda, que na sociedade burguesa é o capital o determinante do mundo do trabalho, da educação e todas as esferas da vida humana, que são renitentemente apresentadas e tratadas de modo dissociado.

Pois bem, supondo-se legítima a melhoria da qualidade a partir do Ideb, teríamos que questionar, de pronto, o porquê do índice continuar estagnado e baixo no país. Afinal, os atuais protagonistas nacionais e internacionais da BNCC e do EM, aos quais nos referimos em tantos momentos nesse espaço, não estão estreando no palco da educação brasileira. São, precisamente, treze anos de políticas e parcerias público-privadas destinadas elevação do IDEB, e se atentarmos apenas às medidas tomadas com vistas à melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, veremos que elas estão em curso há cerca de trinta anos (ANDRADE, 2019). A despeito da improbabilidade e da impossibilidade estatística de que o Ideb de qualquer país alcance dez, e até mesmo nove (fato também omitido pelo MEC e pelo MPB), é fato que o Ideb brasileiro permanece, realmente, em níveis baixos – 3,7 no EM e 4,7 nos anos finais do EF em 2017.

Indo um pouco mais além, também sabemos que, nessa mesma lógica, o Ideb está baixo porque o desempenho nas avaliações é baixo e as rupturas no fluxo escolar são frequentes. Abstraindo o fato de que essa lógica é erigida a partir inversões e ocultamentos fundamentais – à exemplo da evasão escolar e das dificuldades de aprendizagem tratadas como aspectos determinantes da má qualidade da educação e do esquecimento do caráter determinado e dos fatores determinantes desses problemas –, podemos e devemos questionar i) por que esse índice continua baixo depois de tantos anos de iniciativas milionárias destinadas à sua melhora; ii) senão na elevação nos índices, no que resultaram essas iniciativas e iii) por que deveríamos crer que o NEM e a BNCC, mesmo abstraindo todos os seus problemas já elencados, e a despeito da ênfase das reformas no, supostamente, cerne do problema educacional (o português e a matemática) poderiam resolver o problema enquanto iniciativa desses mesmos agentes.

Agentes esses que não se reduzem ao MEC e ao MPB. Nesse sentido, devemos chamar atenção para o fato de que a apresentação do Ideb como sinônimo de qualidade educacional, inclusive no discurso de legitimação das reformas, pode parecer, mas não deve ser entendido como antônimo dos aspectos ressaltados pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, ainda que estes estejam indicando a necessidade de novos ajustes. Primeiramente porque a relação entre agentes internacionais e nacionais, do que também depende o grau de correlação de forças internas e externas, não é de

implementação passiva por parte destes das diretrizes expostas por aqueles; em segundo lugar porque suas interseções são sutis, mas observáveis teórico e praticamente.

Como vimos, para os organismos, a educação deve, centralmente, acompanhar o mundo do trabalho na, também suposta, readequação da base produtiva e competitiva, em termos cognitivos e socioemocionais. Desse modo, cabe à educação i) promover o desenvolvimento das competências digitais e estimular a inovação; ii) aproximar os jovens das empresas e do mundo dos negócios, fazendo-os desenvolver, além das competências mencionadas, aquelas especificamente requeridas pelas empresas e iii) estimular a criação de novos modelos mentais para que os jovens possam tanto acompanhar as velozes e inevitáveis transformações do mercado quanto encarar de forma positiva, saudável, feliz e produtiva as suas condições concretas de vida.

No que tange às interseções com Ideb, são vários os aspectos que poderíamos destacar. Embora não seja o objetivo desenvolver o tema, vale lembrar que a alta evasão da escola pública, por exemplo, que se concretiza em uma massa de jovens fora da escola cuja instrução, ainda que em baixos níveis, foi dispendiosa ao capital, não permite o retorno esperado como trabalhador explorado e, a depender do caso, nem mesmo na forma de superpopulação latente ou estagnada⁶⁸ (MARX, [1867] 2011), além de serem potenciais problemas para o capital em termos de desocupação, violência e revolta. A repetência, além de poder culminar na evasão, é cara aos cofres públicos. Nos termos do Bird (2004 apud Motta, 2012, p. 135) “a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social”.

Parece-nos interseção fulcral, entretanto, o fato de que os conhecimentos básicos de português e de matemática, ou as condições elementares de leitura, interpretação, escrita e lógica, além de serem indispensáveis ao desenvolvimento de outras competências cognitivas, ainda é fortemente demandado pelas empresas no Brasil. Não ao acaso, inúmeros representantes de empresas e do setor produtivo, à exemplo da CNI, afirmam com veemência que os jovens deixam a escola sem serem capazes de interpretar textos e resolver problemas simples. É importante ter mente que, além da indispensabilidade destes componentes disciplinares em termos de formação da força de trabalho, a necessidade de que os alunos desenvolvam essas competências, ainda associadas à tecnologia e à inovação, acaba por justificar a dispensabilidade de outros

⁶⁸ Segmentos compósitos do Exército Industrial de Reserva definidos por Marx como uma superpopulação relativa de trabalhadores que, no caso do “latente”, estariam aguardando ingresso no setor produtivo e no “estagnado” com muito pouca chance de ingresso, restando-lhes ocupações informais e precarizadas.

componentes. Nesse sentido, justifica também a redução dos gastos sociais no âmbito da educação, investindo somente no necessário ao retorno produtivo dos trabalhadores. Precisamente aqui encontramos o sentido do “comum necessário” na ótica do capital.

Outros momentos da nossa história demonstram a recontextualização das diretrizes dos organismos internacionais no âmbito educacional, supostamente em busca da qualidade, equidade e igualdade no âmbito educacional. O processo de consolidação do padrão de supremacia e do regime de acumulação intrínsecos ao bloco histórico neoliberal, que tem como marco a presença de representantes brasileiros no Consenso de Washington (1989), engendrou profundas transformações no mundo do trabalho e, logo, sólidas mudanças educação, sobretudo no governo de FHC (1995-2002). Além da readequação formativa da força de trabalho, essas alterações também vieram a cimentar socialmente as mudanças estruturais e superestruturais em curso, a despeito da luta dos educadores contra os desdobramentos da nóxia política educacional da ditadura militar.

Como disserta Motta (2008, p.237), na esfera da educação “a ‘nova ordem mundial’ (...) foi a de ampliar o nível de escolaridade da população, constituindo-se em melhoria da qualificação do trabalhador como condição de ‘inserção no mercado de trabalho’”. No então mercado globalizado, restrito e competitivo, uma educação de qualidade seria aquela que oferecesse ao indivíduo as competências que lhe garantiriam a *empregabilidade*, isto é, a capacidade de *disputar* posições mais competitivas no mercado de trabalho – e não necessariamente de consegui-las, do que dependeria inúmeras variáveis: da sorte aos próprios méritos, perpassando a capacidade individual de desfrutar das oportunidades igualmente oferecida a todos.

Precisamente nesses termos as comutações no âmbito educacional não poderiam dessoar das outras transformações em curso: abertura de mercado com massiva entrada de capital estrangeiro, privatizações e desnacionalizações de empresas importantes, flexibilizações (leia-se precarizações), desregulamentações, conservação do superávit primário, canonização do pagamento dos juros da dívida pública, flutuação cambial, e outros. Reformas na educação precisariam acontecer, mas não havia definição de recursos e o orçamento social deveria ser reduzido; a qualificação seria a solução para o desemprego em tempos de globalização, mas a própria inserção do Brasil no mercado mundial predominantemente como exportador de produtos primários dispensava mão de obra qualificada para nossos postos de trabalho; a educação pública precisava ser expandida, mas o setor público era ineficiente e improdutivo.

Para garantir a qualidade da educação nesse contexto, o então ministro da

educação Paulo Renato Souza, vindo diretamente do BID para a pasta, levou adiante inúmeras medidas que tinham como nervura central a educação profissional desintegrada do ensino médio e o ensino fundamental minimalista, defendidas pelo Banco Mundial e pelo MEC como as modalidades de melhor retorno econômico (LEHER, 2010b). Noutros termos, garantir qualidade da educação para todos, ou a oportunidade de aumentar as chances de vender a força de trabalho no mercado, de modo eficiente e produtivo, perpassaria conferir ao alunado as competências estritamente requeridas pelas ocupações disponíveis. Precisamente nesse sentido, as modalidades supracitadas seriam economicamente mais produtivas, pois ofereceriam uma formação menos dispendiosa e, ao mesmo tempo, suficiente para formar forças de trabalho vendáveis naquela realidade.

Como discorre Leher (2010b), inúmeras foram as medidas implementadas pelo MEC de FHC que frontalmente objetivavam a garantia da equidade e da qualidade educacional via empregabilidade e, dorsalmente, sob a égide da lógica do Banco Mundial, formavam uma educação minimalista, interessada, particularista e mercadorizada.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

São exemplos a tentativa de impor a pedagogia das competências oficialmente via PCNs (SAVIANI, 2007b); o deletério Decreto 2208/1997, que disjuntou o EM propedêutico da formação técnica e profissional e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que deriva da certeza de que os recursos destinados à educação eram vultosos, mas mal aproveitados. Como ferramenta de focalização do financiamento, acabou por aprofundar o espúrio desamparo financeiro à educação infantil e ao ensino médio.

A educação deveria ser calibrada às condições particulares do capitalismo dependente nos anos 1990, expressando os anseios particularistas das frações dominantes no bloco de poder. O governo Cardoso foi pragmático e coerente com as avaliações feitas anteriormente pelo Banco Mundial sobre o futuro do trabalho no Brasil. A meta era a formação superficial da massa trabalhadora, objetivando a difusão de habilidades instrumentais e a socialização de um certo *ethos* cultural pró-sistêmico, afim ao padrão de acumulação então em curso. (...). São dois problemas interligados a serem considerados: os postos de trabalho não estão requerendo força de trabalho com bom nível de conhecimento, e *a elevação da escolaridade não está correspondendo à elevação da cultura científica, tecnológica e*

histórico-social das crianças e jovens, em particular as das classes trabalhadoras (LEHER, 2010b, p. 43;70 – grifo nosso).

Em termos de ensino superior, eram nítidos os ataques ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Na lógica da otimização dos recursos, bem como da redenção consciente ao capital internacional, valeria economicamente a pena deixar a cargo da globalização o acesso ao conhecimento em detrimento do investimento na produção científica e tecnológica nacional. Enquanto isso, o Banco Mundial ratificava a necessidade das bolsas de estudos voltadas ao setor privado como forma de equalização do financiamento e democratização do acesso.

Como discorre Motta (2008, p. 238-239 – grifo nosso), a realidade tratou de demonstrar a fragilidade da teoria do capital humano rejuvenescida nas políticas de educação dos anos 1990.

Contra a ‘teoria do capital humano’ e a tese da ‘empregabilidade’ constatou-se ainda na década de 1990 que ao mesmo tempo em que houve a expansão do acesso à educação, a pobreza de uma parcela significativa da classe trabalhadora intensificou (...). No Brasil, por exemplo, entre 1992 e 1999, período em que as políticas econômicas neoliberais foram efetivamente implementadas, os números indicavam que o acesso à educação foi ampliado e o nível de escolarização dos brasileiros foi elevado, mas, contrapondo a ‘tese da empregabilidade’, não refletiu no mundo do trabalho – encontravam-se desempregados ou ‘desocupados’ em maiores taxas os jovens e os trabalhadores com níveis de escolaridade mais elevados (...). Em meados da década de 1990, os intelectuais orgânicos do capital chegaram à conclusão de que (...) não basta atribuir à escola a função de atender as demandas do capital, qualificando e modernizando as forças produtivas para aumentar a capacidade competitiva; não basta atribuir à escola a função de atender a demanda do trabalhador de inserção no mercado de trabalho – *é preciso ‘educar para sobreviver’; é necessário atribuir outras funções à escola.*

Como discorre a autora supracitada, ao final da década, junto à massificação da educação pública, mormente no EF, observava-se a exacerbação do pauperismo, nacional e internacionalmente, que se concretizava como ameaça à coesão social e clamava pela atenção dos setores dominantes. A época, os organismos internacionais difundiram orientações que incorporavam a teoria do capital social na teoria do capital humano, apontando para a necessidade de, em uma perspectiva micro e macro, respectivamente, alargar a função da educação e atribuir uma face mais humana ao capital (MOTTA, 2012). Nesse sentido era preciso, de um lado, dinamizar a economia para ampliar oportunidades e, de outro, era preciso ir além da capacitação da força de trabalho para se tornar competitiva e exercer trabalho simples; era preciso, também via educação, desenvolver

aspectos cognitivos, mentais e atitudinais que contribuíssem para o desenvolvimento de uma nova cultura cívica que, calcada na solidariedade, na harmonia e na confiança, possibilitasse a redução das privações humanas e da pobreza de modo geral.

Como demonstra pormenorizadamente Motta (2008; 2012), a despeito da especificidade de cada organismo, esse eixo central interpelava a enorme maioria de seus relatórios, estando presente nas orientações da ONU, do Banco Mundial, BID, Unesco e da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal). No já mencionado “Pacto Global das Nações Unidas” (1999) ficaram definidas, além do protagonismo empresarial na adoção de políticas de responsabilidade social, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que, fortemente embasado pela teoria do capital social, tinham como foco central a harmonização do sistema. Dentre os objetivos, estava promover “mudanças institucionais baseadas na ‘boa governança’, isto é, na formação de um ambiente de cooperação entre Estado-mercado-sociedade civil em vários níveis (...), de forma a instaurar um ambiente de estabilidade econômica e, principalmente, política” (MOTTA, 2008, p. 246). Em outro artigo, a autora comenta:

“Uma sociedade que não estimula a *cultura empresarial* não pode gerar a energia econômica que provém das ideias mais criativas” (GUIDDES, 2011, p.80; grifo nosso). Os empresários, para o autor, “são inovadores, porque reconhecem as oportunidades que os outros perdem ou assumem os riscos que os outros rejeitam, ou ambos” (idem). Nessa perspectiva, Giddens aponta que tanto os empresários sociais, cívicos ou aqueles que trabalham diretamente no mercado são importantes, “uma vez que o impulso e a criatividade necessários no setor público e na sociedade civil são os mesmos de que se precisa na esfera econômica” (Ibidem, p.79). Proposta que teve grande repercussão nos anos 1990 e que revela aproximação com Joseph Schumpeter (1883-1950), em sua teoria do desenvolvimento que traz o conceito “destruição criativa”. Para Schumpeter (1982), a conduta própria de empresários empreendedores de enfrentar riscos e a de inovar permanentemente o processo produtivo, num fluxo contínuo de destruição e criação de novos produtos para o mercado, é a força propulsora de acumulação de riqueza e motor de desenvolvimento. Nesse sentido, podemos constatar que a “nova cultura organizacional” está em conformidade com os organismos internacionais e com a tendência de buscar outras vias para amenizar a “questão social”⁶⁹ (MOTTA, 2016, p. 326).

Devemos destacar que no limiar do século XXI, no Brasil, se o governo Cardoso vinha perdendo força política em decorrência do agravamento e dos desdobramentos da

⁶⁹ Nas perspectiva da teoria social crítica, a *questão social* expressa as configurações assumidas pelo trabalho no decorrer do desenvolvimento capitalista, isto é, está situada na arena de poder e imprime as disputas entre classes e frações de classes. Nesse sentido, a questão social, sob a ótica da classe dominante, é uma ameaça à ordem e à coesão social e, portanto, deve ser permanentemente controlada e administrada.

crise de 1998 (que inclui a obstrução das exportações, o aumento da taxa de juros, a consolidação do modelo educacional em que a desigualdade e a equidade constituíam faces da mesma moeda, a insatisfação popular e outros), senão todas, as essenciais condições para a expansão do capital no bloco histórico neoliberal já estavam postas. Ainda em 1995, no âmbito da contrarreforma⁷⁰ do Estado, alguns princípios básicos atingiram diretamente a educação pública. O caráter público foi fortemente descaracterizado pela concepção de “público não estatal” e pela compreensão de “publicização” como “um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13), a partir das quais desdobrou a regulamentação de entidades sociais privadas de interesse público e das parcerias público-privadas. Estes conduziram o deslocamento da educação como direito social e universal para “serviço público não estatal”.

Também em 1995, os países-membros da Organização Mundial do Comércio (OMC) assinaram o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (Gats), cujo objetivo era a liberalização progressiva dos serviços em dez anos, incluindo a educação⁷¹. À época, várias organizações aliadas ao setor empresarial já atuavam em parceria com a escola pública, a exemplo do Cenpec e do Instituto Ayrton Senna. Em 1999, o bloco no poder assegurou o interesse privado na educação pública aprovando a lei 9.790/1999, que criou as “Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)”, com liberdade para atuar na “promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que se trata esta lei” (BRASIL, 1999).

Sendo assim, a despeito da “condenação do regime nos seus próprios termos” devido à gritante “estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa” (ANDERSON, 2002), o governo Lula não

⁷⁰ Em referência a reforma administrativa do aparelho do Estado operada no governo de FHC. Coutinho (2012), à luz das considerações sobre revolução passiva em Gramsci, elucida o conceito de contrarreforma que consideramos central nas análises das disputas de políticas públicas. Explica que “uma *revolução passiva* implica sempre a presença de dois momentos: o da “*restauração*” (trata-se sempre de uma reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva e radical proveniente “de baixo”) e da “*renovação*” (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes) (p. 118; grifos nossos). [...] a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações” (...), 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 (p. 121).

⁷¹ Diante das dificuldades para concluir as negociações, o GATS não foi concluído, mas substituído por acordos bilaterais. Em 2012 teve início uma negociação sigilosa para um novo tratado denominado TiSA (Acordo sobre o Comércio de Serviço) que fez frente à entrada incisiva da OCDE no controle da educação, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), mecanismo que vem guiando as avaliações em larga escala de vários países e formulando, subliminarmente, o conceito de qualidade na educação.

rompeu com a nervura das medidas neoliberais até então em curso: mantiveram-se o rigoroso pagamento da dívida, a sagrada Lei de Responsabilidade Fiscal, as metas de inflação, taxas de juros exorbitantes, a promoção de reformas pró-mercado, estrutura tributária regressiva, que não concorre para o aumento das receitas e reforça a concentração de renda e a submissão ativa e consentida da política econômica ao capital rentista nacional e internacional e as políticas econômicas austeras sempre que necessário (LEHER, 2010a; CASTELO, 2012). Na área social, seguiu-se a cartilha do Banco Mundial mormente no que tange às políticas sociais focais e compensatórias de alívio à pobreza e administração dos seus efeitos econômico-sociais nocivos.

De modo geral, consolidava-se o Estado estrito como agente garantidor da estabilidade política e das condições propícias à dinâmica do mercado. Nada disso anula o, nas palavras do Banco Mundial (2018), modesto crescimento econômico (ainda que tenha sido o maior ciclo expansivo desde o “milagre econômico”), que permitiram alívios imediatos à classe trabalhadora, à exemplo dos ganhos reais (acima da inflação) no salário mínimo e para uma pontual e provisória conciliação de interesses antagônicos. Contudo, em uma conjuntura, específica e de curto prazo, de aceleração esplendida da economia chinesa e de *boom* na exportação das commodities, acompanhado pelo fortalecimento das grandes corporações do setor por meio do BNDES (LEHER, 2010b). Além do mais, sabemos, estabilidade política e manejo social são fatores importantes no que tange à atração de investidores externos.

Essas variáveis mencionadas acima transpareceram no âmbito educacional. Neste curto contexto de ‘prosperidade’ econômica, o governo expandiu e interiorizou unidades escolares federais universitárias e de ensino médio e ampliou a abrangência de financiamento da educação básica com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB; este incorporou a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos). No entanto, não só não houve aumento real dos recursos públicos destinados à educação (LEHER, 2010a) como não foram revistas, em sua base, medidas nocivas à educação aprovadas no governo FHC. São alguns exemplos o PNE (2001-2010), cuja proposta aprovada renegou o documento produzido coletivamente por profissionais da educação, após inúmeras sessões de discussão e debate, e não sofreu qualquer tipo de alteração, e o já mencionado Decreto 2208/1997 (que dispõe sobre educação profissional no ensino médio), cuja revogação era promessa de campanha do presidente. De fato, o presidente Lula o revogou via outro Decreto nº 5.154/2004, que não rechaçou, mas reconheceu a dualidade educacional uma

multiplicidade de possibilidades de relação entre o EM e a formação profissional. Como argumenta Rodrigues (2005, p. 261), se o Decreto de 1997 “retroagia de certa forma à Reforma Capanema (1942) (...), “o decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, como, aliás, fizera, em outro contexto, a lei nº 7.044/82, em vez de enfrentar, via política educacional, a velha dualidade estrutural da educação brasileira”. Nesse sentido, a lógica do capital permanecera, indubitavelmente, sendo a referência do padrão de qualidade educacional.

Dentre tantas outras medidas do governo Lula que negam a luta histórica pela educação pública com padrão de qualidade referenciado socialmente, bem como qualquer mínimo benefício ao trabalho em detrimento do capital, interessa-nos particularmente a presença empresarial no âmbito educacional. Sabe-se que desde 1930 os empresários disputam um projeto político pedagógico hegemônico de modo sistemático, sobretudo a partir da consolidação da CNI, e que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) por meio de decretos estatais (Decretos nº 4.048/42 e nº 4.936/42) tinha o objetivo concreto de os empresários realizarem a formação profissional dos trabalhadores, principalmente, os da indústria (RODRIGUES, 1998); que, ao longo do século XX, os empresários demonstraram praticidade e alta capacidade de mobilização política em prol de seus interesses, apoiando distintos regimes políticos (ditaduras ou democracias) (DINIZ, 2010). Além disso, Bianchi (2001) demonstra o histórico e progressivo processo de organização do empresariado no Brasil desde os anos 1920 e os respectivos níveis de correlação de forças, inicialmente, segundo ele, restrita ao âmbito econômico corporativo, chegando ao nível ético-político, como indica Motta (2017)⁷² nos anos 1980, com a criação da entidade Pensamento Nacional das Bases Empresariais. Afirma Leher (2010a, p. 56 – grifos nossos) que, no governo Lula,

a influência empresarial é sem paralelo na história da educação brasileira e isso significa, concretamente, que as agências do capital estão incidindo sobre a educação popular de maneira inédita, corroborando a tese aqui defendida de que a educação está inserida nas estratégias de governabilidade e de formação de um ethos coerente com o novo espírito do capitalismo (CHIAPELLO e BOLTANSKY, 1999). (...). O primeiro ministro da educação do governo Lula da Silva, Cristovam Buarque, (...) [tinha] uma concepção de educação liberal. Todo seu argumento em prol da educação está referenciado na dita teoria do capital humano, de acordo com a qual o ensino fundamental

⁷²As trincheiras de entidades empresariais que operam no âmbito ético-político ampliaram significativamente, a exemplo dos “*think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (*Mont Pelèrin Society, Students for liberty, Friederich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation...*)” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 17).

ampliaria a empregabilidade dos jovens, superaria a violência etc. (...). Em sua posse, Buarque deixou claro que manteria o Banco Mundial como parceiro estratégico, sugerindo convergências entre as agendas.

Foi no governo Collor que a remoção do controle público sobre as instituições privadas favoreceu enormemente seu crescimento. No governo Cardoso, as inúmeras regulamentações disponibilizadas para as instituições de cunho empresarial-privado e a diluição das linhas já tênues que delimitavam o público e o privado contribuíram também para a explosão do número de OS e Oscips, também vinculadas à educação. O Grupo de Institutos Fundações e Empresas (Gife), foi criado em 1989 e instituído como organização sem fins lucrativos, em 1995, sendo hoje referência no país no tema do investimento social privado, isto é, “repassa voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público” (GIFE, 2007, p. 3 *apud* MOTTA, 2016). Expõe a autora (MOTTA, 2016, p.7):

O Censo GIFE/2009, que inclui o mapeamento dos investimentos sociais privados e é elaborado a cada dois anos, *identificou que a educação é a área prioritária de investimento*: “Em 2007, 80 associados – de uma base de 101 organizações - investiram R\$ 1,15 bilhões nessa área”. No Censo GIFE 2011/2012 são cerca de 140 associados e a pesquisa foi composta por 100 entidades (13 empresas e 87 institutos ou fundações), com aporte anual da ordem de R\$ 2,2 bilhões. Segundo o Censo GIFE 2011/2012: “Educação continua sendo o principal tema da Rede GIFE. Ela não apenas se mantém em primeiro lugar desde o primeiro Censo, como também apresenta um crescimento de 2% em relação a 2011”.

Demonstramos também que na década de 1980-1990 surgiram diversas instituições que hoje integram o MPB e que há cerca de trinta anos desenvolvem diversos projetos na educação básica, como expusemos no capítulo um, cujas proposições são intituladas soluções⁷³ para os problemas estruturais da educação básica. Comentamos ainda a respeito do Instituto Ayrton Senna, que na década de 1990 começou a impulsionar a aprovação de alunos com graves defasagens de aprendizagem em português e matemática, quando não que pulassem de série, de modo a resolver a consequência do problema (a reprovação) e não o problema em si, em seu aspecto fundante (a dificuldade de aprendizagem, que por sua vez pode estar ligada à outras variadas questões).

A Fundação Roberto Marinho do Grupo Globo, foi criada em 1965, é o maior

⁷³ De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2018, s./p. – grifos nossos), um dos protagonista das reformas atuais, o mesmo estabelece “parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e *pilotar soluções educacionais escaláveis* que podem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do país”. Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>, acesso em 20 dez 2018.

grupo de mídia do Brasil e da América Latina e foi importantíssima na década de 1990 e forneceu apoio irrestrito ao programa TV escola, característico do processo de substituição tecnológica de professores quando das “substituições tecnológicas” (LEHER, 2010b). O Cenpec, criado em 1987, tem como presidente Maria Alice Setubal, herdeira e dona do Banco Itaú, que se tornou o maior banco do hemisfério sul ao se fundir com o Unibanco, e desde então atua em estreitas parcerias com a escola pública, mormente no tema “alunos em tempo integral”. A Fundação Lemann, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, continua a enriquecer com investimentos em fundos como a Gera Venture e *holding* Eleva Educação, além de em grupos como a Anheuser-Busch InBev, (*holding* que controla a cervejaria Ambev), a Kraft Heinz (proprietária da empresa de alimentação Heinz) o Restaurant Brands International (proprietário do Burger King) e a GP Investimentos, dona por exemplo das Lojas Americanas, teve e ainda tem como foco a disseminação e incorporação das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, e é a atual secretária executiva do MPB.

De modo geral, o TPE se propõe a articular os empresários socialmente responsáveis em torno de objetivos comuns. Um ano após lançar o TPE oficialmente, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação: um plano que agrega um total de 29 ações do MEC sobre diferentes níveis e modalidades da educação básica. Simultaneamente a esse feito, ocorreu a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (CTPE), “pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, *visando a* mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007 – grifo nosso). Este Plano é, com efeito, o carro-chefe do PDE.

Dentre as ações do PDE, estavam a transformação do Fundef em Fundeb que, na prática, aumentou a abrangência do Fundo sem, no entanto, aumentar suas fontes de captação de recurso. Paralelamente, o MEC lançou o Ideb, atrelando a ele suas diversas ações. Como discorre Saviani (2007b), o Ideb foi uma das ações do MEC enquadradas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado no mesmo ano, cujos objetivos foram explicitados pelo então presidente Lula da seguinte forma:

queremos continuar crescendo de maneira correta, porém, de forma mais acelerada. Crescer de forma correta é crescer diminuindo as desigualdades entre as pessoas e entre as regiões, é crescer distribuindo renda, conhecimento e qualidade de vida [...]. O Programa de Aceleração do Crescimento engloba um conjunto de medidas destinadas a desonerar e incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público e

aperfeiçoar a política fiscal (CARVALHO, 2018, p. 67).

Como destacam Saviani (2007b) e Leher (2010b), o PDE não se articulava com o PNE aprovado no governo FHC e acabou por, na prática, revoga-lo. Tal revogação que, de fato, era uma reivindicação dos trabalhadores, foi atendida, mas pela elaboração de um Plano sem efeito constitucional em estrito diálogo com as bases empresariais do governo PT, de modo absolutamente distante dos profissionais da educação integrantes de suas bases originárias. Nesse sentido (e em vários outros), é possível afirmar que o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação foi o corolário, de um lado, do processo de subsunção da educação à forma e à lógica da mercadoria, de modo que essa “coisa”, além de ser possivelmente comprada no mercado, é produzida, avaliada, mensurada nos termos da produção mercantil de serviços; de outro, da aliança entre o governo e os empresários no âmbito educacional, que passaram a estar à frente da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação, afinal, a presença do TPE nas ocupações pertencentes ao Estado estrito, referentes à política educacional, é sem paralelo na história. Motta (2016, p. 330) identifica a ocupação de membros do TPE em

em Secretarias e em Conselhos de Educação; participando ativamente nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs, 2010 e 2014) e no Fórum Nacional de Educação, ambos criados pelo MEC, com a finalidade de elaborar o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação 2011-2020; em Comissões para definição de política pública de responsabilização na educação e de regimes de colaboração (arranjos de desenvolvimento da educação), entre outros; presença constante nas mídias de massa como especialistas da educação; ocupação de secretarias de educação em redes municipais e estaduais; representando a educação brasileira em organismos internacionais. Como também em parceria com os inúmeros Programas do MEC: Programa Brasil Escolarizado, Programa Qualidade na Escola e Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos e outros programas e projetos, no escopo de cada Secretaria - Secretarias de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Os Programas, Projetos e Ações desenvolvidos no âmbito MEC entrelaçam com outros Ministérios, marcando a diretriz de atuar no enfrentamento da “questão social” dentro do tripé: educação, alívio à pobreza e trabalho e geração de renda.

Para o TPE, somente via instrumento objetivo de mensuração dos resultados é possível saber se o ensino está melhorando de verdade ou não (MARTINS, 2013, p. 64), e por isso os resultados de todas as políticas devem ser medidos e avaliados. Sendo assim, o aprofundamento da subsunção da educação à mercadoria e do controle empresarial sobre a educação pública, de modo sem precedentes, são duas faces da mesma moeda. Saviani

(2007b, p. 1253 – grifos nossos) afirma que a lógica do CTPE

pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, *forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas*. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, *pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”*. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores e serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. *No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes*. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Com vistas a alcançar as metas propostas, o TPE lançou, em 2010, cinco bandeiras norteadoras de suas ações, produto das análises contidas no relatório “De olho nas metas”. À época, a então e atual diretora-executiva do TPE, Priscila Cruz, afirmou que as bandeiras, em conjunto, eram a base necessária para que o Brasil pudesse alcançar as cinco metas principais do CTPE, quais sejam, acesso à escola, alfabetização, aprendizagem, conclusão do ensino e financiamento. Uma síntese dessas bandeiras pode ser encontrada no sítio eletrônico do Gife (2010, s./p.) , tal como exposto abaixo.

- 1- Currículo: o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
- 2- Valorização dos professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
- 3- Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da Educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender.
- 4- Responsabilização dos gestores: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
- 5- Melhora das condições para a aprendizagem: o País deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contra turno para reforço escolar e recuperação.

Associado a essas cinco bandeiras, o TPE elaborou cinco metas, que são acompanhadas pela organização sistematicamente e cujos índices e números são

divulgados, até hoje, em uma parte específica de seu site, onde é possível ler que para o TPE, “não basta criar iniciativas para melhorar a Educação. Temos que saber se estamos (ou não) avançando. Por isso, parte do nosso trabalho é monitorar nossas 5 metas. O resultado você pode conferir abaixo. Faça comparações, mude períodos e selecione a região que deseja consultar” (TPE, 2019, s./p.). As cinco metas são: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. *Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano*; 4. Todo jovem de 19 anos com EM concluído; 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido. Essas metas são resumidas em, respectivamente, atendimento, alfabetização, desempenho, conclusão e investimento direito em educação básica. No âmbito da meta 3, está posto que “o aluno precisa avançar a cada ano sabendo plenamente aquilo que ele tem direito de aprender, independentemente do nível socioeconômico, da raça/cor, do gênero e da localidade” (TPE, 2019, s./p.). É precisamente da interseção da bandeira 1 com a meta 3 que nasce a necessidade de uma BNCC para os currículos brasileiros.

Como se pode perceber, há tempos empresários participam orgânica e sistematicamente, com amplo aval, apoio e financiamento do Estado estrito, da educação pública brasileira, propondo, medindo, avaliando, implementando reformas e programas considerados, sob sua ótica, mais eficazes para promover a qualidade da educação e, conseqüentemente, atender as necessidades das empresas e do setor produtivo como um todo. Curiosamente, são esses mesmos personagens que, em 2016, expuseram a estagnação da qualidade da educação brasileira, mormente no ensino médio. Dez anos de TPE, dez anos de estagnação – isso porque, também como vimos, a atuação dos empresários no âmbito educacional é de longa data, tendo aumentado significativamente a partir da década de 1990 e ganhado uma organicidade inédita a partir do TPE.

É fato que o MPB nasce do TPE, sete anos após seu lançamento. Ver essas frações se organizarem em torno da construção da BNCC, sob a égide do discurso de melhoria da qualidade da educação básica justificada pela estagnação e pelos péssimos resultados de suas próprias ações, exige-nos pensar sobre a lógica e a coerência de apostar no mesmo caminho para a resolução de problemas que não de hoje assombram a educação brasileira. Nesse sentido, é preciso não só questionar a possibilidade de que a atuação empresarial possa promover a melhoria educacional, mas também questionar, em que medida, suas ações aprofundaram o problema.

Para exemplificar, podemos lembrar que grande parte da geração que conclui o EM atualmente, sem saber o mínimo relativo ao conteúdo de português e matemática e

com graves problemas de alfabetização é, de algum modo, produto da ativa participação empresarial na educação pública. No que tange ao MPB, mais uma vez os empresários se organizam para atuar fortemente sobre a educação brasileira, em íntima parceria com o Estado estrito e com os organismos internacionais e com base nas mesmas “motivações” genéricas, imprecisas, por vezes contra intuitivas⁷⁴, mas convincentes.

A partir dessas últimas duas seções, deve estar claro que a BNCC não se trata de uma inovação dos empresários de repente dispostos a resolver os graves problemas da educação brasileira. Trata-se, antes, de uma medida que, se foi um dia fortemente disputada e defendida por profissionais da educação, hoje é totalmente rechaçada por eles, mormente por todas as concepções que subjazem o documento: a existência de vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a exaltação do caráter salvacionista da educação, a redução da educação a níveis e direitos de aprendizagem e a crença de que o alunado terá padrões uniformes de aprendizado uniformes e, sobretudo, a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018). Deve estar claro ainda que estas, por sua vez, estão longe de serem compreensões equivocadas apenas no âmbito de construção da BNCC; são, antes, compreensões sinapomórficas desse grupo, de forma particular, vem tentando mais sistematicamente há trinta anos promover uma educação equânime e de qualidade.

A BNCC, o NEM e a conjuntura de suas concreções: a preocupação com a garantia de direto a aprendizagem meio ao ataque de tantos outros

Mencionamos anteriormente que o MPB foi de suma importância para que a BNCC fosse levada adiante apesar da conjuntura na qual a mesma foi elaborada e tramitada. Vejamos essa conjuntura um pouco mais de perto.

Decerto, a despeito da sua magnitude, a organização do MPB em 2013 e a tomada da dianteira da elaboração da BNCC não são de surpreender, já que a íntima relação do Estado estrito com empresários dos mais diversos ramos foi característica dos governos PT, inclusive na esfera educacional. Ratificamos que os governos petista não romperam com o neoliberalismo posto em marcha pelos governos de Collor de Mello e Itamar

⁷⁴ Exemplo clássico desses objetivos contra intuitivos é o argumento de que o empresariamento da educação é mais eficiente, em termos de custo, do que a educação oferecida pelo Estado estrito, uma vez que o prestador privado, mesmo via contrato de gestão, aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais e seus gastos para garantir o seu lucro. Nesse sentido, o lucro é, portanto, um custo a mais para o fundo público, e não o contrário.

Franco e consolidado no governo FHC⁷⁵. Compreendemos que, apesar do crescimento econômico no governo Lula ter atingido o maior ciclo desde o “milagre econômico” e a recessão de 1975 (CODACE, 2017) – que não nega o fato de que ele foi baixo se comparado a outros países – e malgrado as políticas sociais compensatórias que aliviaram imediatamente a classe trabalhadora, como a ampliação do crédito ao consumidor e da transferência de renda através de bolsas, que em muito atende os interesses do capital financeiro (GRANEMANN, 2015), modificações pontuais da política econômica estiveram relacionadas às nuances conjunturais vivenciadas ao longo do processo, à exemplo da dinamicidade do mercado internacional e nacional (CARCANHOLO, 2018).

Em 2006, Olavo de Setúbal, dono do Itaú, fez rasgados elogios à política econômica do governo Lula (...). Em novembro de 2009, a revista *The Economist* fez uma matéria de capa com o título “Brasil decola” (*Braziltakes off*), com a imagem do Cristo Redentor subindo aos céus como um moderno foguete. Em março de 2011, Luiz Carlos Bresser Pereira escreveu que “estamos todos felizes com a nossa presidenta”, fazendo adendos críticos às políticas de câmbio e juros sobrevalorizados. E, em janeiro de 2012, o banqueiro Roberto de Setúbal, herdeiro de Olavo, declarou o seguinte a respeito da política econômica do governo Dilma: “Gosto de tudo o que tenho visto”. No interior das classes dominantes (e seus aliados nacionais e internacionais), criou-se um clima de otimismo sobre os rumos do desenvolvimento capitalista, que também é alimentado pelo apassivamento das lutas da classe trabalhadora gerado pelo transformismo do PT. Otimismo mais do que justificado, tendo em vista que lucros e juros capitalistas bateram recordes nos últimos anos (CASTELO, 2012, p. 614).

Autores como Pinto et al (2015), Iasi (2016) e Leher, Vittoria e Motta (2017) demonstram-nos como os impactos da crise econômica deflagrada em 2008 nos Estados Unidos – a pior calamidade econômica estadunidense desde a década de 1930, marcada pelo colapso dos mercados financeiros e pelo estouro da bolha imobiliária – chegaram ao Brasil, erodindo as bases do modelo neodesenvolvimentista aqui instaurado. Dois conjuntos de aspectos foram decisivos para a transformação da recessão em crise no Brasil: primeiramente, um conjunto de fatores externos, tais como a adoção de uma política contracionista por parte dos EUA, a desaceleração da economia chinesa e a

⁷⁵ O neoliberalismo não se reduz e/ou se confunde com políticas econômicas ortodoxas; o entendemos como conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais que, embora regidas pela manutenção do tripé defendido no Consenso de Washington (1990) (superávit primário, câmbio flutuante (com vistas ao pagamento da dívida pública) e metas inflacionárias (combate à inflação com contenção da demanda agregada), comporta alterações na instrumentalização da política macroeconômica, a depender de elementos conjunturais e da estratégia de desenvolvimento à elas atreladas. Neste sentido, sob a égide do neoliberalismo, importa a estabilização macroeconômica e a ampliação da concorrência e da produtividade, com vistas ao crescimento econômico (CARCANHOLO, 2018).

consequente queda no preço das commodities. Além destes, um conjunto de fatores internos, mormente agrupados nos equívocos da política macroeconômica de Dilma Rousseff, que tentou manter as condições saudáveis do mercado interno perante a deterioração do mercado externo como se fosse possível evitar as crises com a administração dos investimentos, controle fiscal e monetário, do consumo, dos gastos públicos e todos estes e outros elementos da chamada macroeconomia.

Afetada a arrecadação de tributos, o forte e ortodoxo ajuste fiscal de 2015 exigido pelas frações representantes do grande capital, com vistas à proteção do pagamento do serviço da dívida, teve desdobramentos notáveis. De um lado, descontentou frações burguesas que já vinham apresentando problemas de acumulação, queda no lucro líquido e pautando a diminuição do custo da força de trabalho; de outro, agravou a insatisfação da classe trabalhadora ao retirar seus exíguos direitos e ao coloca-la diante da contração do consumo, da trajetória ascendente do desemprego e do crescente endividamento das famílias, além do decréscimo da força de trabalho ocupada na indústria, redução dos investimentos da Petrobras e alta inflacionária (PINTO et al, 2015).

Malgrado o esforço de manutenção da política de conciliação de classes no primeiro governo Dilma, os bons indicadores sociais e econômicos atingidos em 2013 (IBGE, 2018a) e o fato de que a presidente foi reeleita em 2014, pode-se afirmar que seu governo foi bastante tensionado. Em 2012 houve uma das maiores greves da educação pública; o ano de 2013 superou todo o histórico de greves no Brasil (DIEESE, 2015) e, nesse mesmo ano, as Jornadas de Junho, apesar dos objetivos confusos, expressavam tanto o recrudescimento da luta dos trabalhadores e a sua inquietação social bem como o lado mais conservador da política – à exemplo da organização de movimentos tais como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o grupo de Estudantes Pela Liberdade (EPL) que, financiados por empresas de capital internacional (as mesmas que provém grupos ultraconservadores nos Estados Unidos, como o caso do movimento Tea Party⁷⁶), tinham como tônica o combate à corrupção pelo apoio à face messiânica-weberiana da Lava-Jato (DEMIER, 2015). Discorrem Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 15):

É preciso agregar, também, as denúncias de corrupção do “Mensalão” e, principalmente, da Lava-Jato; acrescido das ásperas condições de trabalho do jovem proletariado precarizado; a agenda homofóbica na Câmara dos Deputados; a crescente degradação do serviço público em virtude da crise nos governos estaduais (provinciais); o custo do

⁷⁶ Sobre o financiamento de movimentos conservadores situados à direita do espectro político, ver “A nova roupa da direita”. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/a-nova-roupa-da-direita-4795.html>>, acesso em 10 nov 2018.

transporte e da repressão policial selvagem nos atos de protesto contra o custo do transporte urbano, fatores que, em conjunto, contribuíram para a irrupção, na forma de movimentos multitudinários, das Jornadas de Junho de 2013, somados às 2.050 greves dos trabalhadores, denotando um forte ascenso das lutas, tendência que permaneceu nos anos seguintes. As massivas manifestações a partir de 2013 evidenciaram o fim da hegemonia do PT e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), corroída pelo *transformismo*, sobre os movimentos sociais, particularmente sobre a juventude precarizada e a mal conceituada “Nova Classe C”. A incrível fragilidade da reação do aparato liderado pelo PT e pela CUT (...), abrindo o caminho para uma agenda que envolve radical regressão social.

Neste sentido, vale ainda lembrar que no limiar do ano de 2015, a composição do Congresso Nacional sofreu alterações importantes: o número de sindicalistas caiu pela metade, a bancada empresarial manteve composição significativa e aumentou o número de parlamentares ligados à segmentos religiosos, militares e ruralistas – somente este último passou dos 14 senadores e 191 deputados para 16 e 257, respectivamente. Estes dados foram divulgados em uma reportagem do jornal Valor Econômico, intitulada “Nova composição do Congresso é a mais conservadora desde 1964” (AGÊNCIA BRASIL, 2015). Nesse cenário, o discurso da direita e suas ideias mais inócuas ganharam grande amplitude e, com grande apoio financeiro de fundações nacionais e internacionais, de direita e extrema direita – tais como o Instituto Millenium, o Fórum pela Liberdade e o *Students for Liberty* –, seus representantes alastraram-se pela sociedade política: pelo poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Nesse contexto, a burguesia brasileira não hesitou em demonstrar que se fazia necessário um conjunto de ajustes e uma celeridade no ajuste fiscal e na implementação das reformas que, impossível sob a égide petista (MARQUES, 2016), foi prometido pela cúpula do MDB no documento *Uma ponte para o futuro*⁷⁷. Nesta direção, a amálgama de interesses constituída pelo apoio das frações burguesas ao MDB e pelo movimento popular que reuniu i) a direita (saudosistas da ditadura, os fundamentalistas de mercado, os mercadores de alma neopentecostais, etc.), ii) a esquerda (derrotada principalmente nas atividades grevistas de 2015), iii) uma classe média que reagiu ao Lulismo (BRAGA, 2012) e desenvolveu “um ódio tanto ao governo quanto aos setores da população beneficiados pelos programas de transferência de renda” (MELO, 2016, s/p.) e iv) aqueles que cultivaram uma agenda conservadora “ligada aos costumes, associada ao

⁷⁷ O documento de 29 de outubro de 2015 é fruto de uma parceria entre a cúpula do MDB e a Fundação Ulysses Guimarães. Está disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>.

discurso contra as chamadas minorias, os direitos das mulheres e da população LGBT, em campanhas que se apresentaram como em defesa da ‘vida’ e da ‘família’” (MELO, 2016, s./p.), coadunou na deposição da presidenta eleita via golpe jurídico-parlamentar encoberto pelo manto do crime de responsabilidade fiscal. Vale lembrar, em uma sessão de impeachment na qual foram feitas 53 invocações a Deus (GONZATTO, 2016).

A partir da ascensão da direita ativa e beligerante em 2016, as reformas ganharam novo impulso. Aprovou-se a Reforma do Ensino Médio via MP e aprovou-se a Emenda Constitucional 95 (EC) que limita os gastos públicos com as despesas primárias por vinte anos (medida que foi adotada por diversos países, mas em nenhum país do mundo por tantos anos). Em 2017 aprovou-se o desmonte e a fragilização das leis trabalhistas, institucionalizando “o trabalho intermitente, a terceirização das atividades fins e a prevalência do negociado sobre o legislado. Doravante, o trabalho precário, vulnerável, indigno, característicos do trabalho informal, agora é trabalho regulado” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 253); retirou-se da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) o artigo que incluía entre as prioridades para 2018 o cumprimento das metas previstas pelo PNE; desmembrou-se o processo de construção da BNCC e insistiu-se na Reforma da Previdência justificada pelo mito do déficit previdenciário (GRANEMANN, 2017). No âmbito político-jurídico, assistimos à manutenção do mandato de Temer à despeito das denúncias e escândalos de corrupção envolvendo seu nome, a fragilidade da coordenação política, o tensionamento da funcionalidade e da legitimidade das instituições e do sistema político e partidário – à exemplo do caso da “prisão/soltura” de Lula ocorrido em 2018.

A despeito da gravidade da flexibilização das leis trabalhistas iniciada em 2017 e da já aprovada reforma da previdência, a medida mais grave é, indubitavelmente, a EC 95. Decerto, essa tríade constitui um ataque aos trabalhadores sem precedentes no século XXI e, concretamente, trata-se de uma nova não consentida reforma constitucional operada sob a égide da chamada crise fiscal. Para Leher, Vittoria e Motta (2017, p. 7),

somente um governo não eleito, mas com forte apoio do Congresso poderia dar conta dessa tarefa: retirar os ganhos sociais da Constituição de 1988. De fato, com a PEC 55 o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, (...) tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais. De modo ardiloso, com a PEC 55/2016 a coalizão que alcançou o governo está efetivando uma reforma não consentida do Estado. Trata-se do congelamento das despesas primárias correntes (despesas

públicas da União, reduzindo-a para 12% do PIB), ou seja, um congelamento do Estado Social para proteger o pagamento dos juros e serviços da dívida que, seguramente, seguirá em curva ascendente, e poderá ser redimensionado, a maior, com a assimilação das dívidas dos estados e das incertezas econômicas agravadas pelo efeito Trump.

Apesar do andamento das reformas, o cenário econômico, político e social manteve-se conturbado. Ao final de 2017, o PIB brasileiro apresentou variação positiva de 1,0 % levando a economia ao patamar de 2011 (IBGE, 2018e); O Índice de Confiança do Empresário Industrial voltou a cair abaixo da linha dos 50 pontos em 2018, ficando em 49,6, o que, para a CNI, demonstrou a falta de confiança do empresário para investir (CNI, 2018b)⁷⁸. Nesse mesmo ano, a CNI (2018c) apontou a queda da atividade industrial e das exportações, bem como a manutenção da ociosidade, demonstrando a dificuldade da indústria de retomar o crescimento⁷⁹. Para a Confederação, faz-se urgente promover reformas que aumentem a competitividade do Brasil, que já apresenta como vantagem a grande disponibilidade e baixo custo de mão de obra.

[Nos últimos anos] os principais avanços na agenda de competitividade se deram no campo das relações do trabalho, apesar das resistências às mudanças [que] trazem desconfiança e insegurança jurídica (...). Entre os fatores-chave da competitividade, este [Relações de Trabalho] talvez seja o que mais evoluiu, nos últimos cinco anos, com marcos significativos como a regulamentação da terceirização e a modernização das leis do trabalho, na forma da Lei nº 13.467/17, a chamada reforma trabalhista. No entanto, ainda pairam incertezas sobre se as empresas terão a necessária tranquilidade e segurança para aplicarem o que está na legislação (CNI, 2018d, s./p.).

Por sua vez, como afirma o presidente do IBGE, a melhora de alguns indicadores econômico-sociais em 2017 precisa ser vista com cautela, pois o aumento do consumo das famílias e da massa de rendimentos, assim como a diminuição da taxa de desocupação foi sustentada em grande parte pelo saque das contas do FGTS e pelo aumento do trabalho precarizado (LIMA, 2018). De todo modo, a taxa de desocupação voltou a subir no 1º trimestre de 2018, agregando 550 mil pessoas àquelas já em busca de emprego, totalizando cerca de 13,1 milhões de desocupados.

Vale ainda mencionar que, neste período (2015-2018), o Brasil registrou o maior

⁷⁸Tivemos acesso apenas aos índices dos meses de dezembro e junho de cada ano. Tendo em vista que os outros dados mais recentes sobre a indústria são do mês de abril de cada ano, optamos por trabalhar com o mês de junho, já que este é mais próximo ao mês de abril do que o mês de dezembro.

⁷⁹ Importante destacar que este índice inclui a exportação de produtos de menor valor agregado os quais, contudo, indústrias brasileiras têm condições de refinar. Vale ainda lembrar que a venda para o mercado externo é, inequivocamente, uma fonte adicional de demanda à produção, o que não se traduz, por exemplo, em melhores condições do mercado interno.

número de homicídios por habitantes (IPEA; FBSP, 2018); que de toda a riqueza gerada no mundo em 2017, 82% foi parar nas mãos do 1% mais rico do planeta”; que o Brasil voltou, “nos últimos dois anos, aos números de 2005 em relação à pobreza extrema” (MENEZES, 2018, s./p.) e que, apesar da baixa na taxa básica de juros comemorada pelo governo Temer, o spread bancário continua a ser um dos maiores do mundo – o que não se justifica pela inadimplência, dado que em países onde a inadimplência é maior o spread é menor (FIESP; CIESP, 2018) – e a refletir em exorbitantes taxas de juros que recaem sobre a população e elevam o serviço da dívida pública.

Nesse cenário de tormenta, de alardeada crise econômica e de consequentes cortes na vinculação de recursos para garantia dos direitos sociais, o MEC e o MPB não só propuseram reformas educacionais de grande porte que invariavelmente demandam recursos, como contaram com estes em números vultosos. Como comentamos no capítulo um, a secretaria do Tesouro Nacional afirmou em relatório, em 2018, que o Brasil destinava à educação muito mais recursos do que a média dos países da OCDE. Todavia, o próprio diretor do departamento educacional da Organização, Andreas Schleicher, afirmou em entrevista que os investimentos em educação no Brasil são baixos e ineficientes, destacando que, embora o investimento do Brasil em relação ao PIB seja próximo à média da OCDE, o gasto educacional por aluno é baixo (FRAGA, 2018). Para chegar a essa conclusão, basta compararmos as dimensões territoriais e populacionais, mormente a população em idade escolar, do Brasil e de países membros da OCDE.

Abstraindo-se desse fato momentaneamente, devemos ressaltar que mesmo diante da crise e do argumento de que o Brasil destina muitos recursos à educação (pública, diga-se de passagem), em março de 2017 a Fundação Carlos Alberto Vanzolini foi contratada pelo MEC ao custo de R\$18.923.297,00, para a “prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3º versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL; DOU, 2017, SEÇÃO 3, nº57, p. 23 – grifo nosso), que sequer havia sido divulgada e muito menos aprovada (abril e dezembro de 2017, respectivamente). Em sua apresentação oficial (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2019, s./p.), está descrito que:

a Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de

Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador. A organização prioriza seus projetos e atividades de Educação Continuada por relevância econômica e social e, por esse motivo, pauta sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. A Fundação Vanzolini é também um centro de referência internacional em temas de destaque para as empresas privadas e para entidades do setor público que buscam alcançar e manter padrões elevados de desempenho.

Desde então, buscamos em relatórios, reportagens, no site oficial da fundação, no portal da transparência e outras fontes, e não encontramos qualquer informação sobre o destino desse dinheiro. Nos relatórios de atividades da Fundação de 2017 e 2018 – únicos disponíveis no site, apesar da Fundação ter sido criada na década de 1960 – está ratificada a contratação da Fundação pelo MEC, mas não há detalhes sobre a sua atuação. No relatório de 2017 é possível ler, na parte de “gestão de projetos” e de “principais realizações”, que a Fundação foi contratada pelo MEC “para a gestão integrada da consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e também que houve “ampliação da parceria com Instituto Natura, Fundação Telefônica, Inspirare e Fundação Lemann” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2017, p. 23-24). No relatório de 2018, encontramos, na parte de “Nossa trajetória”, que em 2018 houve a “consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2018, p. 9); já na de “principais conquistas”, além de que houve “ampliação da parceria com entidades de destaque do terceiro setor com foco de atuação na área educacional – Instituto Natura, Fundação Telefônica, Inspirare, Fundação Leman, Instituto Palavra Aberta” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2018, p. 25-26), lemos:

Para a GTE [área de Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação], 2018 diferenciou-se por três projetos emblemáticos, se considerado seu impacto em médio e longo prazos, sobretudo pelas implicações futuras na qualidade do ensino público estadual e nacional e na política habitacional de São Paulo: 1. O trabalho exitoso da gestão integrada para consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, contratado pelo Ministério da Educação (MEC), associando o nome da Fundação Vanzolini a esse ponto de inflexão na Educação brasileira. (...) (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2018, p. 25).

Não há qualquer indicação, pois, do destino desses recursos.

Quando da homologação do documento para EI e para o EF, Mendonça Filho anunciou que, no orçamento de 2018, 100 milhões de reais seriam destinados pela União

à estados e municípios com vistas a implementação da BNCC⁸⁰. Em 2019, foram previstos 105 milhões para a revisão final dos currículos estaduais e suas implementações.

Também como mencionamos no capítulo um, o senado federal autorizou o empréstimo, em 2018, de até US\$ 250 milhões com o Bird para investimentos no Pro-NEM. De acordo com notícia divulgada pelo Portal Senado Notícias (2018, s./p.),

O valor total estimado pelo MEC para as ações do programa é de US\$ 1,5 bilhão, orçamento já previsto para a pasta. Desse total, US\$ 250 milhões poderão ser financiados em cinco anos pelo Bird, sendo US\$ 221 milhões para o Programa para Resultados (PforR), com a implementação dos novos currículos do ensino médio e a implementação do ensino médio integral. Os US\$ 29 milhões restantes serão destinados à assistência técnica para capacitação do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de Educação. O ministério explicou que o PforR vincula os repasses do empréstimo ao alcance de resultados, medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco. (...) o cronograma de liberação dos recursos: US\$ 45 milhões em 2018, US\$ 59 milhões em 2019, US\$ 56 milhões em 2020, US\$ 45 milhões em 2021 e US\$ 45 milhões em 2022. O pagamento da dívida se dará em uma prestação única com vencimento em 15 de dezembro de 2037, mais encargos financeiros.

Em 2017, o governo federal liberou 850 milhões para iniciativas no contexto do NEM. 700 milhões foram repassados ao programa Mediotec – uma ação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁸¹ que “visa à oferta de cursos técnicos simultâneos ao ensino médio para alunos regularmente matriculados nas redes públicas de educação” e objetiva “garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa, esteja inserido no mundo do trabalho e renda. Para isso, está sendo realizado com parceiros demandantes do Pronatec (como os ministérios e secretarias estaduais de Educação) o mapeamento das necessidades do mundo de trabalho e renda” (PORTAL MEC, 2019, s./p.). Outros 150 milhões, que foram ampliados para 230 milhões no mesmo ano, foram destinados ao programa EMTI.

Até 2018, deveriam ser alcançados os 1,5 bilhão destinado a este programa. Nesse ano o MEC anunciou que, após o cumprimento das metas anunciado pelo Banco Mundial,

⁸⁰ O vídeo da cerimônia de homologação está disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/20/mec-homologa-base-curricular-e-anuncia-r-100-milhoes-para-sua-aplicacao.htm>>. Acesso em 20 dez 2018.

⁸¹ Como consta em Motta e Frigotto (2017, p. 361), em 2014, a União transferiu recursos para o programa no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. “Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” — parte da sigla do programa — ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S.

estava disponível para a União a quantia US\$ 40 milhões daqueles US\$ 250 milhões solicitados ao Bird para apoiar o NEM (PORTAL MEC, 2018b).

Enfim, embora haja propalada necessidade e efetivos cortes orçamentários em termos de direitos e garantias sociais, seguem sendo destinados vultosos recursos para o NEM e a BNCC. Nesse sentido, devemos questionar qual o sentido de promover reformas educacionais desse porte, que demandam e recebem tantos bilhões de reais, em meio a tantas reformas que visam reduzir gastos para controlar a crise fiscal e que se concretizam como ataques concretos aos trabalhadores.

Como vimos, o modo com que o NEM e a BNCC são apresentados e tratados por seus propositores apresenta inúmeros problemas. Internamente, ambas as reformas apresentam proposições problemáticas, de difícil materialização e potencialmente agravantes do quadro já delicado em que se encontram os jovens brasileiros, tanto na esfera educacional quanto no mundo do trabalho. Se considerarmos apenas os aspectos internos ao NEM e a BNCC, podemos afirmar que, caso as mesmas fossem implementadas tal como estão propostas, a tendência seria o aprofundamento da dualidade educacional estrutural, do *apartheid* educacional, da negação do acesso ao conhecimento, da desvalorização da profissão docente e da rudimentarização da formação escolar – problemas que, em tese, as reformas se propõem a resolver.

Enfim, de modo geral, vimos que os agentes das reformas insistem no seu caráter democrático, mas atropelam, de um lado, profissionais da educação valendo-se da urgência como eufemismo para as decisões céleres e antidemocráticas que marcaram o seu desenrolar, além de apagar históricos debates; de outro, atropelam as próprias fases das reformas ao, por exemplo, aprovar programas de financiamento e convocar as editoras para a seleção de livros didáticos e manuais de professores para 2019 antes da aprovação das reformas (e exigindo no edital que as editoras façam adequação do material quando da aprovação da BNCC)⁸². Insistem no seu caráter necessário, mas esquecem-se

⁸² O edital de convocação para a seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019, para a educação infantil e o ensino fundamental I, foi divulgado em junho de 2017, conquanto a BNCC tramitava no CNE. Ao invés de aguardar a aprovação do documento para então organizar e produzir os materiais didáticos, promovendo-se uma transição aos poucos, o MEC optou por não atrasar a entrega do material às escolas e obrigar a adequação posterior à aprovação, elevando custos de produção dos materiais. Vale lembrar que no último edital para alunos do 1º ao 5º ano o MEC gastou cerca de 504 milhões de reais com a compra e a distribuição dos livros. Mais informações sobre a polêmica estão disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/06/1892784-governo-temer-quer-livro-didatico-com-base-curricular-nao-aprovada.shtml> e <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>. O edital de convocação está disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/06/minuta-do-edital-pnld-2019-fnde.pdf>.

convenientemente de que aprendizagem e educação não são sinônimos, de que o currículo é campo de disputas (SILVA, 2005) e de que o significado e sentido de qualidade da educação não estão dados, situa-se na esfera política. Insistem no seu caráter louvável, mas suas formulações trazem novas dificuldades à alfabetização e ao encadeamento lógico do conteúdo de várias disciplinas, além de engessarem e esvaziarem o currículo. Insistem no seu caráter equânime, mas a sua aprovação, ao mesmo tempo que suposta e pretensiosamente garante uma parte comum à educação no Brasil, legítima (se não promovem) a continuidade e o aprofundamento das desigualdades educacionais existentes entre regiões e sistemas de ensino.

Precisamente nesse sentido, nós e diversos outros autores já têm sistematizadas suas críticas às mesmas. Leher (2016) colocou em relevo as similitudes existentes entre o NEM e a política educacional característica do Estado brasileiro pré-1988, mormente no que concerne à profissionalização simples e precoce, à desprofissionalização do magistério e à descaracterização das ciências sociais. Destaca o autor que, atentando às definições da reforma curricular instituída pela BNCC, é possível concluir que o NEM i) é semelhante aos modelos de formação profissional em vigor que retrocedem na conquista da formação integrada com o ensino propedêutico e que usufruem de vultosos recursos públicos, como o Pronatec – complementamos, bastante elogiado e incentivado, inclusive financeiramente, pelo Banco Mundial (ANDRADE; GAWRYSZEWSKI, 2018); ii) acentua o dualismo nessa etapa à medida que, prevendo a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e a adoção de sistema de créditos, legítima uma suposta igualdade de percursos formativos completamente diferentes; iii) alinha a formação escolar ao exercício do trabalho simples, ainda bastante demandado pelo capital no país; iv) aumenta o exército industrial de reserva e torna-o apto a pressionar os salários para baixo e v) incide sobre a socialização ideológica da juventude trabalhadora ao difundir uma concepção de mundo hostil à mudança social e ao negar o acesso ao conhecimento que alimenta a imaginação inventiva, nas palavras de Florestan Fernandes.

Motta e Frigotto (2017) sinalizaram que a celeridade da Reforma do Ensino Médio tinha como pano de fundo a administração da “questão social”; Motta e Leher (2017, p. 253) apontaram que a questão das competências socioemocionais, tais como a resiliência, denotam “que os setores dominantes estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil”. Andrade

e Motta (2019) chamaram atenção para o fato de que o NEM arrancava dos trabalhadores conquistas extremamente recentes, tais como a obrigatoriedade do EM, no modelo então em voga, que foi conquistada em somente em 2013, quando da inclusão dessa etapa na educação básica, e a obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia, que ocorreu somente em 2008, quando as ganharam o status de disciplina escolar obrigatória. Por esses e tantos outros aspectos concebemos tanto o NEM quanto a BNCC como medidas de contrarreforma, posto que as mesmas apontam no sentido da retirada, da expropriação de direitos, e não de sua ampliação – medidas plenamente coerentes, por conseguinte, com a contrarreforma neoliberal, onde as “reformas” postas em marcha “têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado” (COUTINHO, 2012, p. 123).

Estendendo um pouco as margens documentais e abarcando outros aspectos do discurso de seus protagonistas, também encontramos problemas. Não se pode dizer que seus discursos são falsos ou mentirosos na sua totalidade, pois, como vimos, ninguém pode responder negativamente ao ser interpelado sobre as condições mínimas e decadentes da educação brasileira. De todo modo, isso não significa que não haja mentiras nesse discurso, à exemplo do estrondoso número de contribuições que, em tese, a primeira versão da BNCC teria recebido entre 2015 e 2016. Era, de fato, um aspecto mentiroso do discurso de legitimação da assim chamada reforma curricular.

Todavia, foi possível perceber que nesse discurso estão omitidas as condições estruturais da educação brasileira e os problemas concretos que professores e alunos atravessam cotidianamente; a verdadeira origem da BNCC e de seus agentes a sua história na educação brasileira, as lutas no entorno da BNCC e a incompatibilidade entre as legislações que, clamadas para justificar a legitimidade dessas e de outras medidas, atropelam-se e negam-se mutuamente. Isso sem falar que todas as condições fundamentalmente determinantes de todas as esferas da sociedade regida pela *formamercadoria*, ainda na sua vertente capitalista-dependente estão totalmente omitidas, e que estranho seria se elas não estivessem – ainda que, por vezes, essa condição apareça de forma mistificada, sobretudo nas análises dos organismos internacionais

Encontramos ainda, nesse discurso, inúmeros elementos de naturalização do existente: o discurso de legitimação das reformas naturaliza que não há espaço para todos; que as mudanças no mundo do trabalho e, logo, em todas as esferas da vida social, são inevitáveis e enfreáveis, de modo que não há outra saída senão adequar-se a elas. Naturaliza-se a ideia de que o mercado de trabalho, como ser autônomo, também passa

por mudanças inesperadas que precisam ser acompanhadas. Naturaliza-se que cortes orçamentários e de direitos precisam ser feitos para o bem da nação; que a educação precisa ser remodelada para o bem de todos; que não há outra educação possível senão aquela nos moldes propostos pelos empresários e que é papel da educação formar para o mercado de trabalho. Nesse sentido, naturaliza-se ainda a dissolução das fronteiras entre o público, o estatal e o privado, bem como a união pessoal, na concepção leninista, entre os setores industriais, financeiros e empresariais, e entre estes e o Estado estrito, pois todos estão convencidos de que este último é ineficiente e improdutivo, e portanto incapaz de atingir bons resultados por si só.

Essas naturalizações estão diretamente ligadas às apresentações de particularidades como universalidades por tais agentes, ou da produção incessante de universais abstratos. A qualidade educacional, A equidade, A liberdade, O trabalho, A educação, O mercado, O currículo, A igualdade, O aluno, A escola... inúmeras são as concepções particulares, classistas, capitalistas, apresentadas nesses discursos, não ao acaso, como únicas. A qualidade da educação significa um alto Ideb; A educação é A preparação para o mercado de trabalho; O trabalho é trabalho em geral, trabalho abstrato, alienado, amorfo, como se em toda sociedade só existisse esse tipo de trabalho, e assim por diante. São essas próprias generalizações que justificam e legitimam, por sua vez, a ações do capital em prol do bem geral e comum, que na realidade significa tão somente o bem particular de sua classe. Nega-se, nesse sentido, que na sociedade de classes não existe bem universal: o acúmulo de riqueza num polo será sempre o acúmulo da miséria e do embrutecimento no polo oposto (MARX, [1867] 2011). Relacionam-se, ainda, com inversões: afirma-se que é preciso ser produtivo para ascender socialmente, esquecendo-se que aumento da produtividade significa, precisamente, aumento da taxa de exploração do trabalhador. Afirma-se que é a educação que não prepara para o mercado de trabalho, mas esquece-se que, historicamente, é o mundo do trabalho o determinante da esfera educacional. Afirma-se que é preciso reformar a educação para sair da crise, quando na verdade foi a crise que impactou o mundo do trabalho e, portanto, o mundo da educação.

Por esses e por tantos motivos entendemos que essa movimentação do MEC e do MPB é ideológica no sentido marxiano e gramsciano do termo. É ideológico porque revela a realidade ocultando, naturalizando, justificando, legitimando e invertendo seus elementos fundantes; é ideológico porque apresenta como universal uma determinada concepção de mundo particular a uma classe; porque aborda questões estruturais históricas como problemas efêmeros, oferecendo soluções imediatas e restritas a partir

dessa concepção particular de homem, de sociedade, de educação, de trabalho, e outros; porque tenta convencer os trabalhadores sobre seus resultados benéficos, em tese para todos, a partir de relações deterministas e imediatistas (ausente de mediações).

Para Marx, a ideologia era a forma predominante da consciência social na sociedade burguesa e operava de modo concreto, com uma determinada função na luta de classes, qual seja, manter os agentes dominantes e dominados. Nos termos de Gramsci ([xxxx], 1999, p. 193), a ideologia opera como força material; “são fatos reais que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio”.

Essa compreensão de ideologia e do discurso dos agentes das medidas de contrarreforma na educação oferece-nos um novo caminho para entender a sua lógica. No próximo capítulo traremos novos elementos para entender como essas medidas dialogam concretamente com outros ataques em curso no tempo presente. Em um nível mais abstrato, traremos ferramentas que permitem compreender suas relações com a luta de classes, com a reprodução do capital, com o entrincheiramento do Estado burguês e com a exploração da força de trabalho, isto é, com a produção do mais-valor.

4. A “LÓGICA DA COISA” POR UM OUTRO CAMINHO: O SENTIDO DA BNCC E DO NEM NO SEIO DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO NO BRASIL

No capítulo anterior buscamos saturar com indagações e determinações mais complexas nosso objeto, cuja aparência foi apresentada, na sua opulência de detalhes, no primeiro capítulo. Essa “intermediária abstratividade” ou “meia concretude” que o objeto assume quando enriquecido com tais determinações, mostra-nos um todo de traços confusos, desordenados e incoerentes, no qual diversos elementos internos negam-se entre si e revelam contradições.

Precisamente nesse sentido podemos afirmar que nessa fase o objeto ainda não pode ser apreendido logicamente, isto é, que a lógica interna do objeto, imanente ao seu movimento real, não pode ser apreendida. No capítulo dois, a problematização do objeto se deu por meio da construção de mediações e da exposição de suas determinações mais complexas, de modo a interpelar o todo aparentemente coerente e coeso descrito no capítulo um. Vale lembrar que, neste, as medidas de contrarreforma foram apresentadas tal como seus propositores o fazem ou, noutras palavras, tal como a experiência imediata e sensorial permite compreendê-las.

Antes de adentrarmos o capítulo três, alguns aspectos precisam estar claros. O primeiro deles é que, a nosso ver, esse todo que constitui nosso objeto se faz internamente contraditório em duas perspectivas fulcrais. Destarte, devemos ressaltar que, mesmo em uma observação superficial, esse todo não poderia sequer parecer coerente para aqueles que colocam na base da “qualidade” educacional a pedagogia socialista. Nesse sentido, as medidas de contrarreforma jamais poderiam parecer um todo coerente aos olhos daqueles que se posicionam radicalmente contra a cisão entre trabalho manual e intelectual e que lutam, mesmo na sociedade capitalista, por uma escola de bases unitárias; que seja espaço de socialização do conhecimento, inclusive tecnológico, e palco de uma educação que negue a função de formar trabalhadores aptos a apenas reproduzir a ordem do capital em suas várias dimensões⁸³. Isso porque, básica e primeiramente, suas propostas vão de encontro ao sentido que a qualidade educacional assume para uma

⁸³ Falar apenas em “pedagogia socialista” ou mesmo em “educação politécnica” e “escola unitária” é preterir aspectos urgentes e complexos do debate sobre a necessidade de um *programa de transição* (no sentido trotskista do termo) para a educação e sobre as bases e limites do *trabalho como princípio educativo* nas balizas da sociedade de classes. Não há fôlego para desenvolvê-los aqui. Sobre o debate e as dimensões da politecnia recomendamos Kuenzer (1991), Rodrigues (2016) e Saviani (2003), além de autores necessários como Manacorda (1989; 2010) e Pistrak (2002).

parcela significativa dos trabalhadores à esquerda do espectro político. E, ainda que a BNCC construída pelos empresários pudesse aparecer aos seus olhos como uma conquista ou como uma reivindicação atendida (como tentou fazer parecer o governo petista, aliás), essa aparência provavelmente se desmancharia no ar a partir da associação da BNCC ao NEM, tanto pelo seu caráter claramente expropriador quanto pela sua forma imponente.

Sendo assim, por certo, não é esse o nosso problema. O objetivo central dos capítulos anteriores não foi, centralmente, mostrar porque as “reformas”⁸⁴ educacionais são, na verdade, medidas de contrarreforma; de que modo as mesmas constituem um ataque ao direito à educação e à educação pública em todas as suas esferas ou, ainda, que o sentido de qualidade educacional para os propositores da BNCC e do NEM é deveras distinto daquele assumido por nós, mesmo nos limites da sociedade de classes, e que por isso essas “reformas” não podem promover qualquer aspecto da qualidade que reivindicamos: não integram orgânica e consistentemente aspectos básicos da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, não dialogam componentes curriculares, não promovem a socialização do conhecimento e assim por diante.

Em suma não se tratou, centralmente, de afirmar que a visão de mundo dos protagonistas da reforma é particular e que, por isso, valores aparentemente universais têm sentidos e significados radicalmente distintos do nosso – embora, de fato, i) eles tentem a todo tempo fazer com que o particular apareça como universal e ii) na sociedade burguesa sejam válidos, concretamente, os valores burgueses – a liberdade, a igualdade, a qualidade, entre outros, na perspectiva dominante. O objetivo era, antes, expor aquilo que a pesquisa de mestrado nos mostrou: mesmo considerando essa perspectiva particular, de classe, alguns elementos desse todo entram em contradição e negam os, em tese, objetivos das “reformas”. Isto é, que a observância mesmo das determinações mais complexas e uma análise um pouco mais cautelosa da lógica atribuída às “reformas” por seus propositores, mormente no âmbito de seu discurso, põem em xeque a obviedade e a simplicidade que adornam a sua aparência.

O discurso dos protagonistas das “reformas” foi de suma importância nesse âmbito. De nossa ótica, como já expusemos, estaríamos reduzindo a complexidade do tema se entendêssemos que nosso objeto (conjunto BNCC e NEM) restringe-se às determinações legais e propostas documentais. De outro modo, entendemos que nosso

⁸⁴ A partir daqui usaremos reforma entre aspas como sinônimo de contrarreforma apenas por um questão de fluidez textual.

objeto abrange esses aspectos, mas também suas adjacências: o modo como foram construídos e tramitados, as suas justificativas, os argumentos que os legitimam, quem os elaborou e assim por diante. Nesse sentido entendemos que os agentes das “reformas”, ao propalarem um discurso que expõe não apenas os seus conteúdos, mas um conjunto de ideias sobre as mesmas que as enaltece, justifica e legitima, eles atribuem às mesmas uma determinada lógica, no sentido filosófico do termo. Aqui reside precisamente o nosso problema: a lógica aparentemente simples que tais atores sustentam (com sucesso, diga-se de passagem) é significativamente interpelada pelas determinações históricas, estruturais e conjunturais que atravessam o objeto e que estão ocultas, invertidas, naturalizadas, justificadas e mistificadas em seus discursos.

Comentamos no capítulo anterior o caráter ideológico desse discurso e das “reformas” como um todo, entendendo que esse manto ideológico que recobre nosso objeto é fator essencial da lógica disseminada pelos seus próprios atores, que não revela, e nem poderia, a lógica imanente do objeto. Nesse capítulo, temos como objetivo desenvolver esse aspecto ideológico das “reformas” como um todo, em estreito diálogo com a identidade de classe de seus propaladores e com a funcionalidade da ideologia na sociedade burguesa, situando-a histórica e conjunturalmente. Além disso, na tentativa não de imputar-lhe uma nova lógica, mas de reproduzir sua lógica imanente, traremos à baila as suas determinações mais simples e fundamentais, debatendo a educação escolar em níveis de abstração distintos: no âmbito do modo de produção capitalista, da formação econômico-social brasileira e na conjuntura do bloco histórico neoliberal. Por esse caminho, tentaremos indicar possíveis respostas para a seguinte questão: que função essas “reformas”, enquanto força material, cumprem no Brasil do tempo presente?

4.1. Notas teóricas sobre o empresariado e o empresariado educacional: sua identidade e funcionalidade

Apresentar encaminhamentos de possíveis respostas às perguntas que fizemos exige compreender com mais detalhes, primeiramente, quem são, como e com que finalidade operam os agentes a que nos referimos tantas vezes nesse espaço. Anteriormente, expusemos a identidade dos integrantes do MPB (Movimento Pela Base) e uma breve apresentação dos mesmos, tal como aparece no sítio eletrônico da organização. Aqui, não se trata de retomar essa autoapresentação individual, mas de entender a identidade e a atividade coletiva desses atores cuja atuação política, não de

hoje, transcende o patamar econômico-corporativo.

Para entendermos esse ponto, devemos trazer à baila o que definimos como empresariado. Tal expressão é utilizada por diversos autores (BERTONE, 2018; DINIZ, 2010; DINIZ e BOSCHI, 2004; FONTES, 2010; MANCUSO, 2004; MARTINS, 2015; MOTTA e ANDRADE (2019)), de modo geral, para se referir a um “conjunto de empresários”. Entretanto, essa compreensão em comum não nos permite anular a multiplicidade de sentidos e características que o termo assume em um ou outro autor, bem como a diversidade de critérios utilizados para determinar quem integra ou não esse grupo: empresários nacionais e/ou internacionais e/ou que atuam no Brasil; no setor industrial e/ou no setor financeiro, agropecuário e outros; de pequeno, médio e/ou grande porte; que formam uma classe ou fração de classe, de atuação e consciência mais ou menos homogêneas, ao longo do todo o século XX ou somente a partir dos anos 1990; que desempenham coletiva ou individualmente, todos ou apenas alguns, a função de intelectual orgânico, de intelectual em geral ou de preposto da classe dominante; que são, nos termos de Marx, capitalistas-proprietários, capitalistas-funcionantes ou trabalhadores que se acham capitalistas.

Além das variadas conotações que o termo assume na literatura, existem outras dificuldades a serem encaradas na tentativa de conceituar o termo. Nesse sentido, a associação do termo “empresariado” a “brasileiro”, isto é, aos empresários que nasceram, atuam e/ou influenciam o processo histórico brasileiro, pode atenuar, mas não elimina outras dificuldades centrais. De todo modo, salientamos que o “empresariado” de que tratamos é “brasileiro”, mormente por entendermos que, a despeito da forte influência internacional, é o conjunto de empresários nacionais o sujeito coletivo mediador/interlocutor central das formulações internacionais e a força social protagonista na implementação dos ajustes econômicos, políticos e sociais realizados, principalmente, no apagar das luzes do século XX.

Quando se fala em empresariado, deve-se ter em mente o alto grau de complexidade e heterogeneidade da burguesia brasileira, histórica e atualmente. Abordamos no capítulo um, à luz de Vânia Bambirra, Florestan Fernandes e Theotônio dos Santos, as especificidades do desenvolvimento industrial no Brasil e de seus empresários. Vimos que, dado a particularidade da revolução burguesa no Brasil, o desenvolvimento da indústria não só não pode liquidar o poder econômico-político das oligarquias, como que os empresários industriais nacionais têm suas raízes nos próprios setores oligárquicos, e que esses passam a conviver de modo simbiótico. Desse

“compromisso”, que não oculta divergências, teria nascido o sistema de dominação oligárquico-burguês, no qual a oligarquia continua a exercer seu poder, mas abre as portas do sistema de dominação para a nascente burguesia industrial, que convive, ainda, com o enorme peso do setor agrário-exportador no plano econômico.

Enfim, o fato de que a expansão capitalista-industrial no Brasil se dá subordinadamente, de modo desigual e combinado, através de “uma simbiose e uma organicidade (...) em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’” (OLIVEIRA, 2003, p. 32) que nutre o moderno, e que as classes dominantes conceberam essa industrialização como meio de expansão da sua hegemonia (OLIVEIRA, 2003, p. 74-76), não são fatos de menor importância na análise da movimentação do empresariado brasileiro. De modo distinto, parece já iluminar que a diversidade interna da classe não deve anuviar sua unidade, e de que é preciso cautela diante do terreno de manifestação dos interesses aparentemente concorrentes, mas não essencialmente oponentes.

Nesse âmbito, é preciso ter claro que se existem, historicamente, contradições e tensões entre as frações de classes dominantes brasileiras, que desaguaram em uma razoável “rede associativa interburguesa” ao longo do século XX (FONTES, 2010), as relações de poder foram crescentemente complexificadas ao final desse século, embora o padrão de dominação conserve a base historicamente truculenta. A assim chamada internacionalização da burguesia brasileira, a consolidação da hegemonia rentista no plano mundial, o aprofundamento sem precedentes dos fluxos de capitais, a retirada do Estado brasileiro da ação direta nos assim chamados serviços sociais, entre tantos outros fatores, ofereceram novas determinações à composição da classe dominante brasileira, às correlações de força entre suas frações e ao seu *modus operandi*, enquanto classe, sobre seus adversários. A “burguesia agressiva e carniceira” vinculada aos serviços e fortemente associada ao capital estrangeiro, por exemplo, emerge nesse período apontando para um novo patamar de concentração de capitais, em estreita relação com setores comerciais, bancários e financeiros (BOITO JR., 1999).

Assim, a despeito do fato de que a hegemonia sempre foi e continua sendo burguesa, existe, nesse momento, uma correlação de forças cambiante, que se origina não só da recomposição das frações burguesas, mas também das próprias tensões no interior do empresariado industrial, como veremos adiante. Nesse sentido, deve-se destacar ainda que, *pari passu* às alterações de poder entre as frações burguesas, emergiram frações de trabalhadores em novo grau de expropriação econômica e social. Outrossim que, apesar

do peso e da influência da burguesia internacional na consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil, este só se tornou concretamente possível pela explícita adesão e participação ativa da burguesia brasileira, sobretudo empresarial.

Tudo isso influencia decisivamente qualquer tentativa de conceituação do termo empresariado, caso queiramos, de fato, que o mesmo porte alguma potência explicativa da realidade. É preciso pontuar ainda que, no escopo desta pesquisa, o objetivo central é balizar o conceito de empresariado vinculado especificamente ao âmbito educacional, escolar ou não, por entendermos que, como defenderemos adiante, é o “empresariado da educação” o protagonista do processo de *empresariamento da educação de novo tipo* e de seu aprofundamento recente.

Por tudo já exposto brevemente, não seria possível restringir o conceito, na sua totalidade, àqueles empresários que atuam exclusivamente na educação, mas pareceu-nos plenamente possível, ao longo de nossa pesquisa, elencar aspectos que caracterizam um determinado *modus operandi* desses empresários nessa esfera particular, relativamente independentemente dos seus outros negócios e formas de atuação. A nosso ver, deve-se distinguir, sem dissociar, o “empresariado” e o “empresariado da educação”, de forma a reconhecer nestes tanto as características gerais que lhes fazem “empresariado” quanto os traços específicos que estes apresentam quando atuando nessa esfera específica. É primeira ordem de importância frisar que, coerentemente com a análise marxiana, o empresariado é entendido por nós não como mera soma de indivíduos e de seus aspectos singulares, mas como força social coletiva, resultante dos nexos entre suas forças econômicas, políticas e sociais internas.

Diante dos problemas gerais mais concretos que se apresentaram a nós, entendemos que os conceitos de classe social e intelectual orgânico deveriam constituir pilares centrais do conceito de empresariado, abarcando inclusive seu caráter nada homogêneo. Como abordamos no capítulo um, para Gramsci (2001) o empresário é um intelectual, uma “elaboração social superior” dotada de uma capacidade “dirigente e técnica”. Devemos salientar ainda que para o autor, como apontamos anteriormente, os empresários nascem como “intelectuais de novo tipo”, como “intelectuais urbanos”, junto com as primeiras “células econômicas”, diretamente ligados à indústria e suas vicissitudes.

Ao discorrer sobre esse grupo, o autor afirma que, de modo geral, esses intelectuais seriam inseridos na vida prática como persuasores permanentes e que, ao aflorar politicamente, o novo agrupamento social lutaria pelo domínio total da nação,

subordinando as velhas classes às suas próprias finalidades. Gramsci ([1932] 2001, p. 29-32) tinha plena consciência, todavia, que cada país ou região apresentaria suas especificidades. Sobre a América do Sul, por exemplo, escreveu: “a base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas”, existindo uma “situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação dos interesses (...)”.

De nossa ótica, são necessárias algumas ponderações. Primeiramente, e talvez obviamente, a de que o emprego do termo empresário no sentido gramsciano, isto é, de “elaboração social superior”, que não necessariamente é dono, chefe ou executivo de uma empresa, comporta uma importante ampliação do conceito. Em segundo, a de que, para o próprio Gramsci, nem todos os empresários seriam capazes de organizar efetivamente o conjunto da sociedade, inclusive o organismo estatal, com vistas a criar condições favoráveis à expansão da própria classe. A isto, deve-se agregar que entre *possuir* capacidade técnica e dirigente e *exercê-las* simultaneamente há um vão que merece atenção. Finalmente destacar que, em nossa interpretação, os empresários que nascem com as primeiras células econômicas como “intelectuais de novo tipo” não constituem imediatamente o que definimos como empresariado educacional. Isto porque, a despeito de sua importância histórica no Brasil e de sua presença ativa em cada época do século XX, é somente a partir de determinados fatos que ~~tais~~ os empresários afloram política e economicamente e se constituem como um bloco social ético-politicamente consistente e dirigente, apesar de suas tensões associadas, por exemplo, à repartição do mais-valor.

Precisamente nessa lógica, hodiernamente, concebemos o empresariado como um grupo de empresários vinculados aos mais diversos setores (industrial, financeiro, agropecuário, serviços e outros), que possuem, de modo geral, capacidade técnica e dirigente, adquirida e não inata. Todavia, no nosso entender, a maior parcela desse empresariado é integrada por um quadro ativo e operante de prepostos, isto é, de funcionários da classe dominante, aos quais são *confiadas* as tarefas conectiva, educativa, persuasiva e organizativa. Nesse sentido, nas mais diversas esferas da vida social, integrantes do empresariado atuam coletivamente com vistas tanto à organização da atividade econômica que lhes é mais próxima quanto à conformação social, mormente pela difusão sistemática de determinados modos de sentir e pensar a vida, bem como de agir sobre ela. Noutros termos, atuam tanto na organização e controle da “sua” parcela da esfera econômica quanto no aparelho estritamente estatal e na difusão de determinadas ideologias, principalmente via aparelhos de hegemonia, que dão forma, sentido e

coerência ao conteúdo econômico-social.

Nessa linha, entendemos que somente uma elite, uma pequena camada desse empresariado, constitui-se como organizadora efetiva da sociedade em geral “em seu complexo de organismos e serviços”, inclusive o organismo estatal, de forma a compassar estrutura e superestrutura. Tendo a lógica empresarial como balizadora de sua atuação, tanto no âmbito da produção capitalista quanto nas esferas política, jurídica e social do bloco histórico, é esse pequeno núcleo central do empresariado que i) reúne e dirige os aliados em suas atividades hegemônicas, isto é, de produção de consenso encorajado pela coerção; ii) media a relação entre os grupos sociais dominantes no Brasil e internacionalmente; iii) forma e escolhe os prepostos a quem confiar as atividades subalternas da hegemonia social e iv) exerce hegemonia econômica, seja pelo poder do enorme grau de concentração e centralização de capital-dinheiro atingido por determinados capitalistas, que passam a deter controles acionários, vultosos investimentos nacionais e internacionais, e outros; pela interferência direta ou indireta nos fluxos de capital e na produção/destruição de forças produtivas; seja pela direta expropriação econômica, pela dominação no âmbito das relações de produção, pela indução de ajustes no processo produtivo e de ações direcionadas à maximização da produção e à organização das forças produtivas e especialmente da massa de trabalhadores, entre tantas outras.

Nessa nata, de nossa ótica, incluem-se os intelectuais orgânicos do capital e os integrantes de seu Estado-maior, isto é, os grandes capitalistas-proprietários, que exercem sua supremacia sobre a classe trabalhadora e também, senão principalmente, sobre a própria classe. É esta nata de empresários que, coletivamente, confere à própria classe coerência, direção, organicidade, solidez e, portanto, efetivo poder hegemônico – seja pela dimensão e pelo peso da atividade econômica que exerce, comanda e/ou financia; pelo grau de sua força política, pela elaboração/assimilação das ideologias orgânicas ou, ainda, pela simultaneidade desses fatores.

Assim, de modo geral, consideramos de suma importância entender o empresariado educacional como sujeito coletivo; como bloco que personifica uma parcela expressiva da classe dominante no seio do bloco histórico neoliberal. A nosso ver, esse bloco empresarial agrega distintas frações de classe (capital produtivo, bancário, financeiro e comercial) em níveis absolutamente distintos de concentração de poder econômico e político, isto é, que ocupam diferentes lugares no “regime de acumulação

com dominação financeira ou financeirizado” (CHESNAIS, 2002, p. 2)⁸⁵ e distintas funções no seio do Estado ampliado, no âmbito dos aparelhos privados e estatais de hegemonia. Demonstraremos adiante que, curiosamente, é justamente essa heterogeneidade composicional que, por um lado, acirra suas disputas internas e, por outro, lhe confere uma força econômica e política extraordinária, principalmente no âmbito educacional.

Consideramos, assim, que o bloco social empresarial **atua como classe hegemônica** no seio do bloco histórico neoliberal no Brasil. Classe que é entendida, com base em Thompson (2001), não como algo a-histórico, rígido, dado e/ou imutável, e menos ainda como algo homogêneo; “classe” apreendida como fenômeno social que expressa, concretamente, relações de exploração e dominação, de poder e influência de humanos sobre humanos, em toda e qualquer esfera de produção e reprodução da vida. Isso significa que a classe é determinada não por aspectos econômicos, mas pelo modo como os homens se relacionam, via trabalho, para produzir as condições de existência na concreticidade. Destarte, a despeito de seu caráter determinante das experiências de classe, o fenômeno abarca não só a propriedade ou não dos meios de produção, mas a construção de identidades; o compartilhamento de interesses (ainda que fundamentais), de valores e de modos de pensar e agir sobre a vida, incluindo o modo de interpretação e assimilação das experiências de classe (THOMPSON, 2001), que se contrapõem a outras experiências, interesses e identidades. Precisamente nesse sentido, para Marx e Engels (2007), os indivíduos formam uma classe na medida em que travam uma luta comum contra outra classe.

Por sua vez, o processo de consciência, isto é, o movimento não linear que interfere nas transformações da consciência (IASI, 2017), não pode ser entendido como produto direto de determinadas condições ou experiências concretas, tampouco como produto da subordinação econômica. Isso não nega a potencialidade interventiva de algumas delas no processo de identificação entre indivíduos e na sua elevação a um novo patamar de coletividade, no qual articulação de interesses e reivindicações, percebidos como comuns, é sentida como condição necessária à luta contra interesses divergentes.

Ao discorrer sobre os diferentes graus das relações de força, e mais

⁸⁵ Voltaremos ao assunto adiante. Destacamos apenas, por ora, que não vamos adentrar os debates sobre a possibilidade ou não da palavra “regime” nos termos da escola francesa da regulação, das construções institucionais e da sua capacidade ou não de promover a superação momentânea dos entraves postos pelo próprio modo de produção capitalista à sua expansão.

especificamente sobre o momento das forças políticas, Gramsci (2007, p.41-45) afirma a necessidade de avaliar o grau de homogeneidade e organicidade alcançado pelos grupos sociais, que por sua vez corresponde a distintos graus de “consciência política coletiva”: um grau elementar, no qual “sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la”; um segundo momento, em que “se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico” e no qual já se coloca “a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade política e jurídica” e da participação ativa da vida desse organismo, inclusive na sua esfera administrativa, e um terceiro momento, no qual se entende que os próprios interesses, então corporativos, “*podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados*”.

Nessa fase mais estritamente política, segue Gramsci (2007, p. 41 – grifo nosso), as ideologias tornam-se “partido” e lutam para se sobrepor às outras, isto é, para irradiar-se pelo tecido social e prevalecer, de modo a determinar a unicidade econômica, política, intelectual e moral. Assim, as questões em torno das quais se trava a luta são colocadas “não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, *criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados*”.

É também nesse grau de consciência coletiva que o Estado estrito é concebido como órgão destinado à criação das condições favoráveis à máxima expansão desse grupo hegemônico, que as apresenta à sociedade em geral como condições para o desenvolvimento “universal” ou “nacional”. Isso significa, para o autor, que neste momento o grupo dominante conquista e exerce a capacidade de coordenar seus interesses gerais com os dos grupos subordinados, sem permitir, todavia, que seus interesses deixem de prevalecer no plano econômico e ético-político. Mais à frente, ainda em diálogo com as relações de força, Gramsci ([1932-1934] 2007, p. 44) afirma que as crises econômicas não produzem eventos fundamentais, mas apenas “um terreno mais favorável à difusão de determinados modos de pensar, de pôr e de resolver as questões que envolvem todo o curso subsequente da vida estatal”. Pouco depois, arremata:

É no mínimo estranha a atitude do economicismo em relação às expressões de vontade, de ação e de iniciativa política e intelectual, como se estas não fossem uma *emanação orgânica* de necessidades econômicas (...). O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que *sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida*, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, *se a*

hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, [1932-1934] 2007, p. 48 – grifos nossos).

A partir da literatura existente traremos à tona resumidamente, a seguir, aspectos importantes da trajetória de algumas das principais forças empresariais brasileiras, em diálogo com suas interferências no âmbito educacional. São nossos objetivos i) abordar algumas características das ações desses empresários ao longo da história e identificar como algumas delas caracterizam o empresariado brasileiro; ii) demonstrar como, no apagar das luzes do século XX, uma conjunção específica de fatores (inclusive internacionais) conduz, de um lado, à (re)composição do assim chamado empresariado brasileiro; de outro, à sua consolidação como bloco social protagonista das medidas de contrarreforma na educação; iii) como esse bloco foi paulatinamente aperfeiçoado e teve seu poder progressivamente ampliado no século XXI e iv) como esse bloco, diante de uma conjuntura bastante específica, dirige novas ofensivas do capital sobre o trabalho na esfera educacional.

Outrossim, tentaremos expor como a nossa pesquisa nos mostrou, a partir da realidade das medidas de contrarreforma em curso, que seria uma imprecisão teórica, de implicações práticas, colocar em primeiro plano de importância as tensões internas desse bloco, embaladas principalmente pelos interesses econômico-corporativos de suas distintas frações, em detrimento da sua homogeneidade ético-política e da força econômica, política e social que desta deriva. Reconhecer a existência concreta da luta de classes e seu caráter determinante-estrutural na sociedade burguesa jamais significou reduzir tudo a uma perspectiva binária. Afinal, admitir a materialidade de uma formação social, por exemplo, requer reconhecer que classes e frações de classes estão em constante luta, e que é justamente essa luta que dinamiza o processo histórico.

Nessa lógica, parecem-nos imprecisas as análises que apontam para uma redução da ação empresarial na educação a objetivos políticos e ideológicos; para uma cisão entre os interesses mais diretamente econômicos, como a venda de sistemas de ensino, e interesses mais voltados ao conteúdo formativo dos trabalhadores, seja dos que irão compor a parcela economicamente ativa, seja dos que vão compor o exército de reserva. Apontar nessa direção é, a nosso ver, não reconhecer a reciprocidade entre estrutura e superestrutura e ignorar que ambas as esferas são, dialeticamente, dependentes e relativamente autônomas.

É precisamente nesse sentido que não enxergamos qualquer incoerência em

reconhecer que esse empresariado é integrado por frações de classe que gozam de autonomia relativa, com interesses próprios, mas que apresentam organicidade e coesão política-ideológica. Nesse sentido, quando falamos em empresariado, falamos de um grupo que atua na base econômica e diretamente no processo de acumulação capitalista; que em seu conjunto tem uma visão prática do mundo, e que se organiza, articula e age concretamente, de modo bastante específico, para que ela seja compartilhada por todo o tecido social. Ao alvorecer no limiar do século XXI, seu objetivo central foi administração da “questão social” (mormente na lógica das políticas compensatórias focais, do assim chamado “combate à pobreza” e da conformação para a pauperização como meio de amenizar as adversidades das políticas neoliberais) conjugada à ampliação de seus negócios, acobertado pela construção de um capitalismo mais humanizado – estando implícito, decerto, que é o capitalismo o único modelo de sociedade possível.

Em uma seção posterior tentaremos demonstrar que, estando o empresariado à frente das medidas de contrarreforma na educação, aspectos fundamentais das reformas educacionais, que marcam a educação escolar no seio do capitalismo e do capitalismo dependente, foram significativamente exacerbados. Nesse sentido, que é justamente a diferença quantitativa dos elementos de mercantilização e mercadorização da educação que lhes alteram qualitativamente, bem como que tais processos estabelecem um nexó retroalimentativo com a hegemonia do empresariado nesta esfera. Por fim, retornaremos às medidas hodiernas demonstrando como as mesmas integram esse meandro.

4.2. A trajetória do empresariado brasileiro e a sua notória presença no âmbito da luta hegemônico-pedagógica: a gênese do empresariado educacional

Como já mencionamos, diferentes estudos demonstram que os empresários brasileiros atuam historicamente de maneira sistemática na definição de projetos e estratégias para assegurar seus interesses na sociedade brasileira (DINIZ e BOSCHI, 1978; DINIZ, 2010, FERNANDES, 1981; LEOPOLDI, 2000; BIANCHI, 2001). Nesse sentido, é inegável que, ao longo da história, os empresários multiplicaram-se e especializaram-se em ramos específicos. Autores como Álvaro Bianchi (2001), Eli Diniz (2010) e José Rodrigues (1998) desenvolveram importantes trabalhos que, com diferentes perspectivas teóricas e enfoques, demonstram a consolidação e o comportamento desses atores sociais. Diniz (2010) ressalta que, historicamente, os empresários industriais revelaram alta capacidade de mobilização política e ação prática em defesa de seus

interesses específicos, não sendo de primeira importância o regime político a ser apoiado; fossem ditaduras ou democracias, esse empresariado (DINIZ, 2010) integrou diferentes coalizões e manteve-se como importante figura de sustentação política do nacional-desenvolvimentismo por cerca de meio século.

Bianchi (2001), Diniz (2010; 2011) e Leopoldi (2000) parecem ter acordo no que diz respeito às fases da trajetória, representação e ação política do empresariado no Brasil. Ambos os autores destacam que, embora em 1904 o Centro Industrial do Brasil já representasse os industriais de estados como o do Rio de Janeiro e de São Paulo, é às vésperas da Revolução de 1930, com a criação das entidades regionais, que se consolida uma estrutura de representação de interesses do empresariado (LEOPOLDI, 2000). Parecem acordar também que a década de 1930 inaugura a primeira fase da representação empresarial, quando os empresários apoiam Vargas na assim chamada transição da economia agro exportadora para a sociedade urbano-industrial a partir da estratégia da “industrialização por substituição de importações” (ISI). O empresariado industrial apoia um Estado forte, protecionista e altamente interventivo *em todas as esferas da vida social*. Em termos “doutrinário-ideológicos”, hegemoniza-se o autoritarismo e o corporativismo sob forte liderança do empresário-intelectual orgânico Roberto Simonsen (DINIZ, 2010).

No âmbito da educação mais especificamente, Saviani (2013) retroage ao ano de 1548 para demonstrar as nuances das medidas estatais dedicadas à educação e afirma ser somente na segunda Constituição republicana (1934) que um capítulo é dedicado exclusivamente à questão educacional. A partir da década de 1930, segue o autor, “com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, *um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos*” (SAVIANI, 2013, p. 750 – grifo nosso). É precisamente nesse sentido, inclusive, que o autor afirma haver no Brasil uma resistência histórica ao investimento público em educação pública, posto que esse “ritmo aquém” atravessa toda a história da educação brasileira.

Nesse âmbito, deve-se lembrar que a vinculação orçamentária, conquistada na Constituição de 1934, perdurou apenas até ser interrompida pela Constituição de 1937, tal como a estabilidade dos professores e a liberdade de cátedra, além da relativização explícita do caráter público e gratuito da educação primária. Nesta Carta apareceu, pela primeira vez, o “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (SAVIANI, 2013, p. 751), e foi sob sua égide que surgiram as várias

legislações educacionais que ficaram conhecidas como “leis orgânicas do ensino” (1942-1946). Triunfara, nesse aspecto, a proposta que ia de encontro à organização da educação como um sistema integrado e unificado. É interessante observar que, se nesse momento o Brasil passa a efetivamente “enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna” e, assim, a admitir “a educação, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (SAVIANI, 1997, p. 6), conserva-se a resistência ao investimento público e a dualidade educacional, ora explícita, ora velada.

Cunha (2014a, s./p.) assevera que aspectos da “submissão da educação à simbiose Estado/capital” já podem ser observados nessa década, sobretudo no âmbito do Manifesto dos Pioneiros de 1932, organizado por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, “que já revelava o embate existente na educação brasileira e no mundo capitalista, na verdade, sobre os interesses do público e do privado na educação”. O autor lembra que o busílis do embate de 1932 era a liberdade das famílias de poderem ou não optar pela escola que quisessem para seus filhos. Afirma: “essa bandeira da liberdade de ensino era levantada pelas igrejas e pelos grupos que as apoiavam, os meios de comunicação, exatamente sobre se o ensino público deveria ter o ensino religioso, mas, *mais do que isso, sobre a coexistência desse sistema público e privado que à época estava escondido por trás da filantropia* (CUNHA, 2014a, s./p. – grifo nosso).

No que tange especificamente ao empresariado industrial, Bianchi (2001), com base em Cohn (1985), chama atenção para a relação por vezes hostil que se estabeleceu entre esse grupo e Vargas, entre 1930 e 1945, a despeito de o então presidente ter atendido várias das demandas do setor empresarial, ainda bastante dependente do agrário exportador. Independentemente disso, para os autores, importa que o empresariado demonstrou nesse período, mesmo que pontualmente, disposição de interferir na definição de políticas governamentais da época, com base em interesses particulares de setores empresariais específicos. Nesse sentido, para Bianchi (2001), embora não houvesse uma classe empresarial homogênea e coesa, os empresários sinalizavam a existência de uma consciência econômico-corporativa, já percebendo uma determinada unidade de interesses comuns e a necessidade de organizá-la em prol de conquistas econômicas e políticas.

(...) os industriais brasileiros não desejavam constituir uma entidade representativa sob os moldes estabelecidos pela ditadura de Vargas, pois, entre as limitações impostas pela legislação, encontrava-se a interdição à interferência das entidades em assuntos não ligados aos “assuntos profissionais”. (...) [todavia], não se pode afirmar que havia um divórcio entre o Estado Novo e a burguesia industrial. (...). Em síntese, pode-se

afirmar que, de uma maneira geral, a organização sindical classista era almejada pela burguesia industrial, e, de maneira mais específica, pode-se também afirmar que a organização buscada pela burguesia industrial não era uma sindicalização tutelada por um Estado totalitário. Na verdade, existia de fato uma contradição que se espelhava na forma, mas não no conteúdo, do processo de sindicalização, já que, em última instância, a Era Vargas buscou, de fato, instaurar uma economia capitalista industrial no Brasil (RODRIGUES, 2007b, p. 164).

A construção da Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 1938, por exemplo, é certamente um marco nesse período, visto que a Confederação passa a formular e defender diretrizes em prol do setor industrial e a representar seus interesses em âmbito federal. Como afirma Rodrigues (2007a, p.120), até então, a despeito das tentativas de construir uma entidade representativa, “essa fração da burguesia não tinha sido capaz de superar suas divergências setoriais a fim de construir uma entidade de ampla representatividade”. Deve-se observar que, mesmo nessa primeira fase de representatividade empresarial, há notáveis elementos que iluminam a abordagem dos temas relacionados à educação escolar em plano nacional, bem como a movimentação efetiva de uma parcela da burguesia industrial no sentido de planejar suas diretrizes, a fim de “formar os homens que o Brasil necessita” (RODRIGUES, 2007a).

O primeiro presidente da CNI, Euvaldo Lodi, merece ser destacado por seu trabalho intelectual nesse período. À frente da Confederação, Lodi assevera persistentemente a imperiosidade de abandonar a “ideologia da circunstancialidade” e de apostar em um programa de industrialização planejado e coordenado pelo Estado, que abarque todo o tecido social, inclusive a educação. Soprado o “moderno espírito burguês-industrial” pela Revolução de 1930 e pela subsequente “modernização conservadora”, teve início a transformação das bases econômico-produtivas e, com essa, a transformação de todo o edifício social (RODRIGUES, 2007b). Nesses termos, com inegável desejo de cooperar para formação profissional da classe proletária” (SIMONSEN, 1973, *apud* RODRIGUES, 1998), a CNI passa a dirigir, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em consonância com as já mencionadas Leis Orgânicas. O Senai, associado aos seus congêneres, veio a se tornar a mais importante e massiva ação educativa no campo profissional em âmbito nacional, perdurando até os dias de hoje.

Poucos anos depois, em 1946, foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI), às vésperas do início da guerra fria e numa conjuntura de aumento das manifestações de trabalhadores e também da repressão sobre eles. Como mostra Rodrigues (2007b, p. 168-170 – grifo nosso), na perspectiva da CNI, naquele contexto, era preciso “ir mais além da

simples oferta de empregos, salários e qualificação profissional. *Era indispensável ganhar a luta ideológica no chão da fábrica, demonstrando a superioridade do capitalismo no dia-a-dia*". Precisamente nesse sentido, o Sesi é criado com explícito objetivo de oferecer lazer, educação e assistência médica para os trabalhadores, tendo como fito final a indução da assim chamada "solidariedade de classes". Há claros indícios, portanto, de que ao menos uma parcela da burguesia industrial apresentava, ainda nessa primeira fase, consciência não só de que a educação escolar carrega consigo um corte de classe, mas também de que a escola, enquanto instituição, deveria estar a serviço da modulação de uma determinada sociedade.

Para autores como Bianchi (2001) e Diniz (2010), uma segunda fase da representação do empresariado tem início em 1945 e se estende até 1961. Nesse período de esgotamento do modelo ISI e de consolidação do assim chamado modelo nacional-desenvolvimentista, a partir do qual o Estado passa a ser o cerne do incentivo à industrialização, o empresariado industrial apresenta significativa dinamicidade e integra uma coalização política de distintos setores sociais, desejando inclusive o rompimento da hegemonia oligárquica agrária. Vale lembrar que é nesse período, mais especificamente entre 1955 e 1960, que o Estado articula diretamente a expansão industrial via Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek (DINIZ, 2010), cuja formulação contou com ativa participação do empresariado industrial, já organizados em alguns aparelhos de hegemonia.

Outrossim que, ainda na década de 1940, Simonsen teve forte influência intelectual sobre o posicionamento da CNI e da Fiesp a favor da participação estatal no processo produtivo, desde que preservado o espaço da iniciativa privada (DINIZ; BOSCHI, 1987). Especificamente na esfera educacional, vale lembrar que a Constituição aprovada em 1946, substituinte da Carta do Estado Novo, fixou apenas um mínimo de recursos a ser destinado à educação, garantiu a isenção tributária para as instituições de educação e criou o tributo denominado salário-educação, que poderia ser "pago" na forma de "bolsas de estudo" para alunos carentes, via destinação de recursos diretamente para instituições privadas.

Principalmente nesse segundo período (1945-1961), deve-se atentar para o significativo desenvolvimento da concepção pedagógica da CNI. Rodrigues (1988) demonstra em detalhes esse desenvolvimento, analisando os discursos e as proposições da Confederação explicitadas por Lodi no limiar da década de 1950. Como mostra o autor, as bases do pensamento de Lodi podem ser encontradas em Durkheim, sobretudo no que

tange aos momentos homogeneizador e diferenciador do fenômeno educativo.

Em síntese, podemos asseverar que tal concepção pedagógica associava diretamente educação, produtividade e qualidade de vida. Para Lodi, era de primeira ordem “elevar os níveis de vida”, cuja precariedade não poderia ser explicada por um simples problema distributivo. Os problemas econômicos e sociais enfrentados, cuja origem era associada diretamente ao (recente) passado rural, escravocrata e agrário-exportador, comandado por classes parasitárias, seriam superados tão logo o Brasil se tornasse um país industrializado. Nesse âmbito, era necessário “preparar o homem” para aproveitar os recursos existentes e para descobrir novas formas de produção, corrigindo a *“inadequação funcional entre a educação intencional que se dispensa no país e a realidade material”* (LODI, 1952, *apud* RODRIGUES, 1998, p. 67 – grifo nosso), sob a pena de atravancar o crescimento econômico e de não resolver os problemas econômicos e sociais.

É justamente nesse sentido que a “nação industrializada” é o primeiro *télos* erigido pela CNI, isto é, uma imagem construída pelo discurso burguês que é transformada em meta a ser perseguida, a todo custo, pelo conjunto da sociedade brasileira. Para alcançá-la, esta deveria percorrer um caminho dirigido pela classe ou fração de classe que a elaborou, decerto “com o propósito de subsumir os interesses do conjunto da sociedade, em particular, da classe trabalhadora, aos interesses particulares da classe dominante, no caso, da fração industrial da burguesia” (RODRIGUES, 2007b, p. 180). É uma imagem que, por trazer em si “a promessa de superação da realidade social atual”, justifica “todas as privações e sacrifícios impostos pela implementação das políticas que, proclamadamente, encaminharão a sociedade ao fim projetado” (RODRIGUES, 1998, p. 130-131). O autor destaca ainda o caráter concreto e tangível dessa imagem e, nesse sentido, a necessidade de reconstruí-la periodicamente.

A educação era peça-chave nesse *télos*, como parte fundamental da tríade educação, salários e produtividade. Lodi (1954, *apud* RODRIGUES, 1998, p. 65-71), afirmava, por um lado, que os problemas do Brasil poderiam ser resumidos “numa palavra: elevar os níveis de vida”; por outro, asseverava que “as grandes massas trabalhadoras não poderão oferecer índice apreciável de rendimento sem a escolaridade primária, longa e adequada”. O então presidente da CNI explicitou, por vezes, que concebia a educação como “investimento e consumo”, isto é, como “uma das pedras angulares do desenvolvimento econômico” e como “um dos elementos importantes do bem-estar, indispensável para a fruição plena da vida, (...) [como] fruto de um progresso”.

Outrossim, que escolher entre estas opções era algo inevitável, dado a escassez de recursos do país subdesenvolvido. Assim, embora fosse possível e urgente maximizar a rentabilidade dos recursos destinados à educação, “nas condições atuais da economia brasileira é uma utopia, e utopia nefasta, imaginar que todos possam ter a educação básica necessária” (LODI, 1952 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 72-73).

Assim, para Lodi (1952 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 73), deveria haver um “currículo em que o imaturo adquira a consciência vital da importância da atividade produtiva, isto é, da criação de utilidades”, e que possibilitasse “modificar racionalmente, através da transformação do educando, os hábitos de consumo, engendrando um comportamento mais compatível com o processo acumulatório imprescindível”. Além do mais, a lógica deveria abranger outros níveis de formação; em qualquer nível, caberia imprimir um “caráter eminentemente utilitário ou pragmático”, tendo como “primeira preocupação (...) formar um profissional competente, apto, mal egresso das escolas, a contribuir com utilidade e serviços à comunidade”. Devemos destacar que a Lodi importa também a flexibilidade: “buscar o mais alto rendimento por unidade de capital obriga, num país subdesenvolvido e em expansão, que requer cada dia mais especialização, a orientar o ensino vocacional correspondentemente”, sem perder de vista que “um mínimo de conhecimentos comuns nos setores profissionais é indispensável para assegurar a flexibilidade conveniente a uma economia em que o mercado de trabalho se caracteriza ainda por grande instabilidade” (LODI, 1952, *apud* RODRIGUES, 1998, p. 72-74).

Em suma, em torno da produtividade, deveriam ser considerados tanto o potencial da formação educacional-profissional quanto da formação moral-comportamental. Precisamente nesse sentido o Senai e o Sesi se configuravam como esteios da política de elevação da produtividade, cujo maior alcance não era o “direto, mas o indireto, de alargar a capacidade do homem, já no vigor físico, já nas condições morais e no preparo técnico, para produzir mais e ganhar maiores salários. (...). O elemento qualitativo da produção, tanto quanto o quantitativo, muito dependem do estado de espírito do trabalhador.” Nesse sentido, à escola primária caberia oferecer a “*a base da disciplina social e da habilitação intelectual*, sem as quais não há operariado satisfatório; isto é, oferecer tanto as qualidades “de espírito de iniciativa, de diligência, de cooperação, de disciplina, de pertinácia, de ordem, de asseio, de compreensão” quanto “os conhecimentos gerais, imprescindíveis à compreensão dos processos técnicos e aos cálculos, ainda que elementares, dos aparelhos, dos instrumentos ou dos sistemas de trabalho” (LODI, 1954, *apud* RODRIGUES, 1998, p. 75-76 – grifos nossos).

Diante dessa breve exposição, e considerando principalmente a atuação da CNI, parece-nos impreciso negar que, à época, a homogeneidade da consciência política coletiva dos nascentes empresários industriais se restringia ao grau econômico-corporativo, sobretudo na esfera educacional.

Desde a década de 1930, havia uma concreta disputa de concepções educacionais que se tratava nos muros da classe. Noutros termos, católicos, escolanovistas e industriais, malgrado as assimetrias entre suas propostas, apresentavam projetos educacionais cujo fito perpassava a consolidação da sociedade burguesa, industrial e moderna, não estando no horizonte qualquer outro modelo de sociedade e respectivo projeto de educação escolar. Além do mais, deve-se lembrar que o embate central, consolidado no início do século XX e travado pelas décadas seguintes, dava-se entre a Igreja Católica e seus intelectuais tradicionais *versus* os escolanovistas (Pioneiros), isto é, entre a proposição de uma escola tradicional, voltada à elite, e uma escola moderna, de educação “nacional-popular” e de bases científicas. O setor industrial surge, então, como um terceiro grupo, cujas bases do projeto educacional são a qualificação da força de trabalho para o exercício das atividades industriais e a conformação dos homens nos moldes da sociedade industrial moderna.

A disputa educacional por parte da Igreja Católica era, por certo, parte de um projeto maior de manutenção do poder político e econômico, considerando inclusive o acesso ao fundo público. Principalmente no período nacional-desenvolvimentista, tanto os escolanovistas quanto os empresários da indústria apresentavam projetos educacionais relacionados à organização de uma “uma determinada vontade política”, isto é, à criação de “*um novo tipo ou nível de civilização*”, à qual, aos poucos, também a Igreja Católica foi se acomodando. Nesse sentido é possível compreender que, em alguma medida, os empresários industriais põem-se a si mesmos como “organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico” e inaugurando a função educadora do Estado (GRAMSCI, 2000b. p.271).

A nosso ver, é preciso frisar que a disputa se dava entre frações da mesma classe, que por sua vez buscavam o atendimento de interesses mais imediatos e corporativos e divergiam em termos de concepções de público, privado, democracia, liberalismo e etc.. Todavia, tal afirmação não deve anuviar o fato de que o empresariado industrial parece já ter consciência da necessidade de conformar homens à sua imagem e semelhança, apresentando uma concepção de educação escolar estritamente vinculada a um projeto de sociedade que deveria ser aceito e compartilhado tanto pelos aliados quanto, senão

principalmente, pelos subalternos. Nesse sentido, consideramos correto afirmar que essa jovem burguesia industrial apresenta *consciência* da importância do *convencimento*; de tornar-se e manter-se hegemônica, bem como de que este último requer um trabalho permanentemente persuasivo sobre subalternos e aliados – já que “hegemonia” não é rígida e estática; hegemonia não nega, mas, ao contrário, pressupõe tanto a luta de classes quanto as disputas intraclasse. Nessa lógica havia, portanto, disputas no âmbito econômico-corporativo e econômico-estatal, o que não apaga a correlação de forças existente entre projetos societários *distintos*, mas não *antagônicos*.

Vale destacar que o processo de consolidação da concepção pedagógica da CNI se dá paralelamente à gestação do Plano de Metas, bem como que, à época, a relação entre o empresariado e o Estado se dava, mormente, pelo poder executivo, a despeito da estrutura legislativa e partidária já consolidada. Diniz e Boschi (1978) lembram que, para acompanhar a implementação do Plano de Metas, foram criados pelo governo “grupos executivos” com representantes do setor privado e estatal, e que este evento marca o atendimento, por parte do Estado, às conclamações do empresariado para que aquela entidade assumisse o planejamento econômico do desenvolvimento.

Isso não significa que o empresariado, de modo geral, não tenha se organizado paralela e privadamente: é também nesse período que há significativa diversificação das entidades privadas com *expressiva capacidade de articulação dos interesses econômico-corporativos* junto ao governo. Lembra-nos Bianchi (2001, p. 125 – grifo nosso) que, simultaneamente ao crescimento da participação estatal no planejamento econômico, “ocorreu um fortalecimento das entidades do empresariado industrial”, de modo que “a participação das associações empresariais nas discussões sobre a política econômica dão conta do *novo vigor que elas haviam adquirido*. Basta lembrar as divergências de setores do empresariado com o Plano de Metas de Kubitschek (...), bem como a realização de uma primeira campanha contra a estatização”.

Como vimos no capítulo um, o limiar da década de 1960 é marcado por uma crise complexa com forte presença dos trabalhadores. A estes, a realidade demonstrou que a concretização do *télos* “Nação industrializada” não lhes traria a tão proclamada “melhoria nos níveis de vida”, tampouco promovera a superação dos graves problemas de ordem econômico-social. Como afirma Rodrigues (1998), é nesse contexto que a CNI, com vistas à conquista da hegemonia da burguesia industrial⁸⁶, inicia a primeira metamorfose

⁸⁶ Dois aspectos dessa órbita são de suma importância. Primeiramente, o de que o *télos* é uma imagem, um fim para o qual a realidade deve se mover em todos os seus aspectos. Nesse sentido, não se restringe à

teleológica, lançando mão de um novo *télos*: o “país desenvolvido”. Nesse sentido, não bastava industrializar-se; era imperioso superar a *etapa* do subdesenvolvimento. Em torno desse *télos*, então, articularam-se as proposições do empresariado industrial.

De fato, em 1960, (...) já não dependíamos mais das manufaturas trazidas do exterior. A meta da industrialização havia sido atingida. Logo, não fazia mais sentido lutar por ela. O que se ocultava sob o objetivo comum veio à tona quando o objetivo foi alcançado. Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscou consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente (SAVIANI, 2008, p. 293).

Deve-se lembrar que nesse contexto veio à tona, também, o aprofundamento das formas associativas que organizavam e articulavam os interesses empresariais, demonstrando que os empresários haviam se mobilizado tal qual fizeram as forças populares estranguladas pela repressão autocrática. Um exemplo é o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), criado em 1959, com explícito objetivo de intervir politicamente combatendo o comunismo e o assim chamado “populismo de Juscelino”. Outro exemplo é o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (Ipes), criado em 1961 por empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo articulados à empresas multinacionais. São vastamente conhecidas suas ações psicológica e ideologicamente sombrias e agressivas, sobretudo via meios de comunicação, embebidas no desejo de desagregar a qualquer custo as organizações aglutinadoras dos trabalhadores.⁸⁷

Nesse âmago, assumem a máxima importância trabalhos como o de Dreifuss

educação dos homens e/ou à educação escolar: esta integra o complexo de esferas contribuintes do processo junto às esferas econômica, política, social, cultural, moral, etc. Em segundo lugar, que o ciclo de industrialização carrega consigo a ascensão da burguesia industrial como fração hegemônica, o que não anula, mas pressupõe, tanto a luta de classes quanto as disputas intraburguesas, inclusive no âmbito educacional. Exemplo desse aspecto é a notada disputa da igreja católica no que tange às formulações da política educacional do período, além da presença organizada dos escolanovistas nas disputas pela primeira LDB, como exposto adiante.

⁸⁷O Ibad foi dissolvido pela justiça em 1963. O Ipes se autodissolveu apenas em 1971.

(1981), que mostram detalhadamente como essas entidades exerceram funções ideológicas e culturais, mormente pela difusão do medo social, inclusive do comunismo, como parte do trabalho em prol da conquista efetiva do Estado. Ao analisar o período, o autor aponta para a identificação de uma característica peculiar dos processos políticos no Brasil: o papel salutar da repressão autocrática sobre os trabalhadores e no fortalecimento das entidades de aglutinação empresarial voltadas para o convencimento social, que por sua vez não hesitavam em lançar mão da coerção de classe.

Enquanto na formulação original gramsciana, o crescimento da sociedade civil se dera pela intensificação das lutas subalternas, pesando sobre a organização do Estado em prol de uma efetiva socialização da política, no caso brasileiro a organização e difusão de aparelhos privados de hegemonia, ainda que respondendo a fortes lutas de classe, concentraram-se nos setores burgueses dominantes, em função da truculência social predominante no trato da questão social. Além disso, o enorme vulto assumido pelas campanhas de convencimento e persuasão a partir de 1964 não reduziu a violência de classe nem eliminou a coerção ditatorial. Foi apesar de, e contra essa truculência seletiva permanente e naturalizada, que se encetaram as lutas sociais antiditatoriais (FONTES, 2010, p. 226-227).

Além do mais, no bojo dessa conjuntura de acirramento das tensões inter e intraclasse, ocorreu aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 - treze anos depois da apresentação do primeiro projeto pelo então ministro da educação e quinze anos depois de ser mencionada pela primeira vez na Constituição. De acordo com Saviani (2007), os escolanovistas predominaram na comissão de elaboração do anteprojeto até meados dos anos 1956. A partir de então os católicos, opositores de Anísio Teixeira e aliados do recente ex-ministro da educação (Capanema, à frente do ministério durante o Estado Novo), passaram a predominar e a conchamar a sociedade a se opor ao comunismo, sob a égide da acusação de que este tentava, via escolanovistas, se apoderar da educação nacional. Consolidada a ideia de que os escolanovistas (“liberais-pragmatistas”, devemos ressaltar) desejavam instituir o monopólio estatal na educação, os “anticomunistas” apresentaram, em 1958, um substitutivo ao projeto, propugnando a prevalência do “direito inalienável e imprescritível da família” de escolher a educação dos filhos. Nessa luta estava presente, ainda, Florestan Fernandes, que naquela correlação de forças não pode encaminhar um projeto em consonância com sua verdadeira concepção de educação.

(...) a despeito de sua inequívoca liderança, como sublinha Saviani (1996), a hegemonia é liberal. Ao avaliar a aprovação da Lei n. 4.024/1961, Florestan *argumentou que seu sentido geral negativo ao*

ensino público foi preservado: “no essencial, o projeto ou ficou como estava ou ficou pior” (1966, p. 514). Como que antecipando o que estava por vir, compreendeu *a gravidade das conquistas dos privatistas*: “conservaram o Conselho Federal de Educação como um autêntico ‘cavalo de Tróia’ dos interesses privatistas no seio do Poder Executivo e não trepidaram diante da dilapidação do erário público para servir aos interesses ilegítimos dos estabelecimentos particulares de ensino (...)” (Fernandes, 1966, p. 508-512). (...) Florestan constata os limites reformistas do arco nacional-desenvolvimentista representado por Jango e, em tom de tristeza, da própria Campanha. (...) afirmou que a LDB sancionada foi objeto de “congraçamento entre educadores reformistas e as correntes privatistas no poder” (Fernandes, 1966, p. 526). Em síntese, atribuiu a indisposição reformista dos setores dominantes à demora cultural: “o dilema número um da sociedade brasileira hodierna é a demora cultural (...): existe uma resistência residual intensa à mudança, a qual se torna sociopática nos círculos conservantistas do país (...)” (idem, 1963, p. 138) (LEHER, 2012, p. 1165-1166 – grifos nossos).

Diniz (2010) resume essa segunda fase (1945-1961) afirmando que o auge do nacional-desenvolvimentismo foi sucedido pelo rompimento dessa coalizão, em um contexto internacional adverso e, nacionalmente, de forte instabilidade econômica e política. Nesse ponto de inflexão política, então, de acordo com a autora, o empresariado não hesita em robustecer, de forma nítida, sua posição conservadora, tampouco em se aliar às frações dominantes da burguesia agro-exportadora e financeira para se derrotar o movimento de trabalhadores e depor o então presidente João Goulart. Como é possível observar em diversas esferas sociais, os privatistas – que abarcam o empresariado industrial, mas não se restringem a eles – haviam adquirido significativo poder. De todo modo parece ser consenso, entre todos os autores citados, que a articulação militar-empresarial foi fundamental na condução do golpe contrarrevolucionário civil-militar que originou o pacto autoritário.

Já discorreremos de modo geral sobre o período ditatorial no Brasil no capítulo um, mormente com base em Theotônio dos Santos. Não é o objetivo retomá-lo, mas atentar para as nuances da política educacional e da atuação e representação do empresariado nesse período, que atuou coletivamente em prol da retomada da estratégia nacional-desenvolvimentista e do aprofundamento do processo de industrialização calcado na empresa nacional e estrangeira e no Estado.

Cunha (2007) insiste que a “simbiose Estado-capital” na esfera educacional antecede a ditadura militar, embora assevere que o regime muito favoreceu a iniciativa privada – não porque as Forças Armadas fossem privatistas, mas porque os articuladores do golpe fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que

defenderam o já comentado projeto de LDB que deu origem à Lei n. 4.024/1961, incluindo o empresariado industrial. Destaca o autor que a própria LDB já favorecia enormemente os interesses privados, a exemplo da estruturação dos sistemas de ensino que atribuiu aos conselhos de educação importantes competências a serem exercidas por pessoas nomeadas pelo presidente, sempre mediante pressão e articulação privadas. Outrossim, que desde os anos do “milagre econômico”, a ampliação das camadas médias propiciou uma “clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de *status* prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que se deteriorava a cada ano, justamente por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos” (CUNHA, 2007, p. 363). Nesse sentido, aprofundam-se e diversificam-se os mecanismos de apoio aos empresários no âmbito educacional: “imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos (...). Não bastassem os recursos transferidos às escolas privadas, (...) a acumulação de capital no campo educacional foi fortemente favorecida pela reforma tributária do primeiro governo militar” (CUNHA, 2007, p. 364).

O já mencionado IPES também participou ativamente da esfera educacional depois de consumado o golpe militar, inclusive nas formulações fortemente assentadas pela, então, recente Teoria do Capital Humano (TCH)⁸⁸, sistematizada por Schultz, nos Estados Unidos, em meados da década de 1950. No mesmo ano do golpe, o IPES organizou materiais e eventos para defender e discutir a educação como vetor do desenvolvimento econômico e como investimento destinado à asseguuração da renda. Nesse sentido, a escola primária capacitaria para a atividade prática e o ensino médio prepararia profissionais necessário ao desenvolvimento econômico e social do país, enquanto o ensino superior formaria trabalhadores qualificados e intelectuais dirigentes.

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar. (...). Percebe-se um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; (...); na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; (...); na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas

⁸⁸ Voltaremos à ela com detalhes adiante.

ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES (SAVIANI, 2008, 296-297).

Não é o objetivo aqui retomar com detalhes, individualmente, as muitas reformas educacionais postas em marcha na terceira fase de representação do empresariado (1964-1985), que abrangeram tanto a educação básica quanto a educação superior. Os chamados “Acordos MEC-USAID”, estabelecidos secretamente em 1965, tinham como finalidade prover “assistência técnica” para a readequação da educação brasileira à nova ordem, cujos princípios centrais, fortemente articulados pelo IPES, são a eficiência, a produtividade e a racionalidade; a otimização dos recursos e maximização dos resultados. No âmbito da educação básica, reorganizaram as etapas em primeiro e segundo grau, reduziram a carga horária de disciplinas como História e eliminaram disciplinas como Filosofia, consideradas obsoletas.

Tais acordos tiveram como corolário i) a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968), cujos detalhes das resistências e dos perversos desdobramentos podem ser encontrados em Leher (2019) e Saviani (2008); ii) a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967/68, que veio a alterar o método de alfabetização de adultos preconizado pelo educador Paulo Freire, com ênfase nas normas cultas, e iii) a profissionalização compulsória instituída pela Lei 5.692/1971, no seio do “Milagre Econômico”, com o objetivo de aliviar as pressões sobre o ensino superior e de ampliar a oferta de mão-de-obra “qualificada” para atender às, em tese, grandes demandas do parque industrial então em crescimento. Nesse âmbito, ganhou vulto o lema: “o Brasil não precisa de doutores, precisa de técnicos”. Ao dissertar sobre o contexto de origem da Lei, Cunha (2014, p. 917-920 – grifos nossos) demonstra a concreta ressonância de alguns elementos da TCH e explica que as escolas técnicas, sobretudo as industriais,

obtiveram grande prestígio pela qualidade dos cursos, pela empregabilidade dos concluintes e pelo sucesso dos egressos nos exames vestibulares. Não foi surpresa que elas se transformassem nos modelos sempre evocados na reforma de todo o 2º ciclo do ensino médio. A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. A USAID não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. (...). Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários (...) [contra os que] convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na

tecnologia, assim como na proclamação da deseabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho. (...). Ora, havia indicações tanto da escassez intensa de profissionais para certos setores da economia e para certas especialidades, como da abundância em outros. *O aumento da oferta de técnicos industriais poderia vir a forçar a baixa de salários, o que, certamente, faria diminuir a vantagem então existente para a formação desses profissionais. Além disso, não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para todos os profissionais de nível médio (...).*

Nas palavras de Romanelli (1989 *apud* Rodrigues, 1997, p. 218), com a reestruturação da educação básica “segundo princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último”. Vale lembrar que a CNI completa sua “tríade pedagógica” justamente nesse contexto, com a criação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em 1969, com o objetivo de “promover a integração universidade-indústria”, isto é, de servir de elo entre a demanda industrial e a oferta das universidades (RODRIGUES, 1998).

Ainda sobre os aspectos gerais do golpe contrarrevolucionário e da ditadura militar no Brasil, Bianchi (2001, p. 125-126) destaca que a “ideia, muito difundida, da escassa participação política do empresariado perde muito de sua força com a análise de seu papel nos processos políticos que tiveram lugar nos anos 1960”, e que isso não significa que o Estado estrito tenha perdido seu protagonismo; este “continuou a dirigir o processo de industrialização, seja através do investimento direto, seja através do financiamento à iniciativa privada ou do controle sobre as importações e a política cambial”. Todavia, ressalta o autor, deve-se atentar para o fato de que, com um novo arcabouço institucional, os empresários banqueiros e industriais puderam i) colher os frutos do apoio ao golpe, ocupando sobretudo postos governamentais de direta influência sobre as diretrizes econômicas e ii) multiplicar seus órgãos representativos, de forma a harmonizá-los à complexa rede de instituições estatais à frente do planejamento econômico.

Vale destacar que, para Bianchi (2001), os interesses defendidos por tais instituições mantiveram-se parcelares e não transcendem o patamar econômico-corporativo: “Sua participação nessas instituições restringia-se à definição de políticas localizadas relacionadas aos interesses mais imediatos dos setores representados e era realizada sob a iniciativa e o comando do Estado”, cuja estrutura autoritária não tardou a afastar as entidades empresariais das esferas mais altas de poder e de decisão (BIANCHI,

2001, p. 126).

No âmbito da educação escolar propriamente dita, são notórios os desejos do empresariado de i) ampliar a educação como esfera de negócios, isto é, como nicho concreto de mercado e de acumulação de capital, contando com o apoio do Estado estrito nesse processo; ii) manter um vínculo entre educação escolar e trabalho, fazendo com que a educação básica confira à massa de jovens brasileiros competências gerais e específicas requeridas pelo mercado de trabalho integrado por atividades industriais relativamente estáveis, balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção; iii) construir e qualificar o seu exército de reserva, com consciente intuito de forçar os salários para baixo e iv) reservar o acesso ao ensino superior para a pequena parcela destinada ao exercício de funções de maior calibre intelectual e tecnológico.

Cunha (2014) considera a política educacional de profissionalização compulsória o maior fracasso da ditadura empresarial-militar e, de modo geral, da história das políticas educacionais brasileiras. Como demonstra o autor, após a aprovação da lei foram feitos sucessivos “ajustes”⁸⁹ (1972, 1974, 1976, 1981) que se centravam, de fato, em seguidas reinterpretações do sentido “profissionalizante” da educação escolar. No limiar da década de 1980,

a maioria dos membros do CFE já era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação autoritariamente unificada, proveniente do MEC, como a que prevaleceu no início da década [1970]. São bons indicadores dessa mudança os eventos ocorridos em vários pontos do país sobre o ensino profissionalizante, nos quais a crítica ao caráter positivo, mas radical, da Lei n. 5.692/71 era compartilhada pelos membros do CFE, que já defendiam abertamente a mudança da legislação para além da sua reinterpretação via parecer. (...). Para o (...) relator do parecer [1981], as razões que levaram a Câmara dos

⁸⁹ Dentre os ajustes mais importantes estão os realizados em 1972 e 1976. Em 1972, deslocou-se a ideia de profissionalização como transmissão de um conhecimento específico para a abordagem de um conhecimento mais geral, que tornasse o jovem consciente dos fundamentos de determinada profissão e lhe permitisse aplicá-los. Desse modo, o segundo grau proporia ao jovem um conjunto de conhecimentos básicos que lhes tornasse apto a exercer distintas atividades dentro de uma empresa, de acordo com as suas necessidades. A habilitação profissional específica ficaria a cargo das escolas técnicas, mediante a conjugação de escolas com empresas. Precisamente assim a desejada divisão curricular entre a parte geral e a parte especial foi embaçada, visto que estava sendo reconhecido que disciplinas de educação geral que poderiam ser consideradas instrumentos de habilitação profissional. Já em 1976, o caráter universal e compulsório do segundo grau profissional foi absolutamente diluído, sob a égide do discurso de que havia um equívoco básico no que tange à natureza do ensino profissionalizante. No discurso de reorientação da política educacional, proclamado pelo MEC e pelo CFE, alegou-se que a interpretação de que cada escola deveria oferecer um ensino profissional teria gerado uma série de problemas: a necessidade de escolas com infraestruturas caras e diversificadas, a formação de trabalhadores com vícios resultantes de uma formação não plenamente adequada às demandas industriais e a dificuldade de adaptação à novas ocupações e funções. Em tese, diante da falta de recursos, da escassez de docentes qualificados, da carência de informações sobre o mercado e outras, seria necessária a diversificação da formação dos estudantes.

Deputados a estender o ensino profissionalizante a todos os alunos do 2º grau foram meramente conjunturais, razão pela qual se instaurou logo o que ele chamou de uma crise de qualidade nesse grau de ensino.

Na realidade, sobretudo a partir do fim do “milagre econômico”, não havia postos de trabalho suficiente para o enorme contingente de técnicos formados e profissionalizados. Nesse sentido, afluíam aspectos fortemente mistificados pela subjacente Teoria do Capital Humano (TCH) – pilar axial da profissionalização compulsória. No limiar da década de 1980, era evidente que nem a teoria nem as políticas educacionais puderam resolver os problemas a que se propuseram – e nem poderiam, posto que tal teoria atribuía à esfera educacional a essencialidade da desigualdade. Vale aqui uma digressão para expor, com mais clareza, a relação entre a recepção da TCH e a concepção econômica de educação que sustentou política de profissionalização compulsória.

Nos seus termos originais, o assim chamado “capital humano” é um fator da produção tal como os outros fatores de capital alocados nessa esfera. Na realidade, esse “fator humano” seria tanto mais capaz de potencializar os chamados “insumos de mão-de-obra”, junto aos “níveis de tecnologia” e “insumos de capital”, quanto mais desenvolvido fosse. Noutros termos, tal tese criou uma base argumentativa segundo a qual os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adequadas e qualificadas do trabalhador gerariam benefícios, tanto individuais, como melhor remuneração e ascensão social, quanto coletivos, pois gerariam um diferencial na escala produtiva dos países e, assim, diferenças em termos de desenvolvimento, renda e qualidade de vida para todos. É precisamente nesse âmbito que Motta (2008) disserta, citando Gentile (1998), que no contexto do chamado desenvolvimentismo, à escola era atribuída a função de integrar os indivíduos ao mundo produtivo e, assim, às demais esferas da vida, como a política, a cultural e a social. Nessa lógica, o fracasso de tal integração comprometeria tanto o desenvolvimento do indivíduo quanto da nação e de seu crescimento econômico.

Embora seja algo comum à construção de teorias, é importante destacar que a TCH nasce como uma tentativa de explicar a realidade, mormente no que tange à desigualdade entre países, grupos sociais e indivíduos. A raiz da crescente disparidade de graus de desenvolvimento econômico entre nações residiria no fato de que indivíduos de determinados países (na observação de Schultz, os estadunidenses) estavam investindo em si mesmos, sobretudo em termos de educação e saúde. Por sua vez, essa distinção de investimento pessoal aplicado à produção estaria reverberando, coletivamente, em ganhos

de produtividade nacionais, potencializando a participação do fator humano na geração de valor. Isto é, a busca individual, nos países centrais, pela educação de qualidade, pelo conhecimento, pela manutenção da saúde e de atitudes adequadas constituiria um tipo de capital individual que, investido na produção econômica, geraria crescimento econômico e retorno para o indivíduo e para a sociedade como um todo (FRIGOTTO, 1986).

Lembremos alguns aspectos. A despeito das polêmicas e fragilidades internas da teoria, evidenciadas por Frigotto (1986), a mesma concedeu a Schultz o prêmio Nobel de Economia; atravessou as fronteiras norte-americanas e foi amplamente incorporada pelos organismos internacionais na década de 1980. A “ideologia do capital humano” (MOTTA, 2008), enquanto tal, é uma clara explicitação da visão de mundo burguesa e de sua concepção de educação, por sua vez explicativa e legitimadora da realidade cruelmente desigual, além de ocultadora de seus traços determinantes. Como toda ideologia, cumpriu funções de dominação e se concretizou de forma robusta, como *força material*; no Brasil por exemplo, ao ser operada, “conseguiu mudar a legislação educacional, conseguiu alterar a vida de milhões de estudantes e professores, conseguiu trazer definitivamente o debate sobre o trabalho para o mundo da escola, conseguiu destruir muitas escolas técnicas estaduais de qualidade (...)” (RODRIGUES, 1997, p. 219). Outrossim, teve seu poder exacerbado pela ressonância que encontrou na concretude da vida dos trabalhadores, postos os seus, de fato, baixíssimos níveis de escolaridade, de trabalho, de renda e de vida, bem como as observações imediatas de que, realmente, uma pequena parcela da população cursava níveis mais elevados de ensino, exercia trabalhos de melhor remuneração e tinha melhores condições de vida.

Imediatamente, a associação dos fenômenos pareceu bastante fiel à realidade, explicando-a pelo encadeamento dos fatos vistos e vividos pelos trabalhadores. No entanto, nessa ótica, encobrem-se as raízes dos problemas econômico-sociais. O mercado de trabalho, a estrutura educacional, as condições de vida decorrentes da superexploração e todas as desigualdades e disparidades, em geral, foram relacionados entre si de modo causal e sequencial, sem questionar seu ponto originário. Mesmo dentro desse ciclo, invertem-se relações determinante-determinado, como se fossem apenas escolhas dos indivíduos, em uma suposta igualdade de condições, cuidar ou não de si mesmo, e nesse sentido contribuir ou não para o crescimento econômico e para sua própria prosperidade. Trata-se de mais uma teoria nos moldes das produções intelectuais burguesas, presas ao modo como são produzidos os fenômenos dentro das relações capitalistas em detrimento de como estas relações são originadas (FRIGOTTO, 1986).

Enfim, a realidade da década de 1980, também maltratada pela crise econômica e política, evidenciou que a teoria justificava os problemas econômicos e sociais pelos aspectos educacionais, mas não conseguia apagar o fato de que as condições de acesso à educação, e posteriormente de permanência e aprendizagem, eram em grande parte o produto das condições socioeconômicas concretas.

A necessidade de ressoldar os nexos entre teoria e realidade impôs-se de forma candente. Em âmbito concreto e de modo mais imediato, a despeito do fracasso gritante, a revogação da legislação precedente foi ano a ano dissimulada. Para exemplificar, podemos lembrar que, além dos sucessivos ajustes já mencionados, em 1982 a lei 7.044 “reformou a reforma educacional”; esvaziou o ensino profissionalizante e retomou a dualidade educacional de modo tímido e eufemístico, deixando a preparação para o trabalho como componente obrigatório dos currículos e a habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino, de modo a acomodar os interesses em conflito. Como destaca Cunha (2014, p. 930), “num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias”. Em 1986, um parecer do então CFE flexibilizou ainda mais os termos de “preparação para o trabalho”; qualquer escola de 2º grau explicitamente propedêutica, que promovesse testes vocacionais e visitas às empresas, por exemplo, atenderia os critérios legais de “preparar para o trabalho”.

O legado da ditadura para a educação brasileira, a que se referem Cunha (2007), Saviani (2008) e Leher (2010b), corroborou o auspício gerado pelas características das reformas do período – o obtuso tecnicismo calcado na TCH, a diminuição real e significativa dos recursos destinados à educação pública, a vinculação explícita da educação pública aos interesses e necessidades do mercado e a relativização do princípio da gratuidade do ensino, *pari passu* ao favorecimento da privatização. Esta última abarcou desde mecanismos diretos, como aumento real dos privilégios fiscais concedidos às instituições privadas, que funcionaram como uma verdadeira mola propulsora da acumulação de capital nessa esfera, a elementos indiretos, como a recomendação aos governos estaduais, por parte do governo federal, que evitassem a criação de estabelecimentos públicos de ensino “onde as escolas privadas fossem consideradas suficientes para absorver a demanda efetiva ou capazes de expandir a oferta para atender à demanda contida” (CUNHA, 2007, p. 365). É nesse sentido que, para Saviani (2008, p. 301), no período ditatorial o governo se aliou ao empresariado sem qualquer exigência de

patamares ou padrões razoáveis de qualidade educacional: [as instituições privadas] “ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo”.

Se é certo que os empresários da educação foram favorecidos pelo governo ditatorial, também o é que, considerando o conjunto mais amplo do empresariado, os conflitos não tardaram a aparecer. Como vimos no capítulo um, a derrocada do assim chamado “milagre econômico” brasileiro, erigido com forte participação do exacerbamento do pauperismo dos trabalhadores, é um aspecto importante no seio da crise orgânica que vinha se delineando no Brasil e no mundo a partir de crises essencialmente políticas, a despeito da dimensão de eventos como o choque do petróleo. É justamente nesse período que os empresários questionam a estatização da economia e a centralização autoritária do poder, que os alijara de qualquer poder decisório em grande escala. Nessa lógica, destaca Diniz (2010, p. 105), “os empresários integraram-se ao processo de liberalização política e da instauração da nova ordem democrática, entre 1975-1985”.

Por um lado, é factual a abstrusidade das ações do empresariado nessa década. Bianchi (2001) traz à tona, detalhadamente, diversos aspectos que ilustram a sinuosidade do percurso de, se é que podemos chamar assim, deslocamento de grupos empresariais a favor da liberalização do regime. Para Diniz (1984), tanto este deslocamento, quanto o fato de que diversos grupos empresariais voltaram a demonstrar apoio ao regime militar em alguns momentos, tinha como base justamente o nível econômico-corporativo de suas lutas, calcado no seu comportamento imediatista e nos seus esquemas situacionistas – características que foram peremptoriamente clareadas conforme as distintas frações empresariais cresciam e se complexificavam.

Por outro, vários fatos tensionam significativamente a ideia de que tal deslocamento teria sido uma reação do empresariado, imediata e unicamente, à crise econômica. Resumidamente, é preciso ter em mente que a campanha contra a estatização e a centralização do poder econômico e político derivava de uma insatisfação não só econômica, *mas também política*, isto é, de não aceitação da subalternidade que lhes fora imposta em alguns aspectos. Precisamente nesse sentido, para Bianchi (2001), a movimentação do empresariado nesse período originou um novo modo de ‘pensar, formular e resolver as questões’, citando Gramsci, e assim um novo projeto do empresariado que, para o autor, apontaria para a superação do patamar econômico-corporativo, malgrado toda a sinuosidade desse processo. Vale reproduzir, para ilustrar, um resumo do que disserta Bianchi (2001, p. 125-128 – grifos nossos) sobre esse período

de “vai e vem”:

Esse novo modo de agir empresarial tornou-se ainda mais evidente durante as greves do ABC, em 1978 (...). Poucos dias depois do início das greves oito líderes empresariais divulgavam um documento político intitulado *Primeiro documento dos empresários*. (...) Faziam parte do chamado “grupo dos oito”: (...) Ermírio de Moraes, Diretor- Presidente do grupo *Votorantin*; Laerte Setúbal Filho, Diretor-Presidente do Grupo Duratex, e Jorge Gerdau Johannpeter, Diretor do grupo *Gerdau*. (...). As inesperadas afirmações desses empresários provocaram reações de vários tipos em seu meio [e] não faltaram aqueles que consideraram o documento “conservador” (...). Ao longo do ano, porém, com a expansão do movimento grevista, as vozes empresariais foram assumindo um tom cada vez mais moderado. (...). Pouco moderada foi, entretanto, a atitude da FIESP (...) [que] conclamava “a força repressiva do governo” (*apud* CRUZ, 1997, p. 341). Tal afirmação despertou muitas críticas no meio empresarial. Críticas semelhantes, porém, não recebeu a circular da FIESP orientando as empresas para o enfrentamento das greves (...). A ação empresarial acompanhará o vai-vem (sic!) da conjuntura, ora avançando, ora recuando (...). *O que permanece desse vai-vem e o que unifica os empresários? Permanece uma exigência contínua e unitária de materialização, nas ações governamentais, dos anseios do empresariado*. (...). Mais do que uma mudança de atitude em relação ao regime militar, eles procuravam reforçar o poder de barganha frente ao governo federal. A atitude desses empresários não representava uma ruptura decisiva do empresariado com o regime; também não traduzia uma nova hegemonia burguesa, como interpretou Bresser Pereira (1978).

A iluminação desse sintoma do empresariado ocorre nacionalmente, portanto, no bojo da “distensão lenta, gradual e segura” (1974) e da “abertura democrática” (1979), que desembocaram na “Nova República” em 1985 – palco de profusos e profundos eventos e de uma colossal complexificação da sociedade civil, longe da qual a constituição do empresariado da educação, no bojo do bloco histórico neoliberal, não pode ser entendida. Nesse sentido, o limiar da década de 1980 deve ser interpretado com cautela, pois é nesta década que, por um lado, a multiplicação das entidades empresariais traduz uma importante crise de representação e, por outro, também a classe trabalhadora consegue erigir importantes entidades representativas e contra-hegemônicas.

Embora seja verdade que nas duas décadas anteriores houve uma eminente movimentação do empresariado no sentido de organizar entidades civis e articular os interesses setoriais, também o é que tais associações não se chocavam com a estrutura patronal tradicional, mas a complementavam. No contexto de colossal crise econômica política, na década de 1980, ocorre não só a simples multiplicação exponencial das entidades empresariais, mas também crises internas nas antigas organizações pelas quais o empresariado acessava o aparelho estatal e participava da definição de políticas

localizadas.

Devemos destacar que, nessa conjuntura, os setores empresariais apresentaram variadas posições e proposições em relação à crise que assolava o país, o que demonstrava, primeiramente, a ausência de consenso sobre o que fazer; em segundo lugar, o claro desejo de romper com a estrutura tradicional e de articular interesses mais amplos junto ao aparelho estatal, de modo a garantir, mais ativamente, as condições requeridas para a expansão da própria classe. É nesse período, inclusive, que o empresariado inicia – e não interrompe – um processo importante de ocupação do Legislativo como *locus* de negociação em detrimento do Executivo.

Diversos autores registraram o caráter inédito da expansão do conjunto das relações sociais capitalistas no Brasil durante a década de 1980, sem negar a constância das lutas populares ao longo de todo o século XX, mesmo diante da beligerância e da repressão permanente da classe dominante brasileira. A complexificação da sociedade civil acompanhava a complexificação da luta de classes, que deixava visualizar as alternativas anticapitalistas desenhadas ainda que entre as balizas da ordem – a exemplo da criação do PT, em 1981, que com todas as suas contradições veio a se consolidar como partido antiburguês (COELHO, 2005). Nesse sentido, deve-se reter que a organização dos trabalhadores foi sincronicamente acompanhada pela reorganização das trincheiras erigidas pela classe dominante e pela multiplicação de seus aparelhos de hegemonia, sobretudo empresariais – nascidos das cisões de organizações já existentes e da imperatividade de recalibrar o nexo força-consenso sob a auréola da democracia, convencendo os trabalhadores de que este regime poderia tornar a vida mais amena e humanizar o capitalismo, desde que os esforços coletivos caminhassem nessa direção.

Em torno da Constituinte, o empresariado não poupou agressividade, inclusive político-ideológica. O remanescente do “vai-vem” dos empresários no seio da “transição pelo alto”, isto é, a permanente exigência de materialização dos seus anseios nas ações governamentais, ficou progressivamente visível nessa década, mormente pela significativa multiplicação das organizações empresariais, novas e derivadas de fissuras em entidades já existentes. É justamente nessa década, e mais precisamente no âmago das disputas no seio da constituinte que, para Bianchi (2001), o empresariado começa a guinar sua atuação em direção à conquista da hegemonia, transcendendo o nível econômico-corporativo de consciência coletiva.

Aqui, consideramos de suma importância fazer uma limpeza do terreno, pois não queremos contradizer o afirmado anteriormente, neste mesmo capítulo. A nosso ver, a

possibilidade desta confusão está diretamente vinculada à dificuldade já mencionada neste espaço, qual seja a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo “empresariado”, cujo uso se repete como se a dinamicidade da história não interferisse em seu significado. Concordamos com Bianchi (2001) pressupondo, primeiramente, que a *composição* desse empresariado é radicalmente distinta em relação ao que nos referimos anteriormente, tal como a composição do empresariado à época do golpe contrarrevolucionário é distinta da que se apresenta na época de queda do regime. Nesse sentido, nem a trajetória histórica do empresariado em geral, nem do empresariado educacional pode ser compreendida apartada dos fatos que a própria ditadura empresarial militar favoreceu enormemente a concentração de capital, a escalonar fusão do capital produtivo e do capital bancário, a crescente participação do capital estrangeiro nos setores empresariais e a própria acumulação pelos setores privados de ensino, por exemplo, inclusive com amplo respaldo da sociedade política.

Em segundo lugar, retemos que essa diferença composicional não se trata essencialmente da identidade dos grupos que integram o empresariado, mas de seu porte; de sua movimentação, atuação e poder econômico e político. Tomemos como exemplo a citação de Bianchi sobre o “grupo das oito”, opositor à ditadura: dentre os integrantes, estavam o diretor do Grupo Gerdau – empresa siderúrgica brasileira criada no Sul do Brasil em 1901. Jorge Gerdau, neto do fundador, foi empossado em 1983, a partir de quando o crescimento do grupo foi agigantado a ponto de se tornar, hoje, uma empresa que possui operações industriais em doze países. Outro integrante mencionado foi Augusto Trajano de Azevedo Antunes, empresário vinculado à mineração, participante da fundação do já mencionado Ipes em 1961 (peça imprescindível do golpe militar) e criador da *holding* Caemi em 1950, que se tornou a maior empresa mineradora do país, chegando a obter lucro anual de mais de um bilhão de dólares, e foi comprada pela Vale do Rio Doce em 2003, depois da morte de Antunes, por mais de 400 milhões de dólares.

Podemos citar ainda José Mindlin, que foi Diretor da Fiesp e fundador da Metal Leve, em 1951, que veio a se tornar uma das maiores empresas brasileiras fabricantes de peças para automóveis e foi comprada por uma multinacional alemã. Antônio Ermírio de Moraes, neto de José Ermírio de Moraes (fundador de uma fábrica de tecelagem, em 1918, que se viu “obrigado” a diversificar as frentes de negócio devido à Grande Depressão). Em 1941, Antônio funda, como parte de tal diversificação, a Companhia Brasileira de Alumínio (uma das maiores empresas de alumínio da América Latina), que hoje pertence a Votorantim S.A. – multinacional brasileira atuante em mais de vinte

países em setores que variam de energia à celulose, perpassando produção de suco de laranja e a *Votorantim Ventures*, um fundo de investimento com trezentos milhões de dólares para investir em áreas diversas, como biodiversidade serviços *de call center*. Laerte Setúbal Filho, apresentado como Diretor-Presidente do Grupo Duratex – empresa brasileira de capital aberto fundada em 1961, atualmente controlada pela Itaú S.A., cujo faturamento anual é cerca de quatro bilhões de reais – foi membro do Conselho Superior de Comércio Exterior, administrador da Associação Comércio Exterior Brasil (AEB), da Sociedade Brasileira de Silvicultura (SBS), do Instituto de Racionalização do Trabalho (IDORT), do Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais (IPEF), da Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), da Siemens S.A. e outras, além de presidente da Associação de Exportadores Brasileiros.

Enfim, os integrantes intelectuais desse empresariado a que se refere Bianchi (2001) e seus respectivos aparelhos de hegemonia não *nascem* no período de redemocratização, ou mesmo, na sua totalidade, no período ditatorial. No entanto, é fato que as suas *trajetórias empresariais* alteram qualitativamente não só seus modos de pensar e agir, mas, senão principalmente, sua força econômica e política enquanto sujeito coletivo. Nesse sentido, apreendemos que é uma parcela desse empresariado fortalecido economicamente (inclusive com apoio do capital internacional), respaldado e gestado em íntima associação com o Estado estrito, que toma para si a condução dos ajustes estruturais e superestruturais que darão luz ao novo bloco histórico. É precisamente nessa lógica que consideramos correto afirmar que uma parcela importante do empresariado toma para si, a despeito de suas tensões internas, a tarefa hegemônica no (aparente) bojo do modelo “republicano-democrático”, transcendendo o nível econômico-corporativo de consciência coletiva e constituindo um grupo cujo núcleo central *tenta* se portar como os clássicos burgueses liberais republicanos.

Para exemplificar essa nova forma de atuação – e também de pensar e sentir os problemas da sociedade contemporânea – Bianchi (2001) cita três organizações, surgidas na década de 1980. O Instituto Liberal, por exemplo, surge em 1983 com claro e explícito objetivo não de representar um setor do empresariado propriamente dito e suas respectivas demandas, mas de difundir a ideologia liberal e seus valores – a primazia do mercado, a defesa da iniciativa privada, a liberdade e a igualdade perante a lei, e outros. Para marcar essa diferença, explica Bianchi (2001, p. 129), o Instituto Liberal “não se apresenta como uma associação de empresários e sim como uma associação civil, muito embora sejam empresários a maior parte de seus membros e daqueles que contribuem

financeiramente”, entre os quais “estão alguns dos mais poderosos grupos econômicos do país” e do mundo. Sua atuação abarca diversas iniciativas, que variam da avaliação pública de projetos de lei a convênios com universidades, perpassando a participação direta na formação de professores.

O segundo exemplo é o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (Iedi), que surge em 1989 com explícito objetivo de formular e implementar políticas industriais, com apoio do Estado brasileiro, que propulsionassem a competitividade da indústria brasileira e em tese, assim, o aumento da riqueza nacional e uma consequente distribuição mais igualitária. Seus integrantes argumentavam, à época, o esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações, e este como causa da crise econômica que se consolidava. Por isso, fazia-se urgente desenhar um novo projeto industrial para a década de 1990, que permitisse inserção ativa da indústria brasileira no mercado mundial. Como afirma Bianchi (2001), tais integrantes comportavam-se como verdadeiro “intelectuais condensados”, aos quais cabia, em suas próprias perspectivas, desenhar o futuro do país.

Como explica o autor, diferentemente do Instituto Liberal, o Iedi representa factualmente os interesses industriais e reúne empresas e grupos de diversos ramos, como a Metalúrgica Gerdau e as Indústrias Votorantim. Por outro lado, deve-se entender que o Iedi não é apenas uma organização representativa, isto é, não se trata de uma entidade que almeja representar o empresariado, mas sim elaborar uma “política empresarial: ‘o objetivo da criação do IEDI era ambicioso: promover estudos visando [a] revelar as novas questões relevantes para a economia e a indústria do país e, transcendendo o diagnóstico, agir para dar-lhes resposta adequada’ (IEDI, s/d, p. 11)” (BIANCHI, 2001, p. 131). Como destaca o autor, a despeito do calibre da organização e do seu propósito de não competir com as tradicionais entidades do empresariado, o Iedi não teve espaço nesta estrutura.

Se o Iedi difere do Instituto Liberal, o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) difere profundamente destas duas. O PNBE é formalmente criado em 1990, com dois claros objetivos gerais, quais sejam de representar um setor específico do empresariado e de agir para a concretização de suas propostas. Mais especificamente, a organização nasce do complexo Fiesp/Ciesp em 1987, no bojo da assembleia constituinte. Vale lembrar que, nesta, muitos empresários clamaram o refluxo do Estado, embora seja evidente a diversidade de posições e a então dificuldade de fazer generalizações sobre o comportamento do empresariado nesse período. Como sintetiza Dreifuss (1989), o anti-estatismo funcionou como aglutinador não só de empresários de

diferentes ramos, mas inclusive de empresários e conservadores. Vale lembrar que nas disputas em torno da Constituinte assumiram destaque ainda o Instituto Liberal, o Movimento Cívico de Recuperação Nacional (que abarcava inclusive militares de alta patente), a Associação Brasileira de Defesa da Democracia e outros, além de representantes de órgãos de imprensa, como a Rede Globo e Gazeta Mercantil.

Não é o objetivo tratar dos detalhes da construção e dos rumos do PNBE, mas reter que este aparece como um setor de oposição à Federação por propor formas diferentes de ação tanto em relação à própria classe quanto aos subalternos. Como mostra Bianchi (2001, p.133 – grifo nosso) o PNBE agregou, com o tempo, “outros setores que não da indústria e se ocupou de questões mais amplas no cenário nacional, *como a questão de reformas políticas e a questão da educação*”. Vale lembrar ainda que o PNBE surge em um contexto de transição econômica e política; de escalada inflacionária, de ascensão das lutas de trabalhadores, de incremento da mobilização sindical, de consolidação do regime democrático, de convocação da constituinte e de falência do Plano Cruzado que, embora tenha despertado o apoio do empresariado pela promessa de conter a inflação, reproduziu, na sua concepção, o estilo tecnocrático de gestão próprio dos governos anteriores, o que lhes garantiria o fracasso.

O PNBE é, assim, marco importante numa conjuntura de profundas transformações e um símbolo para o despertar da consciência empresarial. Protagonizou concretas disputas hegemônicas em termos de direção política, intelectual e moral do conjunto da sociedade, bem como táticas de obtenção de consenso, parecendo ter consciência de que a exploração da força de trabalho precisaria, mais do que nunca, ser acompanhada pelo seu disciplinamento.

Como demonstrou Bianchi (2001), o decorrer do tempo evidenciou que o PNBE surgira como produto da insatisfação de parte do empresariado com as propostas em voga para o enfrentamento da crise. Havia, de fato, uma parcela do empresariado que desejava veicular junto à opinião pública e às autoridades pontos de vistas não considerados pelas organizações patronais, como a necessidade de um projeto de desenvolvimento e de sociabilidade frente à crise do modelo desenvolvimentista e ao exacerbamento da “questão social”, bem como de uma nova de “fazer política” no seio do novíssimo regime democrático. Além do mais, o PNBE agregou os pequenos e médios empresários e, mormente a partir dos anos 1990, aqueles ligados ao setor de serviços.

As organizações patronais eram explícitas em suas propostas fortemente liberais, que incluíam a proteção à iniciativa privada, a garantia da liberdade política, a primazia

das leis do mercado e a liberdade total às empresas privadas para exploração das atividades econômicas, sem qualquer concorrência por parte das empresas estatais. Ao Estado, caberia planejar o desenvolvimento econômico e promover a “harmonia entre capital e trabalho”, abarcando a garantia da ordem social. Nesse sentido, deve-se lembrar que para o maior preceptor do neoliberalismo,

Hayek (1985), não é problema o Estado garantir uma proteção contra privações sob a forma de renda mínima. Esse tipo de garantia ou seguro não restringe a liberdade dos indivíduos e nem atinge o Estado de Direito. O que não pode ocorrer é a intervenção do governo nos mecanismos impessoais do mercado. Para o autor, o modo como os benefícios e ônus são distribuídos pelo mecanismo de mercado poderiam ser considerados injustos se resultassem de uma decisão deliberada a pessoas específicas – mas não é o caso. Via mercado, as cotas de “vantagens” resultam de um processo cujo efeito não foi pretendido nem previsto por ninguém. Assim, Anderson (2003a) conclui: “o remédio (...) era claro: manter um Estado forte (...) em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas arcar com todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (p.11). O Estado, em seu sentido *stricto*, deve ser forte para assegurar os interesses econômicos mais amplos e administrar os infortúnios sociais que podem ser causados pela impessoalidade do mercado. Mas deve ser fraco, em seu sentido amplo, restringindo as reivindicações dos grupos sociais ao âmbito das necessidades imediatas e locais, no domínio das “comunidades organizadas” (MOTTA, 2007, p. 31).

O PNBE não discordava disto; para a organização, não existiam ou não deveriam aparecer as clivagens de classe. Todavia, para o PNBE, faltava à Fiesp um projeto de sociedade e um maior patamar de representatividade. Embora a entidade tenha explicitado que não era o objetivo se opor à Fiesp, eram fortes as críticas dirigidas às organizações patronais e à chamada “classe dominante”, incluindo as frações rentistas; às “grandes empreiteiras e bancos, os que desfrutavam o poder em Brasília e algumas oligarquias regionais nos estados menos desenvolvidos” (HUMBERG, 1993, *apud* BIANCHI, 2001, p.126). Além disso, para o PNBE, a Fiesp deixava a desejar um projeto que abrangesse questões maiores, à exemplo da discussão da dívida externa, que na concepção da entidade colocava o Brasil em posição econômica delicada e exigia sacrifícios grandiosos.

Tratava-se, de fato, de transcender o nível dos interesses econômico-corporativos; de participar das reformas políticas, de debater a ética empresarial e, mormente, de construir um novo modelo de desenvolvimento nacional. Deve-se frisar que se é certo que o PNBE tinha como referência a consolidação da economia de mercado, também o é que, para a entidade, a saída da crise residia na existência de um Estado forte que promovesse o entendimento nacional; que estivesse presente na prestação de serviços, no

controle monetário, na garantia da segurança nacional, na universalidade da educação básica, na assistência à infância e aos desempregados, na permanência e manutenção da infraestrutura, na proteção ao desenvolvimento, e outros.

Assim, não se supõe a capacidade auto-reguladora do mercado, e se coloca em pauta um projeto que se pretende hegemônico e que considera a classe trabalhadora corresponsável nos empreendimentos produtivos, a despeito dos interesses conflitantes. E é assim, ainda, que se admite o conflito entre capital e trabalho, esvaziado de suas determinações básicas e compreendido como mero conflito distributivo.

Isso implica admitir o crescimento econômico capitalista e o lucro como pressupostos indispensáveis para o funcionamento do sistema, muito embora digam respeito a apenas um dos pólos da relação. Aqui, o pólo mais poderoso do conflito impede que a racionalidade pré-existente seja questionada, implicando que a ordem atual seja mantida e continuamente reafirmada e reconstruída. Demandas, estratégias e táticas incompatíveis com esses pressupostos devem ser descartadas de antemão pelos participantes do jogo sob pena de que todos percam. (...). Fiel à sua proposta, o PNBE defendeu toda e qualquer iniciativa que pudesse criar as condições para a institucionalização dessas negociações. (...). Mas tal projeto, entretanto, nunca assumiu contornos muito definidos. Foi muito mais uma profissão de fé do que um programa. Ironia da história, o projeto hegemônico ao qual o PNBE acabou aderindo [mormente a partir do governo FHC] não nasceu de uma revitalização das lideranças empresariais, nem espontaneamente da relação capital-trabalho. Nasceu, justamente, do Estado que a entidade tanto atacou Bianchi (2001, p.138-140).

A atuação empresarial nessa década (1980) foi substancialmente fortalecida pelo que Fontes (2010) denominou “onguização”. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) empresariais, revestidas como um terceiro-setor entre o mercado e o Estado, multiplicaram-se substancialmente a partir de então e se revestem o discurso escorregadio de “estar a serviço da população oprimida”, sugerindo uma existência neutra idealizada: entidade nem empresarial, nem popular; nem pública, nem privada, nem a favor do capital nem a favor dos trabalhadores; apolítica, a-mercantil, a-estatal, a-histórica. A autora, com aporte do trabalho de Dreifuss (1986), expõe detalhadamente a progressiva imbricação das ONGs originárias de movimentos sociais de base aos setores empresariais, inclusive internacionalizados, e sua persistente atividade de diluir a luta de classes e de embaçar, senão apagar, as fronteiras entre capital e trabalho.

A atividade das ONGs nesse período é chave para entender o processo de empresariamento da educação de novo tipo, mormente no que tange à dimensão da subsunção da educação ao empresariado. Da enorme complexidade do período, arriscamos reter a funcionalidade dessas organizações no que tange, primeiramente, à

difusão e operação ideológica, como aparelhos de hegemonia, no sentido marxiano-gramsciano do termo. A despeito das peculiaridades da ideologia neoliberal em termos de valores, juízos e ideias, é fato que estes carregam essencialmente não só uma determinada forma de ver e agir sobre o mundo, mas também naturalizações, inversões, generalizações, justificações e outros, que exercem funções de dominação de classe.

Nessa lógica, desaparecem as raízes originárias dos problemas econômico-sociais, reificam-se seus frutos e os transformam em novas raízes, anuviando a relação determinante-determinado: a busca pela igualdade deveria ceder espaço à equidade, pois é a desigualdade de oportunidades o cerne da desigualdade social, não importando a desigualdade de ferramentas diante da oportunidade; a pobreza – um mal de origens invisíveis e portanto incombíveis – seria a causa da cisão e do conflito de classes, cabendo a todos “combatê-la”, nos termos dos organismos internacionais, e amenizar as aflições que dela decorrem. A dificuldade na aprendizagem escolar causaria disparidades profissionais e salariais, com consequências econômicas individuais e coletivas, não cabendo no debate os inúmeros fatores da relação ensino aprendizagem que atravessam os muros da escola. Nesse sentido, a baixa qualidade da educação seria determinante das mais variadas mazelas (dos altos índices de pobreza e desigualdade à posição do Brasil no mercado mundial, perpassando a produtividade dos trabalhadores), como se estas não influíssem sobre as bases da educação escolar e como se esta tivesse conteúdo e forma determinados por alguma entidade autônoma.

É precisamente nesse cenário que as ONGs se colocam a serviço dessa “população oprimida”, dispondo-se a amortecer os males sem qualquer tentativa de interromper sua produção – amortecer a pobreza, a fome, a dificuldade de aprender, o currículo ultrapassado, o conflito, a violência. Curiosamente, a proximidade às lutas sociais conduziu, de um lado, à constante confusão entre a atividade das ONGs e dos movimentos sociais; de outro, ao paulatino desaparecimento das organizações de cunho empresarial, a despeito de seus vínculos estreitos com as ONGs e de sua presença histórica no bojo do Estado ampliado brasileiro. Deve-se reter que, dessa confusão, as ONG e suas posteriores derivações desfrutam até hoje; afinal, decerto, o uso constante da palavra “movimento” na nomeação dessas organizações não é de maior inocência.

Assim, é fato a década de 1980 foi marcada pelo ascenso das lutas em torno da democratização e por profícuos debates em torno da dívida externa, da igualdade social e da universalização das políticas públicas, mas também o é que a organização dos trabalhadores era incipiente para garantir uma revolução fora dos limites da ordem.

Outrossim, que a tsunami de ONGs contribuiu enormemente para a diluição das lutas sociais, embaralhando a percepção da real dimensão da luta travada e da sociedade civil como arena de luta, velando os conflitos de classe que a atravessam (FONTES, 2010).

No âmbito da educação especificamente, a década de 1980 se faz riquíssima. Diante do robustecimento do “Estado de Mal-Estar” e do exacerbamento da “questão social” havia à época, por parte dos trabalhadores e seus respectivos intelectuais, uma necessidade de “acerto de contas” com o período anterior, que abriu um “processo catártico de repensar profundamente o passado recente e de instaurar, a partir daí, as novas bases para a aventura da reconstrução da cidadania usurpada e reprimida” (RODRIGUES, 2005, p.161).

Precisamente nesse sentido a década de 1980 nada tem de pedida, pois a mesma foi factualmente marcada pela (re)ascensão não só dos movimentos grevistas, mas pela organização dos trabalhadores diversas entidades acadêmicas, científicas e trabalhistas. Junto com outras entidades constituíram, por exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1986), com o fito de intervir na elaboração da Constituição de 1988. Como afirma Leher (2010b), os debates nesse espaço, que deram origem ao “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, foram atravessados pelo otimismo e por um sentimento generalizado de que alternativas, de fato, estavam sendo gestadas. Em suma,

a constituinte foi realizada em um contexto marcado por contradições. As frações burguesas dirigentes lograram êxito em impedir uma constituinte exclusiva, mas em um contexto de crise de hegemonia. Em virtude das fricções entre os dominantes e do ascenso da luta social, a revolução dentro da ordem poderia avançar, sob certas condições, fortalecendo a estratégia da revolução fora da ordem (FERNANDES, 1981). Mas não foi isso que aconteceu. A despeito da crise na representação política dos dominantes e da grave crise econômica, o grau de organização dos trabalhadores ainda era incipiente e a estratégia era fragmentada e débil. Ao longo do processo de elaboração da Carta, os dominantes se reuniram em grupos de interesse (agricultura, educação privada etc.) e em uma coordenação (Centrão), garantindo uma constituição para a ordem do capital, embora com arestas que ficariam mais evidentes no período de hegemonia neoliberal, quando a reforma constitucional passou a ser uma meta prioritária dos setores dominantes. Entretanto, a despeito da debilidade estratégica, a mobilização social, embora dispersa e limitada por corporativismos, acrescida das fraturas no bloco de poder, favoreceu a aprovação de uma Carta que contém avanços no capítulo dedicado à educação (LEHER, 2010b, p. 32-34).

No capítulo dois, abordamos a luta travada pelos educadores, organizados em sujeitos coletivos, em torno da Constituinte com vistas à reestruturação do sistema educacional erigido pela via autoritária, excludente e repressiva. A esses profissionais que

lutavam diretamente contra qualquer permanência e/ou resquícios da política educacional da ditadura, a defesa da escola unitária e da politécnica⁹⁰ se configuravam como pilares indispensáveis a uma nova configuração educacional – e é precisamente nesse contexto, como já foi abordado, que a defesa de uma base educacional comum, como assento da escola unitária articulada a um Sistema Nacional de Educação, nasce como instrumento de democratização da educação brasileira. Como demonstra Leher (2010b, p. 32-33), “as lutas dos educadores e das entidades representativas ocorrem (...) em uma permanente correlação de forças negativas”, particularmente no bojo da transição operada “a partir da demarcação da problemática da ditadura como autoritarismo – e não como um determinado padrão de acumulação operado pelas classes dominantes que sustentaram o golpe de 1964”.

Nesse sentido, a nosso ver, igualar o período da constituinte aos anteriores, sobretudo em termos de derrota dos trabalhadores, é minimizar a complexidade do problema e da época que se sucede, tanto quanto a correlação de forças travada no âmbito econômico-estatal e, em alguns aspectos, ético-político. Particularmente no que tange ao ensino superior, conquistou-se a autonomia universitária, obrigou-se o cumprimento do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a priorização, por parte do Estado, da pesquisa científica básica. No concernente à educação como um todo, conquistou-se o atendimento especializado à pessoa com deficiência, o reconhecimento da educação como direito social e como dever do Estado; a obrigatoriedade da elaboração do PNE e de uma base comum para os currículos, além da oferta de educação infantil; o estabelecimento claro do papel dos entes federados nessa esfera e o aumento da participação orçamentária, com novas regras de distribuição de recursos. Enfim, como também já exposto no capítulo dois com mais detalhes, embora o capital tenha garantido

⁹⁰ A concepção de educação politécnica pressupõe uma visão de mundo radicalmente distinta da historicamente hegemônica; pressupõe domínio teórico e prático dos processos de trabalho e a reconstrução da unidade-identidade entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Devemos frisar, ainda, que o debate sobre a educação politécnica se dava em estreito diálogo à “qualificação profissional de novo tipo” diante das novas formas de organização do trabalho, interpelando a biotecnologia, a microeletrônica e outros. Nesse sentido, não se tratava de retornar aos métodos primitivos de trabalho; de evitar as mudanças no mundo do trabalho e de evitar que este fosse interpelado pela tecnologia, tampouco de abandonar o horizonte de superação da sociedade de classes, mas de tentar esclarecer como as inovações tecnológicas demandariam a polivalência e implicariam a politécnica. Não se tratava, ainda, de um determinismo tecnológico. A concepção de educação politécnica representa, nesse contexto, o desejo de ruptura com o projeto profissionalizante da ditadura; de modo geral, também com o projeto propedêutico geral e principalmente com o projeto de sociabilidade burguesa. Como afirma Frigotto (1991, p. 270), “a concepção de ensino e formação politécnica é, antes, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista”. Para ver mais sobre o tema, indicamos Saviani (2003) e Rodrigues (2005).

uma Carta a seu favor, e malgrado seu caráter ambíguo e lacunar, não se pode dizer que os trabalhadores não arrancaram concessões importantes nesse período⁹¹.

O nacional-desenvolvimentismo, enquanto modelo econômico-político e ideologia, não foi morto apenas pela realidade: havia intelectuais fazendo questão de matá-lo todos os dias, notadamente vinculados ao Banco Mundial e aos governos neoliberais. Nesse sentido, deve-se atentar à existência de uma notada fenda temporal entre a consolidação do bloco histórico neoliberal nos distintos países, o que por sua vez contribui para as particularidades que estes assumem em cada formação social. Lembremos por exemplo que, se na década de 1980, no Brasil, os trabalhadores puderam reivindicar seus direitos com algum grau de organização e estabelecer uma relação de forças no âmbito econômico-estatal, em outros países os trabalhadores já viviam os fortes ataques característicos da contrarreforma neoliberal (COUTINHO, 2012).

Antes de discorrer sobre a educação na década de 1990, vale uma digressão a respeito do contexto internacional, que já vivia a implementação de medidas neoliberais ortodoxas após o desmoronamento do bloco histórico fordista-keynesiano. Tal crise teve como corolário uma nova metamorfose estrutural, superestrutural e de seus vínculos, dando origem ao bloco histórico neoliberal, incluindo-se uma aprofundada nova forma de atividade imperialista sob hegemonia estadunidense (CASTELO, 2011).

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica

⁹¹ Vale aqui uma complementação. Como se sabe, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ocorreu na década de 1940, unificando todas as leis trabalhistas e inserindo, definitivamente, os direitos dos trabalhadores na legislação brasileira, dois anos após a regulamentação da Justiça do Trabalho. Nos seus mais de setenta anos de existência, as CLT sofreram várias mudanças: a Constituinte de 1946 estabeleceu o direito de greve e ao repouso remunerado; em 1951, instituiu-se a obrigatoriedade do aviso prévio; em 1962, foi instituído na legislação nacional o décimo terceiro salário. Após o golpe de 1964, nesse mesmo ano, o direito de greve foi mutilado, tornando-se proibida para os funcionários públicos; em 1966, a estabilidade do trabalhador foi substituída pela criação do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), sobre pressão da classe patronal. Já em 1977, um decreto instituiu as férias anuais de trinta dias corridos. Na Constituição de 1988, foi instituída a obrigatoriedade do FGTS e a extinção da estabilidade decenal no emprego; conquistou-se a proteção contra a demissão arbitrária, o direito à licença maternidade e paternidade, a irredutibilidade salarial e o reestabelecimento do direito de greve. Além do mais, a assistência médica passou de serviço público a direito social independente de contribuição previdenciária – algo que em muitos países, com os Estados Unidos, até hoje não ocorreu. Com vistas à materialização do direito de acesso universal, gratuito e igualitário à saúde, instituiu-se o Sistema Único de Saúde (SUS), que apesar das dificuldades liderava, até 2010, um dos maiores programas públicos de transplante; era responsável por mais de 90% das hemodiálises e pelo tratamento gratuito de doenças como a Aids, a Malária e a Tuberculose. Isto não anula o fato de que não houve implementação do modelo de financiamento proposto para o setor, bem como de que, posteriormente à promulgação da Carta, o SUS se tornou uma importante fonte de capitalização de recursos públicos pelo setor privado.

da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o just in time que dispensam a formação de estoque; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2019, s./p.).

De fato, a revolução tecnológica, sobretudo na sua face microeletrônica, conferiu autonomia e flexibilidade inimagináveis à produção e sua órbita, do capital produtivo ao capital fictício. A formação dos oligopólios e os fluxos de capital atingiram um patamar impensável em termos de volume e velocidade; os diversos trabalhadores requeridos foram dos especializados aos polivalentes, subsumidos uma vez mais aos novos equipamentos produtivos. As esteiras lineares de produção cederam espaço às ilhas de produção, por sua vez geridas pelo método da Qualidade Total. Neste, a produção deve concorrer para a satisfação final do cliente, que em última instância determina o nível de qualidade dos produtos, de modo relativamente independente dos esforços envidados para atingi-la – capacitação de funcionários, atualização de softwares e outros. Além do mais, todos seriam responsáveis pela satisfação final dos clientes e deveriam aperfeiçoar constantemente o exercício das suas atividades produtivas. São ainda princípios da Qualidade Total a garantia do lucro contínuo a partir do domínio da qualidade, a não reincidência de erros, redução das dispersões e a prevenção dos infortúnios, mormente pela capacidade de antever problemas e solucioná-los de forma lógica, rápida e precisa.

No entanto, tais transformações engendradas pela crise não seriam possíveis sem que profundas mudanças na política econômica e no quadro intelectual-ideológico as acompanhassem. Isto é, nem a expansão mundial do fordismo nem sua crise podem ser apreendidas apartadas do keynesianismo. Como aborda Castelo (2011), Keynes, crítico feroz de qualquer conciliação com o comunismo e o marxismo, demonstrou a necessidade de reformas pacíficas, ordenadas e conduzidas pela elite, que pavimentassem um caminho seguro ao capitalismo no pós-crise. Em pleno alinhamento com o mundo burguês e com sua respectiva visão de mundo, Keynes demonstrou que o “postulado da lei de Say – toda a oferta gera sua própria demanda –, que tinha como efeito o pleno emprego de todos os

fatores de produção, era uma exceção”, e que “caso o sistema fosse deixado a sua própria sorte, o desemprego estrutural e a miséria das massas populares poderiam se tornar a regra” (CASTELO, 2011, p.21).

Sabemos, assim, que os Trinta Anos Gloriosos proporcionaram, de fato, altas taxas de crescimento econômico, aumento da produtividade do trabalho e dos recursos fiscais, além de gastos sociais e salários crescentes. Nesse sentido, pode-se dizer que a intervenção Estatal, direta ou indireta, proporcionou o desenho do Estado de Bem-Estar Social ou do círculo virtuoso keynesiano, envolvendo o pleno emprego, a seguridade social e outros. Deve-se destacar, todavia, que “estas condições de trabalho não se tornaram universais, mas uma realidade para uma diminuta parcela da força de trabalho na Tríade capitalista, excluindo mais de 4/5 da humanidade do chamado contrato social do *Welfare State*” (CASTELO, 2011, p. 153). Segue o autor:

Embora se tenha destacado a importância da existência de uma onda longa expansiva para a concretização material dos direitos sociais, altas taxas de crescimento econômico e da produtividade total dos fatores não explicam por si só os compromissos de classes assumidos pelo Estado do bem-estar social. Na história do capitalismo, houve períodos nos quais se conjugaram crescimento econômico e produtividade crescente do trabalho sem que, com isso, se materializassem conquistas sociais do porte propiciado pelo *Welfare State*. O acúmulo de forças e o acirramento das lutas de classes em favor da classe trabalhadora arrancaram concessões das classes dominantes no pós-guerra, então preocupadas com a possibilidade efetiva de revoluções socialistas na Europa Ocidental. Esgotada a onda longa expansiva, abriu-se a indisponibilidade de recursos econômicos e financeiros para sustentar o Estado do bem-estar social. Com a emergência da crise e o conseqüente fracasso das políticas keynesianas em oferecer medidas eficazes para debelá-la, ou mesmo atenuá-la, os neoliberais trataram de se aproveitar desta oportunidade histórica, lançando mão de uma explicação para a crise que se tornou paradigmática. (...). A explicação neoliberal para a crise fazia sombra nas contradições próprias do modo de produção capitalista (...) [e] desvia, assim, as atenções das causas centrais dos problemas sociais que surgiram no período de transição entre o bloco histórico fordista-keynesiano e o neoliberal para uma explicação absurda do ponto de vista histórico (CASTELO, 2011, p. 159-160).

Essa “explicação absurda” é fundamental para entender o arcabouço ideológico que veio a cimentar a flexibilização da produção e de todo seu entorno: contratos, direitos, mercados, a função do Estado e seus gastos, bem como o padrão de sociabilidade imperativo à era neoliberal do capitalismo. Nesse âmbito, deve-se lembrar que “para o mais significativo preceptor do neoliberalismo, Hayek, a desigualdade é um valor

positivo e imprescindível (MOTTA, 2007, p. 67) e que a tendência do Estado de Bem-Estar Social seria “a destruição da liberdade dos cidadãos e da vitalidade e a prosperidade que a concorrência do ‘livre mercado’ proporciona” (MOTTA, 2007, p. 133). Para cimentar as bases de um novo tipo de capitalismo – “duro e livre de regras para o futuro” o Estado não poderia anular completamente suas intervenções.

Como já abordamos, o nexos ideologia neoliberal – padrão de acumulação financeirizado, constitutivo do bloco histórico neoliberal, marca inter e nacionalmente a queda do padrão fordista de produção e todo o seu integrado complexo societário. Nesse sentido, é preciso considerar que se o novo bloco histórico traz consigo um brutal ataque à classe trabalhadora e o desmoronamento de importantes conquistas, no Brasil, particularmente, não havia Estado de Bem-Estar a ser destruído, mas um Estado autocrático cuja base de acumulação é a sistemática e violenta política de exploração do trabalho vivo precisava ser aprofundada.

Nessa lógica, o regime de acumulação financeirizado integra o nexos estrutura-superestrutura do bloco histórico neoliberal, e suas características também aparecem nas diferentes formações sociais correspondendo às suas particularidades. De modo geral, sobre tal afirmação, faremos uma digressão, com base no trabalho de Chesnais (1997; 2002; 2007) e na interpretação de Castelo (2011) sobre os trabalhos do autor e de Harvey (2004; 2006). Consideramos necessária a digressão posto que i) o regime e as especificidades que este assume no bojo do capitalismo dependente brasileiro são importantes não só para entender as particularidades de algumas determinações que emanam da base econômica e atingem o mundo do trabalho e da educação, mas também algumas de suas características políticas e sociais e elementos que delas derivam; ii) a forma com que o regime integra e caracteriza de forma contundente o bloco histórico neoliberal; iii) entender ao menos em linhas gerais esse regime é importante para entender a financeirização da educação, sinapomorfia da mercadorização em tempos de empresariamento da educação de novo tipo.

Para Chesnais (2002), o regime nasce das medidas de destruição do Estado de bem-estar social nos países centrais e da necessidade subsequente de organizar e articular diversas ofensivas do grande capital. No escopo deste trabalho, devemos destacar que, para o autor, o regime financeirizado designa “uma configuração nova do capitalismo, na qual o movimento da acumulação e seu conteúdo econômico e social concreto seriam moldados pelas posições econômicas e sociais, concedidas a – e conquistadas por – formas muito concentradas de determinado tipo de capital (...) o ‘capital portador de

juros” (p. 4) e que esse regime é mundializado não no sentido de “abranger o conjunto da economia mundial numa totalidade sistêmica verdadeira” (p.38), mas de que “organiza uma forte projeção internacional e uma dominação sistêmica por parte dos países capitalistas em que o regime fortaleceu-se primeiramente” (CHESNAIS, 2002, p.39). Desse modo, sua consolidação promoveu não só acentuação da hierarquização e diferenciação entre países como o desenho de situações drasticamente variáveis no que tange às relações de cada país com esse regime, cuja adesão não foi livre.

Sabemos que às contradições imanentes do modo de produção capitalista, superadas em qualquer momento histórico apenas temporariamente, somam-se inevitavelmente as contradições próprias de um dado regime de acumulação. Nesse sentido, para Chesnais (2002, p. 30),

o espaço ocupado pelos mercados financeiros na arquitetura do regime financeirizado torna pouco verossímil um movimento de reprodução minimamente estável deste. Tal instabilidade, que pode ser crônica em determinadas conjunturas, não resulta apenas da fragilidade financeira sistêmica oriunda da submissão forçada dos países com mercados financeiros não liberalizados (países com “mercados emergentes”) à mundialização financeira, mesmo que esta agrave a fragilidade sistêmica por choques de retroalimentação. Ela é endógena à constituição e ao funcionamento dos mercados de títulos.

Outro aspecto de suma importância é atentar para o fato de que reconhecer a hegemonia do capital portador de juros com todos os seus elementos fictícios, bem como que a fração da classe burguesa representada pelos rentistas ativos passa a ditar a acumulação de capital, a propulsar investimentos financeiros de retorno imediato e a impor a sua lógica a todos os sujeitos sociais, inter ou intra classe, inclusive no âmbito empresarial, “não significa, em absoluto, um abandono da assertiva teórica do papel primordial desempenhado no processo de acumulação pela extração da mais-valia e pela exploração daqueles que vendem sua força de trabalho”, mas buscar nela, também, o “entendimento das configurações novas de extração da mais-valia com flexibilização e precarização do trabalho” (CHESNAIS, 2002, p.8), inclusive porque, “para que o valor e a mais-valia possam ser apropriados, *estes devem ter sido previamente gerados em escala suficiente*” (CHESNAIS, 2002, p.11 – grifo nosso). Vale lembrar que as constantes clamadas para o aumento da produtividade, isto é, pelo aumento da exploração, deve ser entendida como justamente como “fundamento da possibilidade momentânea de se atender às exigências de apropriação de juros e dividendos do capital portador de juros. A esse respeito, a nova “governança” dos acionistas institucionais certamente acelerou a implementação, pelos dirigentes das empresas, dos elementos constitutivos da nova

relação salarial, como mudanças organizacionais indispensáveis para a introdução das tecnologias portadoras de uma taxa de exploração aumentada” (CHESNAIS, 2002, p.9).

Por fim, salientamos que uma nova fase da mundialização teve início com a reordenação geopolítica provocada pela ascensão da China como potência econômica do Leste, ao que se acoplam uma nova divisão internacional do trabalho, a concentração produtiva nas assim chamadas “vantagens comparativas”, a reprimarização da periferia do mercado mundial e a paralela centralização e concentração de capital nestes países, que mostram uma nova forma da combinação do moderno e do arcaico: a produção de *commodities* com uso intensivo da alta tecnologia combinada às relações arcaicas de produção (CASTELO, 2011). De acordo com este autor, pode-se dizer, resumidamente, que a configuração do novo regime de acumulação capitalista se dá em torno das “seguintes dinâmicas econômicas, políticas e sociais: (1) crescimento espantoso das transações financeiras e do poder político e econômico das finanças; (2) novo regime salarial; (3) novo padrão de distribuição de renda entre nações e classes sociais; (4) repartição da poupança entre investimento e finanças; (5) características novas da acumulação; (6) desemprego estrutural e precarização do mundo do trabalho e (7) assimetria nas relações geopolíticas e geoeconômicas entre os países”, além das baixas taxas de crescimento do PIB, crescimento *stop-and-go*, altas taxas de crescimento dos ativos financeiros, o aparecimento dos rentistas ativos e a recorrência das crises financeiras e monetárias (CASTELO, 2011, p. 206-209). Ainda sobre o trabalho de Chesnais, Castelo (2011, p. 213) disserta:

além da mudança na composição acionária dos oligopólios, houve alterações nas suas estruturas de organização e gestão. A rigor, se deveria abandonar a nomenclatura “empresas” ou “firmas”, e adotar uma nova: “grupos financeiros com características predominantemente industrial (sic!)” (CHESNAIS, 1997a, p. 36). Hoje em dia, os oligopólios estariam estruturados sob a forma de holdings, controlando os mais distintos setores de operação do grupo, que iriam desde as cadeias produtivas e comerciais, até o controle de bancos e instituições financeiras. As operações industriais ainda continuam sendo importantes dentro da estrutura dos oligopólios, mas, crescentemente, as operações financeiras ocupam uma posição privilegiada nos balanços patrimoniais de tais grupos empresariais. Outra transformação significativa seria o aparecimento das “empresas-rede”. Os grupos oligopolistas terceirizariam e subcontratariam uma vasta rede de pequenas e médias empresas que operariam, estrito senso, a produção material de mercadorias, enquanto as grandes empresas da holding ficariam responsáveis pelas operações de finanças, planejamento, design, comercialização e etc.”.

Expostas brevemente essa sinapomorfias do bloco histórico neoliberal, podemos

voltar ao Brasil para abordar sua consolidação aqui, que ocorre no bojo da regressão organizativa e reivindicativa dos trabalhadores.

Sabemos que a correlação de forças se torna exacerbadamente negativa nessa década, cujo alvorecer é marcado pela queda do muro de Berlim, pelo desmonte da União Soviética e, de modo mais abrangente, de derrota do projeto de sociedade alternativo forjado e operado pela classe trabalhadora. Nacionalmente, a eleição de Collor e posteriormente de Fernando Henrique consolidaria um novo impulso expansivo à reorganização da dominação burguesa e regressivo ao ímpeto democrático que marcara a década anterior, agora reduzido à reivindicações possivelmente conflituosas, desde que nos estreitos limites do gerenciável.

No primeiro capítulo mencionamos, também, características gerais da época, com mais detalhes. A vitória do PSDB, ilustrada na eleição de FHC e suas propostas nitidamente neoliberais, trazia consigo uma coalizão de importantes lideranças do empresariado e suas diversas frações, como a Fiesp, a CNI e a Federação Brasileira de Bancos (Febraban), além daquelas que resistiam ao conjunto econômico-político-ideológico neoliberal, a exemplo do PNBE.

Essa coalizão de distintas frações burguesas conduziu através de seus aparelhos de hegemonia, a partir de uma combinação crescente de coerção e persuasão, e com ampla participação midiática, o consentimento ativo e passivo de grande parte da população sobre o desmonte de conquistas profícuas e recentes, conquanto o Estado estrito deixava transparecer sua estreita afinidade com os setores do capital. Outrossim, que aparelhos de hegemonia empresariais, mormente através das ONGs, lograram êxito nesse sentido desmontando as lutas dos trabalhadores por dentro de suas organizações, num processo de “mercantilização da filantropia” (FONTES, 2010). É precisamente nesse sentido que, ao longo dos anos 1990 a implementação das políticas econômicas neoliberais e os decorrentes desemprego, informalidade, desmantelamento de direitos e outros, são “combatidos” sob crescente direção empresarial – em especial a partir do governo FHC. Aos renitentes “ao combate organizado”, deve-se frisar, destinava-se a repressão.

Na década 1990 havia, assim, uma plêiade de aparelhos de hegemonia que travavam uma essencial luta de classes no palco da sociedade civil, entrincheirando o Estado ao mesmo tempo em que recebia seu apoio. Paulatinamente, de certo modo, as organizações de cunho empresarial foram se apresentando como tais, mas como representantes do empresariado doravante democrático e modernizado e, pela experiência

no exercício da lógica empresarial, mais capacitado, confiável e eficiente para gerir os recursos públicos.

É necessário salientar que essa coalizão empresarial em torno da consolidação do bloco histórico neoliberal foi inconstante e não uniforme, e de certo modo representaram um ponto de inflexão na trajetória do empresariado. O conjunto da contrarreforma, ao comando da coalizão centro-direitista, consolidava o modelo de mercado e rompia, de fato, com o nacional-desenvolvimentismo. Nesse sentido, o empresariado, até então vinculado a este modelo e fortemente integrado pelos industriais, passa por um processo profundo de reestruturação que se dá *pari passu* à liberalização dos fluxos financeiros, à desnacionalização da economia em dimensões inéditas, à consolidação da liderança econômica e política das empresas transnacionais e à mudança no perfil da indústria e da elite brasileira, agora fortemente guinada ao internacionalismo.

Diniz (2010) salienta o caráter cíclico e sinuoso da reação do empresariado à este quadro. É possível observar nesse período, de um lado, os protestos dos grupos mais atingidos, que perderam qualquer tipo de influência decisória e, de outro, a plena cooperação e concordância com as reformas estruturais por parte de entidades como a CNI e a Fiesp, que apoiaram também a reeleição de Cardoso em 1998. No que tange à guinada do empresariado ao poder legislativo, a autora lembra ainda que, entre 1993-1994, as elites empresariais criaram a “Ação Empresarial”, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, com o objetivo de exercer influência sobre a defesa dos postulados liberais. Afinal, o setor inicialmente beneficiado, inclusive pelo recebimento de parte do patrimônio construído ao longo da vigência do antigo modelo, passa a ter a sobrevivência atrelada ao sucesso do novo modelo, o que significava a ampliação da inserção no mercado mundial e uma articulação mais intensa com o capital internacional.

Os detalhes desse percurso sinuoso podem ser encontrados em Diniz (2010). A despeito desse percurso e de suas disputas internas, deve-se observar que uma fração específica desse empresariado assume, nessa década, a função de operar e difundir uma determinada concepção de mundo; uma determinada forma de agir, pensar, sentir, compreender e “resolver” a vida como um todo e os problemas econômicos e sociais, que constitui o fulcro do exercício hegemônico sobre a classe trabalhadora não só dessa fração específica, mas do conjunto da classe dominante. Essa compreensão, a nosso ver, é de suma importância: independentemente do fato de que uma parcela específica do empresariado pensa, difunde e opera uma nova forma de ideologia, inclusive no âmbito da educação, é forçoso reconhecer que esta função serve à dominação da classe como um

todo, inclusive às frações rentistas, cujas enormes massas concentradas de capital punçam novas e mais profundas formas de exploração da força de trabalho.

É interessante observar como, ainda no limiar da década de 1990, a educação escolar integra esse conjunto de transformações estruturais e superestruturais. A CNI, diante da negação concreta do *télos* “país desenvolvido”, isto é, e da não superação das péssimas condições de vida dos trabalhadores e da manutenção das enormes desigualdades regionais, promove uma nova metamorfose teleológica. No seio da transição do nexos estrutura-superestrutura, a CNI elege o *télos* da “economia competitiva” e segue em busca da reformulação correspondente de toda a sociedade, “perseguindo a conformação do Estado brasileiro à sua imagem e à novas necessidades”, cuja estratégia central é integrada pela “reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho e a redefinição do sistema educacional brasileiro” (RODRIGUES, 1998, p. 133).

De acordo com este autor, para a CNI, a educação é uma variável essencialmente econômica, alvo de uma “lógica adequacionista” às necessidades produtivas. Nesse sentido, é uma vertente fundamental do crescimento econômico, “seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficientes, capital humano – seja pelo aumento da capacidade do país de absorção e geração de novas tecnologias” (CNI, 2007 *apud* MARTINS et al, 2013, p.186). No Brasil, portanto, a educação seria um ponto de estrangulamento na busca por competitividade, de modo que, a permanência do analfabetismo, a baixa escolarização e o afastamento entre educação e as verdadeiras necessidades geradas nas atividades econômicas seriam entraves permanentes à produtividade e à competitividade desta derivada⁹².

Deve-se ter em mente que, a despeito da veracidade da afirmação anterior, a CNI demonstrou compreender que a atuação pedagógica deveria abarcar uma dimensão

⁹² Precisamente nesse sentido houve, na década de 1990, um determinado conflito entre a “burguesia industrial” e a “burguesia de serviços” em torno da educação superior, posto que aquela insistira em apontar as graves deficiências qualitativas da educação oferecida por esta. Na perspectiva de Rodrigues (2007), para a CNI, aglutinada no IEL, havia a necessidade de reformar a educação superior de modo a garantir patamares razoáveis de conhecimento ao alunado; caberia ao Estado avaliar o trabalho das instituições de ensino e destinar recursos à universidade pública. De outro modo, a “burguesia de serviços”, ávida tanto pela comercialização da mercadoria educação quanto pelo acesso ao fundo público direto e indireto, defendem a livre iniciativa na esfera educacional. Assim, a década de 1990 é marcada pela “nítida tendência das instituições de educação superior (IES) privadas de se transformarem em efetivas empresas de ensino, e, ao mesmo tempo, operarem o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos* Economia Competitiva” (RODRIGUES, 2007, p. 129) Para mais detalhes sobre as disputas no ensino superior, ver Rodrigues (2007a; 2007b).

socializante e conformadora; um padrão de sociabilidade que não seria desenvolvido espontaneamente. Na década de 1990 a Fiesp, por exemplo, dedicava-se a elaborar programas de governo calcados em políticas econômico-sociais em fina sintonia com seus interesses, incluindo os moldes da devida atuação pedagógica. Em relação a esta, afirmava-se que “as organizações empresariais – sindicatos, federações, confederações e associações” (...) “precisarão liderar um pesado investimento na formação de pessoal em administração de conflitos” (FIESP, 1990 *apud* MARTINS, 2009, p. 111).

É interessante observar como a preocupação com essas duas da formação do trabalhador caminharam juntas. A despeito de a realidade ter negado algumas proposições da TCH, ainda no final de década de 1980, mormente a partir da eleição de Collor, que a educação volta a ser revalorizada no campo discursivo, mormente no seu aspecto básico. A criação do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) via decreto, na década de 1990, é um marco nesse sentido. Seus termos de referência eram elaborados conjuntamente pelo Governo Federal, Governos estaduais e organizações empresariais, além de vinte e um setores industriais. O objetivo era intervir na melhoria dos chamados “aspectos bases da produtividade”. Dentre eles, estavam a saúde, a administração pública, a eficácia do Poder Judiciário e a *qualidade da educação*. Conforme destaca Rodrigues (1997, p. 224),

o programa prometia “arrancar o país do lugar de ‘primeiro dos últimos a último dos primeiros’; ampliando o seletivo grupo das sete nações desenvolvidas. Mas o que estaria, dessa vez, detendo a arrancada do país do futuro? Afirma o Ministério do Trabalho (BRASIL, 1995:5) em recente documento: ‘na medida em que o país retorne o crescimento sustentado, a Educação ameaça se apresentar como uma verdadeira ‘rigidez’ da economia brasileira’. Essa rigidez impediria o país de se tomar competitivo.

O próprio Programa abordava as dificuldades do estabelecimento do padrão de qualidade requerido, e o decreto que o estabeleceu foi revogado três anos após a sua sanção. De todo modo, o PBQP embasou a formulação do Movimento Brasil Competitivo, em 2001, abordado no capítulo dois. Em 2019, a Academia Brasileira de Qualidade fez uma análise da situação atual da educação e mencionou o referido Programa, incluindo seus prêmios, da seguinte forma:

A qualidade na educação envolve um sistema complexo. Esse sistema requer políticas, objetivos e metas, líderes, gestores, docentes capacitados, recursos, adequados processos pedagógicos e de gestão operacional. (...). Observa-se que, dentre as instituições ganhadoras do PNQ [prêmio nacional da qualidade], há apenas uma na área da educação. (...) Vários fatores estão por trás da baixa produtividade da

economia brasileira. Entre os principais estão as dificuldades de atualização tecnológica, os baixos índices de inovação das empresas, as carências de infraestrutura e um ambiente de negócios marcado por muita burocracia e pouca segurança em relação às regras do jogo. (...) **O futuro da educação é aprender fazendo (*learning by doing*) e o aprendizado das pessoas será numa lógica *nanolearning* e não de um longo investimento em educação para se usar somente um percentual mínimo daquilo que se aprende.** (...). Os países com melhores níveis de educação serão os mais bem preparados para o mercado de trabalho nas próximas décadas. (...). O exemplo da Coreia, que saiu de uma condição pior do que a nossa para um país líder mundial em competitividade, iniciando a sua revolução pela educação básica, sobre a qual se assentam os demais níveis educacionais, precisa ser sempre lembrado como benchmark, mas tem sido ignorado (ABQ, 2019, p. 23-27 – grifo nosso).

A partir do governo FHC, as mudanças na educação ganham contornos mais definidos, em sua esfera específica e no seio da contrarreforma do Estado de 1995. Sob esta última, vale destacar que, sob forte pressão do empresariado, uma série de legislações regulamentaram a atividade empresarial sobretudo na esfera pública, num processo crescente de deslocamento, de fato, do dever de educar do Estado para o setor privado. Dentre os princípios básicos da contrarreforma do Estado de 1995, por exemplo, está a concepção de “público não estatal”⁹³, na qual a “publicização” é definida como “um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13). Desta, desdobrou a regulamentação de entidades sociais privadas de interesse público e as parcerias público-privadas⁹⁴, através das quais as organizações oferecem “serviços públicos não-estatais” em detrimento da garantia, por parte do Estado, de realização dos direitos assegurados constitucionalmente.

Em termos de conteúdo-base, parece previsível que a consolidação da nova configuração do mundo do trabalho e a conseqüente necessidade de trabalhadores polivalentes demandaria mudanças na política educacional, posto que a educação escolar está, historicamente, subsumida ao capital mormente no que tange à função de modificar a natureza humana de modo a transformar a capacidade de trabalho em força de trabalho.

⁹³ Concepção que transfere as funções do Estado no tocante às políticas públicas em especial, políticas sociais para o setor privado.

⁹⁴ Destaca-se ainda que, em 1998, com a Lei n. 9.637, foram qualificadas as Organizações Sociais (OS), entidades privadas que passaram a absorver atividades de setores públicos. Em 1999, por meio da Lei n. 9.790, foram regulamentadas as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com liberdade para atuar na “promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que se trata esta lei” (BRASIL, 1999). Em 2004, Lei n. 11.079/ 2004 (BRASIL, 2004) que institui normas gerais para contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Nessa lógica, é plenamente coerente que a produção capitalista, ao demandar determinadas funções e habilidades (físicas, cognitivas, psíquicas e morais) determine o conteúdo educação escolar em última instância. Outrossim, que sendo os “empresários” o conjunto de intelectuais orgânicos e seus prepostos, fosse o empresariado educacional o sujeito coletivo representante das demandas do capital (por vezes distintas, mas não contraditórias) nesse âmbito específico.

Nesse sentido, deve-se observar que a atuação empresarial na esfera educacional ocorre largamente, tanto “individualmente”, isto é, através de específicos aparelhos privados de hegemonia, quanto em íntima associação com o Estado estrito, que financia e implementa a política educacional empresarial. Fernando Henrique, abertamente a favor do desmonte da educação pública, tinha objetivo explícito de alterar profundamente a educação brasileira, no sentido totalmente oposto ao preconizado pelos educadores-intelectuais no âmbito da Constituinte. A Paulo Renato Souza, ex-ocupante de cargos importantes em organizações internacionais como a OIT e o BID, FHC entregou o MEC, do qual Paulo Renato foi ministro durante os oito anos de governo tucano.

Foram várias as mudanças alavancadas por Paulo Renato. Como demonstra Leher (2010a), todas eram consonantes, a princípio, com o documento “*Trade Policy in Brazil: the Case for Reform*”, divulgado pelo Banco Mundial em 1989, no qual afirmava-se que a inserção do Brasil no mercado internacional deveria se dar, centralmente, a partir da agricultura de exportação. Precisamente nesse sentido, tanto para o presidente quanto para o então ministro da educação, tratava-se de ajustar a formação da força de trabalho à estrutura produtiva, que não requeria amplos conhecimentos científicos e culturais, e tampouco ampla formação universitária para os trabalhadores. A prioridade, portanto, foi a expansão do ensino elementar e a contenção da universidade pública.

Leher (2010a, p. 42-44) segue discorrendo que “a reconfiguração da educação brasileira foi sendo empreendida pela combinação da coerção econômica com ações normativas de diversos níveis: reformas na Constituição Federal (...) e um conjunto articulado de leis”, que de modo geral “primavam por obedecer a linhas gerais bem demarcadas”. Dentre elas, estavam a eficiência, a equidade, a “empregabilidade” e outros. De modo geral, os problemas educacionais tinham raiz gerencial, isto é, derivavam da má gestão dos recursos investidos, que deveriam ser empregados de modo mais eficiente e produtivo; a proposta do padrão unitário de qualidade, referenciada nas lutas democráticas, fora inflexionada à “universalização do acesso” – bandeira que encobria o real intuito de expandir a educação minimalista e a formação profissional desvinculada

da formação propedêutica, que na ótica dominante representavam uma menor proporção $\frac{\text{investimento}}{\text{retorno}}$; os professores passaram a ser concebidos como obstáculo à eficiência do sistema, que passaram a ter seu trabalho fiscalizado e, ao fim e ao cabo, ditado por um robusto sistema de avaliação, voltado para a “gestão da qualidade”, por reformas curriculares, como os PCNs, a que nos referimos no capítulo dois e por artifícios tecnológicos, que por vezes substituíram concretamente o docente (LEHER, 2010a).

Ainda nesse âmbito, podemos citar as medidas direcionadas à melhoria do fluxo escolar, tais como a periodização por ciclos, a aprovação automática e a gratificação por desempenho dos professores; os artifícios pelos quais o MEC se eximiu dos problemas relativos ao financiamento e deslocou este para atingir seu primeiro objetivo, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que focalizada os recursos para o ensino elementar em detrimento de outras etapas e modalidades e desobrigava a União, de fato, de suplementar o financiamento dessa etapa, posto que esta esfera não hesitou em desobedecer os critérios de correção do então custo-aluno, mantendo-se abaixo do pré-determinado. Isso já após, vale lembrar, a Desvinculação de Recursos da União (DRU) aprovada em 1994, que provocou uma enorme perda de recursos para a educação.

A educação deveria ser calibrada às condições particulares do capitalismo dependente nos anos 1990, expressando os anseios particularistas das frações dominantes no bloco de poder. O governo Cardoso foi pragmático e coerente com as avaliações feitas anteriormente pelo Banco Mundial sobre o futuro do trabalho no Brasil. A meta era a formação superficial da massa trabalhadora, objetivando a difusão de habilidades instrumentais e a socialização de um certo *ethos* cultural pró-sistêmico, afim ao padrão de acumulação então em curso. (...). O direito à educação (nível fundamental) foi reconhecido abstratamente e ampliado formalmente. O quinto mais pobre da população teve sua taxa de matrícula ampliada (...) [mas] a infraestrutura geral (...) se manteve extremamente precária, o que impossibilitava até mesmo a garantia de um mínimo de quatro horas de aula por dia (...). Assim, a equidade e a distinção social caminhavam juntas (LEHER, 2010a, p. 47).

Ainda nesse âmbito, merece atenção o Decreto nº 2208/1997 – talvez a expressão mais nítida da compreensão dos sentidos da educação no Brasil por parte das frações dominantes, nacional e internacionalmente. Ao desvincular a formação profissional da propedêutica, naturalizava-se a formação para o trabalho simples destinada à massa de jovens trabalhadores, bem como o cerceamento da parcela que prosseguiria os estudos no ensino superior, retomando explicitamente a dualidade educacional. Vale destacar que a

despeito da magnitude da disjunção mencionada, o decreto, editado por FHC e baixado de forma antidemocrática, reformulou profundamente a educação técnica no Brasil, inclusive a rede federal de educação tecnológica, como pode ser observado com mais detalhes em Rodrigues (2005b).

As mudanças na política educacional foram acompanhadas pela recalibração do lócus da educação escolar e por sua soldagem ideológica, para o que foram necessários os chamados ajustes na TCH. De modo a mimetizar o caráter ideológico e tautológico da teoria, no sentido filosófico do termo, recria-se, primeiramente, a ideia de que a educação não acompanha as necessidades da esfera produtiva, transformando-a em problema permanente a ser resolvido imediatamente e a qualquer custo: lembremos que, em 1952, para o então presidente da CNI, os problemas econômico-sociais estavam intimamente relacionados à “inadequação funcional entre a educação intencional que se dispensa no país e a realidade material”. Nesse âmago, de modo abrangente, investe-se na leitura de que a educação escolar está sempre insuficientemente a serviço do mercado de trabalho, produzindo capitais humanos de baixa qualidade e perpetuando as desigualdades socioeconômicas. Historicamente, a perenidade dessa ideologia não só anuvia os aspectos fundantes de tais problemas como legitima intervenções na política educacional e no chão da escola, direta ou indiretamente, democrática ou autoritariamente – perenidade tal que, vale lembrar, foi e continua sendo possível não pela rigidez de suas ideias centrais, mas, precisamente, porque comportam sucessivas alterações, revalidando-se conforme o transitar das épocas.

Precisamente nesse sentido autores como Frigotto (1998), Saviani (2007) e Motta (2008) chamaram atenção para os ajustes realizados na formulação original da TCH, candentes diante tanto do fracasso da política educacional anterior quanto das alterações estruturais que demandaram um novo tipo de homem. Em suma, o recrudescimento da desigualdade e do pauperismo, a ser ainda mais agravado pelas transformações no mundo do trabalho, não permitia mais afirmar uma relação de causalidade e/ou linearidade entre educação, renda e desenvolvimento; era necessário encaixar a educação na lógica explicativa tanto do fracasso do modelo desenvolvimentista quanto da contrarreforma neoliberal e de sua respectiva política educacional.

É nesse sentido que a chamada “*empregabilidade*” alterou as bases da TCH: no mercado restrito e competitivo, caberia à escola oferecer ao indivíduo as ferramentas básicas necessárias à disputa por uma vaga, isto é, caberia à escola *capacitar* o indivíduo

para disputar um emprego. Assim, embora mantenham-se vínculos entre educação, renda e condição social, alija-se seu caráter social, além de qualquer tipo de promessa, certeza e linearidade; radicalizam-se as “premissas individualistas e meritocráticas que sustentam a teoria”, elimina-se “seu substrato liberal-democrático” e explicita-se a compreensão de que as “economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico” (GENTILI, 1998, p. 48-54 *apud* MOTTA, 2008, p. 237-238).

Esse rejuvenescimento da TCH no limiar da década de 1990 foi o pilar axial do conjunto de medidas de contrarreforma na educação promovidas pelo governo Cardoso. Este, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p.107), “pela primeira vez, em nossa história republicana, transformou o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado”, passando das “das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado”, mormente sob a égide do fracasso da escola pública e da ineficiência estatal na gestão dos recursos públicos. Nessa lógica, o conjunto de medidas principais promovidas pelo MEC de FHC com vistas ao reordenamento da formação da força de trabalho foi atravessado por algumas essencialidades que expressavam a hegemonia da corrente pedagógica que ficou conhecida como “pedagogia das competências”, cujo cerne é a aplicabilidade-utilidade imediata do conhecimento. Nesse sentido, em detrimento das dimensões sócio-históricas do saber, privilegia-se sua dimensão experimental a partir de uma racionalidade instrumental que valoriza o “saber fazer” (RAMOS, 2001; DUARTE, 2003).

Como destaca Saviani (2007), não é tarefa fácil caracterizar a inflexão sofrida pelo conjunto das ideias pedagógicas no limiar da década de 1990. Embora estejam intimamente associadas ao discurso que atribui o fracasso da escola pública a, em tese, inerente incapacidade do Estado de gerir o bem comum, há uma reorganização dos nexos causais entre educação, produtividade e condições de vida centrada na naturalização dos traços mais perversos do capitalismo dependente, acentuados sob a égide do neoliberalismo. A partir dessa reorganização, reformulam-se ideias anteriores cujas expressões, por sua vez, vão comportar uma alta taxa de volatilidade, a depender da conjuntura.

Na própria década de 1990, a soldagem ideológica acompanha transições em escala mundial. Lembremos que a conjuntura de consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil, de ataque aos trabalhadores e de derrota das forças à esquerda do

espectro político, coincide temporalmente com a crise conjuntural desse bloco em outros países, nos quais as crises financeiras e a reação dos subalternos diante da ofensiva neoliberal se fizeram notar. Vale lembrar que, internacionalmente, a década de 1980 apresentou um crescimento inegável da miséria e do pauperismo, inclusive nos países que pouco antes pareciam trilhar o caminho para superação das desigualdades. Nesse sentido, as resistências anti-sistêmicas, embora materializada como subversivismo esporádico e elementar, ganharam fôlego suficiente para demandar ajustes no exercício da supremacia burguesa, sobretudo diante das variadas e exacerbadas expressões da “questão social” – precisamente o *locus* do social-liberalismo que, sobrepondo-se ao “receituário-ideal”, surge a partir de uma “bizarra combinação ideológica” como segunda variante ideológica do neoliberalismo “para recompor o bloco histórico neoliberal dos pequenos abalos sofridos diante da crise conjuntural dos anos 1990” (CASTELO, 2011, p. 24-25)⁹⁵.

A ideologia social-liberal é difundida mundialmente e fortemente incorporada pelos organismos internacionais, e precisamente nesse sentido Motta (2008) demonstra o deslocamento das funções de integração inserção para a função de conformação atribuída à escola ao longo do século XX, em estreito diálogo com as formulações bases da construção de um “capitalismo mais humanizado”. No plano econômico, depois de vinte anos de defesa fanática do receituário-ideal do neoliberalismo, o FMI propôs a revisão de alguns pontos dos seus ajustes estruturais, levando em conta críticas internas e externas (CASTELO, 2011). Em termos sociais, culturais e políticos, foi ampla a difusão da ideia de que era necessário incorporar as dimensões cultural e social nas políticas de ajustes macroeconômicos, a fim de buscar um equilíbrio entre interesses de mercado e interesse público (IDEM). Tornaram-se prioridades resgatar o caráter cívico em declínio e formular um indivíduo de novo tipo, resiliente⁹⁶ (GIDDENS, 2005), desenvolver a “consciência

⁹⁵ De acordo com o autor, as produções do bloco ideológico social-liberal apresentam como eixos teóricos e políticos comuns i) a busca pela desideologização dos discursos e práticas políticas; ii) a crítica acrítica ao mercado como sistema social de distribuição da riqueza; iii) a questão da ética e da responsabilidade no capitalismo e iv) a atuação do Estado na “questão social”. Outrossim, os intelectuais deste bloco se diferenciam daqueles vinculados ao “receituário-ideal” em três aspectos fulcrais, quais sejam i) a compreensão de que o liberalismo extremado teria desregulamentado mercados comerciais e financeiros e então aumentado a tensão social; ii) a discordância no que tange à tese do Estado mínimo, afirmando a necessidade do Estado ágil, eficiente e pontualmente interventor diante das chamadas falhas de mercado e iii) o destaque à participação dos aparelhos de hegemonia na formulação e implementação de políticas públicas, em especial as políticas sociais de alívio à pobreza via a transferência de renda e o empoderamento dos indivíduos (CASTELO, 2011, p. 260-265). Nesse sentido, no trabalho de Motta (2008) é possível encontrar um importante apanhado analítico das notáveis produções desses intelectuais (Stiglitz, Amartya Sen, Giddens e outros) e a forte adesão por parte dos organismos internacionais, inclusive no que tange às diretrizes diretamente voltadas para a esfera educacional.

⁹⁶ Conforme discorrem Motta e Leher (2017): “A questão da resiliência denota que os setores dominantes

cívica”, a “cooperação” e incentivar “redes solidárias” (PUTNAM, 2002) e fortalecer “laços de confiança” para criar prosperidade e reconstituir a ordem social (FUKUYAMA, 1996; 2000), que foram aderidos pela classe dominante e incorporados às recomendações dos organismos internacionais (BIRD, BID, ONU e suas unidades)⁹⁷.

Importante destacar que a classe dominante demonstrou sua capacidade de manter a contrarreforma ajustando elementos necessários às sucessivas soldagens do bloco histórico neoliberal através da revalidação e ressignificação tanto das ideologias quanto do modo de operação do Estado ampliado, ainda em aliança com intelectuais socialdemocratas que se dispuseram a dar uma resposta efetiva para amenizar as mazelas sociais. Sobre os ideólogos do social-liberalismo, o bloco no poder e a hegemonia da fração rentista, concordamos com Castelo (2011, p. 259), inclusive no que tange à esfera educacional e ao papel do empresariado.

Não se estaria muito longe da verdade se afirmarmos que existe, em muitos casos, um abismo entre a cultura e a situação social dos ideólogos do social-liberalismo e a fração rentista da burguesia, fração de classe contemplada nos seus interesses por aquela ideologia. Os representantes literários do social-liberalismo gozam de uma autonomia relativa em relação aos interesses materiais daquela fração de classe. O que os faz representantes do rentismo burguês é a ideologia que produzem, seus horizontes intelectuais e os encaminhamentos políticos e efeitos sociais que daí derivam. A problemática central do social-liberalismo – preservar a primazia da lógica do mercado como principal mecanismo de alocação dos recursos e conjugá-la com um nível de regulação estatal, evitando a agudização de certas expressões da “questão social” e as revoltas populares – é uma expressão teórica adequada aos interesses materiais da burguesia rentista, pois ao mesmo tempo que defende a acumulação capitalista na sua face financeirizada, propõe soluções para seus efeitos mais deletérios, tendo em vista a coesão social e a manutenção da ordem burguesa.

estão atuando no sentido de educar a juventude para a situação de precariedade e vulnerabilidade do mercado de trabalho no Brasil. A leitura da reforma trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) institucionaliza o trabalho intermitente, a terceirização das atividades fins e a prevalência do negociado sobre o legislado. Doravante, o trabalho precário, vulnerável, indigno, característicos do trabalho informal, agora é trabalho regulado” (p. 253).

⁹⁷ As Políticas de Desenvolvimento do Milênio” ou Objetivos do Milênio formuladas pela ONU em 2000 e como, mais tarde, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável expressam esse momento. Sobre estas, Netto (2007, p. 154 apud CASTELO (2011)) afirma que as mesmas “obtem um consenso planetário em torno de medidas de combate às expressões mais dramáticas da “questão social”, como fome, miséria, analfabetismo, doenças infecto-contagiosas etc.”. Carcanholo (2010, p. 138 apud CASTELO (2011)) afirma: a “agenda cepalina de “reforma das reformas” parece significar muito mais um gerenciamento das “imperfeições” das reformas neoliberais do que uma concepção significativamente distinta de desenvolvimento”.

Tais formulações foram forjadas de forma a ocultar o antagonismo de classe, acobertado pela possibilidade de uma relação harmônica entre mercado, Estado e sociedade civil, em prol “do acesso dos mais pobres aos benefícios econômicos e bens socioemocionais já disponíveis na sociedade” (MOTTA, 2012, p. 195). À educação escolar caberia, portanto, a conformação desse novo homem, o que fica claro também nas palavras de Guiomar Namó de Mello⁹⁸ em obra publicada em 1997, para quem “o conceito de satisfação das necessidades de aprendizagem remete (...), principalmente a formas de tratamento dos conteúdos e organização das condições de ensino que propiciem a aquisição das habilidades cognitivas e sociais” (MELLO, 1997, p. 69).

[a educação escolar] deve propiciar mais que o domínio de informações específicas, a formação de habilidades específicas, a formação de habilidades cognitivas tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas. Além disso, a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constitui novos desafios educacionais. (...). Surgem novos perfis de qualificação de mão-de-obra. Inteligência e conhecimento parecem ser variáveis-chave para modernização e a produtividade do processo de trabalho, como também a capacidade de solucionar problemas, liderar tomar decisões e adaptar-se a novas situações. O modelo de adiestramento profissional em tarefas ou etapas segmentadas no processo produtivo tende a ser substituído por outro, com grande ênfase na formação básica em ciências, linguagem e matemática (MELLO, 1997, p. 33).

De modo geral, com o decorrer dos anos 1990, o quadro produtivo torna-se complexo e instável: empresas desaparecem por não sobreviverem à concorrência, enquanto outras, sobretudo transnacionais, expandem-se; antigas lideranças perdem expressão, enquanto outras ganham projeção. Todo esse cenário coaduna em uma importante alteração na correlação de forças políticas, incluindo uma fissura no empresariado no que tange ao apoio da classe às políticas governamentais e à agenda de contrarreformas, mormente pelo cerceamento do processo decisório e o apoio ilimitado às empresas estrangeiras. Não existiu, por outro lado, um novo acordo em torno de uma

⁹⁸ Guiomar é diretora da Fundação Victor Civita. Entre 1990 e 1991, foi consultora do Banco Mundial no Nordeste e em Minas Gerais; entre 1992 e 1996 trabalhou como Especialista Sênior de Educação no Banco Mundial e no Bird, assessorando a preparação de projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia. Em 1997 foi nomeada para o CNE, na Câmara de Educação Básica. Foi relatora das DCNs-EM. Entre 1998 e 2000, foi consultora da SEMTEC/MEC para implementação da reforma curricular do Ensino Médio e, nessa condição, coordenou a preparação do documento que o MEC enviou ao Conselho Nacional para iniciar a reformulação dos currículos de formação de professores.

proposta alternativa, por parte do empresariado, de reestruturação da ordem econômica. Expõe Bianchi (2001, p. 130):

em 1996, o então Presidente do grupo Ultra e do IEDI, Paulo Cunha, afirmava que a globalização era “um processo de grande intensidade, uma tempestade, e o Brasil abriu seu mercado de forma hesitante, incompleta e mal planejada. Tudo caracterizando, portanto, muito mais um vôo de borboleta do que o salto de um tigre” (EMPRESÁRIO ATACA, 1996). Cunha defendia a necessidade de uma política afirmativa elaborada a “quatro mãos”, entre o setor produtivo e o governo. Empenhado em elaborar essa alternativa, o IEDI tem sido encarado por empresários e pela imprensa como um “‘*think tank*’ de política industrial” (SEMLER, 1996), um grupo de grosso calibre, “seja pelo volume de negócios, seja pela massa encefálica” (ROSSI, 1994)

Para Diniz (2010), a análise desse período ratifica as características elencadas como sinapomórficas do empresariado. Também em trabalhos anteriores, Diniz (2004; 2010) apresenta diversas vertentes interpretativas sobre a estrutura representativa e o movimento do empresariado ao longo da história. Discorre sobre autores que interpretam a fragmentação histórica do empresariado como um indicador de fragilidade e incapacidade de ação política; aqueles que a compreendem como postura defensiva e, ainda, aqueles que admitem a fragmentação organizacional como característica apomórfica do empresariado, mas rejeitam qualquer interpretação que tome a passividade por conclusão.

Nesta vertente, entende-se que, ao longo da história, a fragmentação desdobrou em diversificação e, nesse sentido, em força relativa de alguns setores e “atores-empresários”, cujo efeito político foi precisamente o atendimento de suas demandas, a despeito de sua fraqueza enquanto ator coletivo e da inexistência de um único órgão capaz de agregar seus interesses. Para exemplificar, Diniz (2010) explica que, entre 1996 e 2003, houve uma mobilização coesa e integrada do ator-empresário com vistas a ampliar a competitividade das empresas brasileiras, sob a bandeira da “redução do custo-Brasil”. Nas palavras de Diniz (2010, p. 116-117 – grifos nossos):

sob certos aspectos, os empresários revelaram alguma unidade de atuação, incorporando-se ao grupo chamado “Centrão”, (...) pressionando pela retração do Estado, (...) pelo corte dos gastos públicos e pela restrição dos direitos trabalhistas. (...). Em contraste, em fins dos anos 1990, no período posterior às reformas, *o empresariado nacional esgota-se enquanto protagonista da nova ordem econômica e enquanto categoria política* (...). Sob a égide das novas diretrizes pró-mercado, *o capital financeiro e a lógica concentradora* das grandes corporações transnacionais detêm o comando da nova ordem econômica, cuja

prioridade é a inserção-integração das economias nacionais numa estrutura de poder de escopo transnacional, marcada por fortes assimetrias econômicas e políticas. *Somente uma fração muito restrita do empresariado local, em geral associada aos grandes conglomerados, teria condições de aceder e participar desta estrutura. Os demais segmentos passariam a operar sob condições altamente desfavoráveis, no limite da sobrevivência. Grande parte pereceu. Os que garantiram sua sobrevivência pela fusão, associação ou parceria com empresas líderes na esfera internacional passaram a ter sua sorte atrelada ao sucesso da estratégia dominante.*

No limiar do século XXI observa-se um novo ponto de inflexão, diante da percepção do fracasso das políticas neoliberais em atender as expectativas de retomada do crescimento. De um lado, cortam-se possibilidades de retorno ao antigo modelo e, por outro, está posto que as medidas pró-mercado não desencadeariam uma via de desenvolvimento, e tampouco a alternância “estagnação x voos de galinha”⁹⁹.

A despeito desse processo, deve-se ressaltar que a conquista da hegemonia por parte do empresariado em relação à classe trabalhadora e a nova casca que assumiu seu exercício, sobretudo a partir das ONGs, tornou-se um elo fundamental da dominação de classe, com ampla participação do exercício coercitivo, direto ou indireto, sempre que necessário. Nesse sentido é interessante observar que, apesar das fissuras internas do empresariado, a parcela diretamente vinculada ao processo de onguização aperfeiçoou e ampliou progressivamente sua atividade, consolidando-a, inclusive, como rentável esfera de mercado.

Ascendendo ao poder, Lula promovera o estreitamento dos vínculos com o empresariado, de modo geral insatisfeito com o quadro geral econômico e político. Em tom moderado e sem romper contratos e compromissos internacionais, Lula buscara tanto a confiabilidade junto às instituições financeiras internacionais quanto a conquista da confiança do setor privado – inclusive antes de sua eleição, à exemplo do convite ao empresário José Alencar para ser seu vice e da Carta ao Povo Brasileiro, já mencionada nesse texto, na qual foi anunciada a preservação da estabilidade econômica, da responsabilidade fiscal e a manutenção de superávits primários elevados.

Eleito, Lula buscou inserção assertiva no mercado internacional, maior espaço de negociação, a afirmação de uma política industrial afirmativa e a expansão das políticas sociais focais, seguindo a recomendação dos organismos internacionais. No que tange à política macroeconômica, adotou-se a política de austeridade; foram aprovadas

⁹⁹ Expressão comumente usada para abordar a alternância entre períodos de estagnação e ondas pequenas, isto é, de baixa amplitude, de expansão econômica.

contrarreformas previdenciária e tributária, mantidas as metas de estabilização e inflação e elevadas as taxas de juros e o superávit primário. Desta forma, prevalecem as linhas de continuidade com o governo anterior, sob a direção do então Ministro da Fazenda Antônio Palocci Filho, “à frente de uma equipe formada basicamente por técnicos de fácil trânsito nos círculos financeiros nacionais e internacionais, e do Presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, ex-presidente mundial do Bank Boston” (DINIZ, 2010, p. 120).

Também eleito, tornaram-se explícitas as tentativas de aprofundar o estreitamento dos vínculos com o empresariado, direta ou indiretamente. A pasta da Agricultura ficou com Roberto Rodrigues, então presidente da Associação Brasileira de Agribusiness; o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior foi designado o empresário Luiz Fernando Furlan, presidente do Conselho de Administração da Sadia; para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, foram designados, sucessivamente, atores favoráveis ao desenvolvimento do parque industrial nacional, o que reverberou, nos quatro anos do primeiro governo Lula, no fomento à expansão produtiva do país.

Além do mais, Lula criou o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), como franco espaço de negociação e de formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento industrial, às atividades de infraestrutura, à normatização de medidas que permitam maior competitividade das empresas e ao financiamento das atividades empreendedoras (BRASIL, 2005). Como demonstra Guiot (2015), o Conselho veio a se configurar como importante palco de atuação de empresários vinculados aos grandes monopólios, enquanto força social, para garantir as condições necessárias ao processo de acumulação. De pronto, o CDES fora integrado pelo Presidente, pelo então secretário-executivo Tarso Genro e representantes da sociedade civil, sendo a maior parte empresários – entre eles, Horácio Lafer Piva, então presidente da FIESP, Eugênio Staub, presidente da Gradiente e membro do Conselho do Iedi, Benjamim Steinbruch, presidente da Companhia Siderúrgica Nacional e membro do Conselho do IEDI e Jorge Gerdau, então Presidente do Conselho Consultivo do Grupo Gerdau e do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação.

Vários outros órgãos poderiam ser mencionados para ilustrar a proximidade entre o empresariado e o governo Lula, como a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial (ABDI), a Secretaria Executiva da Coalizão Empresarial Brasileira, ativamente dirigida pela CNI no período e os inúmeros fóruns de competitividade. Vale destacar, todavia, que avaliação uniforme, por parte do empresariado, sobre o governo de Lula. Se

é fato que o decorrer do primeiro mandato Lula significou alívio para a parcela do empresariado, que esperava uma estratégia de confronto, também o é que, para grandes empresários do Iedi, por exemplo, o governo agiu de forma excessivamente cautelosa. Há também as avaliações equilibradas, como a da CNI, que critica as excessivamente altas taxas de juros e elogia os esforços de política industrial e de estímulo ao comércio exterior. Altas taxas de juros que, de um lado, foram duramente criticadas por atores como Paulo Skaff, então presidente da Fiesp, por servirem apenas para atrair capitais especulativos para o país, causar queda do dólar frente ao real e prejudicar as exportações e, de outro, aplaudida por atores como Henrique Meirelles e o banqueiro Olavo Setúbal, que elogiaram o governo Lula pela eficiência em manter a estabilidade econômica e o regime de metas de inflação. No entanto, todas convergem no âmbito da forte crítica ao “custo Brasil”, mormente no que concerne ao assim chamado “alto custo do trabalho” e à carga tributária (DINIZ, 2010).

É importante observar que, no âmago da crise política que marca o fim do primeiro governo Lula, as elites econômicas, incluindo o empresariado, fazem aberta opção por se manterem distantes, deixando o conflito à movimentação das elites parlamentares e partidárias e assumindo, diante destes, uma postura cautelosa e moderada. Já no que diz respeito à política macroeconômica, o empresariado industrial, diferentemente do empresariado financeiro, jamais deixou de intervir no debate público, notadamente atacando a evolução cíclica das taxas de juros, que para aquele setor era o busfalis da incapacidade do governo de tirar o máximo proveito da melhoria das condições econômicas a nível planetário.

Em suma, corroborando sua extrema capacidade de se adaptar às mudanças de teor institucional e seu pragmatismo doutrinário-ideológico, o empresariado industrial põe em primeiro plano a necessidade de criar condições para a retomada do crescimento econômico e, nesse sentido, a urgência em retomar seu espaço na esfera política, o protagonismo na implantação do regime produtivo e seu poder de barganha nos espaços de negociação, além de uma forma de atuação mais intensa junto ao aparato estatal-burocrático. Nesse sentido, diante da disposição ao diálogo por parte do governo, estreitam-se os vínculos e redefinem-se as alianças com os centros de poder, insistindo-se no atendimento das suas três principais demandas, quais sejam: disciplina fiscal, juros baixos e taxas de câmbio competitivas. A partir dessa base, e diante de condições favoráveis no mercado internacional com a inserção da China, a construção de uma agenda neodesenvolvimentista assume o primeiro plano no segundo mandato do governo

Lula.

4.3. A consolidação do bloco histórico neoliberal no Brasil e seu padrão de educação escolar: o berço do empresariamento da educação de novo tipo e sua consolidação no século XXI

Na seção anterior abordamos, de modo abrangente e numa perspectiva histórica, a trajetória do empresariado no Brasil, suas formulações para a educação escolar e suas relações com o Estado estrito, bem como uma série de “reformas” realizadas na esfera educacional. Vimos também que tais “reformas” representam a realização de ajustes que não podem ser entendidos apenas como “adequação” da formação às novas demandas do mercado de trabalho, posto que tal compreensão, ao abandonar sua funcionalidade ideológica, recobre um verdadeiro leque de concepções, intuítos e consequências.

Noutros termos, a chamada “lógica adequacionista” se carrega consigo o objetivo de adequar o conteúdo escolar aos postos de trabalho, concorre para educar e conformar para o desemprego, para o individualismo e autorresponsabilização em relação à exclusão econômica, política, social e cultural, para a naturalização das desigualdades e do pauperismo e, principalmente, para a harmonização do conflito de classe. Em suma, para um determinado padrão de sociabilidade e de senso comum.

Autores como Kuenzer (2017) explicam que, na década de 1990, as “reformas” educacionais expressam um tipo de “pedagogia da acumulação flexível” calcada no modelo de “aprendizagem flexível”. Isso significa que a flexibilidade vinha caracterizando não só a base econômica, mas também ditando as ações pedagógicas e o cotidiano escolar. Um exemplo dessa afirmação seria o já mencionado Decreto 2.208/1997 que, sob a égide do discurso de flexibilizar as trajetórias estudantis e a formação profissional, desvinculou esta da formação propedêutica e abriu um leque de possibilidades formativas com igual padrão de certificação que, ao fim e ao cabo, só aprofundavam as desigualdades entre as trajetórias formativas.

A flexibilidade passa a atravessar, na realidade, não só as possibilidades e trajetórias formativas, mas toda a sua lógica e tudo que está no seu entorno. Tratava-se de formar seres humanos flexíveis, de caráter flexível, para ocupar postos flexíveis em um mercado de trabalho flexível. O que essa ênfase proposital na flexibilidade (quase sempre associada à liberdade e à samaritana tecnologização) não revela é i) que sua contraposição não é apenas ao rígido, mas também ao estável, ao seguro, ao previsível; ii) que essa

flexibilização não apresenta o mesmo sentido e significado para todos os trabalhadores, mormente para os que integrarão a população economicamente ativa e o exército de reserva e iii) que, em todos os casos, essa flexibilidade é acompanhada, primeiramente, por uma exclusão, poste que ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. Além disso, por uma precariedade que deriva tanto do aprofundamento da subsunção real do trabalho ao capital no bojo da revolução tecnológica quanto do aprofundamento escalonar da exploração da força de trabalho. Esta que se torna imperativa diante não só do estreitamento da parcela de trabalho vivo na base produtiva, mas também das enormes massas de capital altamente concentradas que, a despeito de aparentarem multiplicara o dinheiro numa espécie de processo mitótico, continuam dependendo do trabalho vivo para expandir o capital.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, *que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo*, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez. (...) mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Antes de prosseguirmos, devemos deixar claro que, a nosso ver, nenhum tipo de comparação com qualquer aspecto do Estado de Bem-Estar social cabe para analisar o Brasil e suas especificidades neoliberais. Nesse sentido, é preciso ter bastante clareza sobre o que havia no Brasil, em termos estruturais e superestruturais, antes da consolidação do bloco neoliberal: havia um padrão de acumulação calcado no trabalho simples, na superexploração da força de trabalho, nos termos de Marini (2011) e no mercado internacional, com relativamente poucos mecanismos de amortecimentos de crises externas; um Estado autocrático e truculento, cuja burguesia conserva, a despeito da modernização da produção, níveis colossais de desigualdade econômica, social, política e cultural, mantendo uma significativa parcela de trabalhadores à margem da ordem republicana ao não abraçar sequer as modestas reformas liberais que, sem prejuízos à classe dominante dos núcleos hegemônicos, poderiam oferecer patamares

minimamente dignos de sobrevivência aos trabalhadores em outros países (FERNANDES, 2008). De outro lado, havia trabalhadores não só massacrados pela repressão, mas fortemente envoltos pela ideologia do desenvolvimento e, ainda, pela pauperização extrema que os faz conceber o assalariamento como privilégio.

Isso não nos permite concluir automaticamente, todavia, que não há diferenças entre as épocas históricas. Decerto, tal afirmação seria um profundo desrespeito à memória ou à vida de todos aqueles que, independentemente da qualidade da tática, lutaram e conseguiram arrancar da burguesia um conjunto de direitos e alguma condição de exercê-los, ainda que nem todos tenham perdurado e ainda que muitos deles tenham servido ao próprio capital. Nesse sentido, é preciso por claro que, a nosso ver, houve luta, houve conquista e houve derrota, o que é radicalmente distinto de desconsiderar a complexidade do período e de estabelecer qualquer tipo de constância ou linearidade entre os eventos que marcam a segunda metade do século XX no Brasil.

Posto isso, sentimo-nos menos receosos em fazer algumas análises comparativas. Para abordar as diferenças entre as políticas educacionais da ditadura empresarial-militar e do bloco histórico neoliberal, precisamos abordar, ainda que brevemente e que no âmbito do discurso, as diferenças relativas ao mercado de trabalho e às ocupações. Não nos parece distante da realidade afirmar que, conquanto a política educacional da ditadura assentava-se sobre a necessidade de educar o trabalhador para exercer determinado tipo de tarefa – sendo a maior expressão dessa afirmação a política de profissionalização compulsória –, no seio do bloco histórico neoliberal ele deve ser educado para se tornar capaz de exercer o tipo de tarefa que lhes for solicitado.

Decerto, à época da ditadura, como já vimos e como sabemos, não havia postos de trabalho disponíveis para todos; havia um grande número de cursos profissionais “fantasmas”, entre outros. Entretanto havia, por outro lado, cursos técnicos que de fato formaram contingentes importantes para exercer funções industriais, em cargos específicos. De nossa ótica, sobretudo a parcela de trabalhadores que veio a integrar a população economicamente ativa fora formada para um modelo produtivo de bases fordistas-tayloristas, tendo como foco ocupações específicas cujas competências eram previamente definidas. Entendemos, nesse sentido, que a tendência era a *qualificação* do trabalhador para o exercício de determinadas atividades, necessárias inclusive à roda giratória da produção e da acumulação capitalista.

De forma diferente, diante da revolução tecnológica, da precarização do mundo do trabalho, da simplicidade da maioria das ocupações, da integração-diferenciação das

cadeias produtivas e altamente ditados pela produção tecnológica altamente veloz, os postos de trabalho passam, primeiramente, por uma redução/estreitamento em termos de disponibilidade para o exercício do trabalho vivo. Em segundo lugar, pela precarização/simplificação das atividades a serem exercidas nas ocupações que se mantém, quase sempre subsumidas ou ditadas pelo aparato tecnológico. Em terceiro, pela própria instabilidade da atuação da “mão invisível do mercado” regime de acumulação financeirizado, cujas características, como já comentamos, tendem a acentuar e acelerar as leis de tendência e as contradições próprias do modo de produção capitalista, embora não se trate, de modo algum, de um tipo de irracionalidade.

O cassino global e o jogo especulativo dos rentistas são partes fundadoras do sistema capitalista e constituem uma estratégia política da classe burguesa – liderada pela sua fração rentista – para a reversão da crise orgânica dos anos 1970. A especulação financeira, nos tempos atuais, se impõe como uma condição estrutural, um modo de ser do capitalismo. Ela não é um distúrbio momentâneo, nem uma alta dose passageira de irracionalidade por parte de governantes e agentes do mercado financeiro. Se esta existe, se tornou a racionalidade do sistema, e pequenas reformas-restauradoras, não irão conter a crise, pois não atacam seus fundamentos básicos. (...) a acumulação capitalista no bloco histórico neoliberal ganhou um caráter financeirizado, tornando-se o modo de ser do sistema, o padrão de riqueza do capitalismo contemporâneo que perpassa, domina *aprisiona as esferas do capital e do trabalho*. Ela é uma estratégia de acumulação de capital (...) [e] de gestão dos ativos [que] chega mesmo a atingir o modo de operação das políticas macroeconômicas estatais (CASTELO, 2011, p. 355-356).

Em suma, o par flexibilidade-instabilidade assume importância central na pedagogia do bloco histórico neoliberal, de modo que, à educação escolar, cabe *capacitar* o indivíduo não só para disputar uma vaga no mercado de trabalho, mas para transitar entre elas ou por fora delas sem maiores dificuldades – cognitivas, comportamentais, emocionais, etc.

É precisamente nesse sentido que, de um lado, as competências diferenciadas associadas aos postos de trabalho se articulam e se integram nas cadeias produtivas e, de outro, que um conjunto de competências básicas e gerais torna o indivíduo capaz de aprender novos padrões, seja de prática laboral, seja de comportamento social; seja aprender uma função nova, seja não ter função alguma. É justamente nessa lógica, também, que o processo de capacitação é essencialmente *apassivador*: não só pela ênfase nas então chamadas competências sociais ou comportamentais (hoje socioemocionais), mas pela exacerbação da expropriação do acesso ao conhecimento.

É precisamente nesse sentido que a educação fundamental básica e a formação

profissional em trajetórias altamente diferenciadas seriam as modalidades de melhor retorno econômico. Outrossim, tal como qualquer outra mercadoria, o conjunto de competência a ser requerido por ambas as modalidades segue a lógica toyotista: depende da demanda do mercado.

Essa diferença entre *qualificar* e *capacitar* a força de trabalho é a primeira característica distintiva importante do empresariamento da educação de novo tipo. Tal capacitação representa, a nosso ver, um novo grau de expropriação, que por sua vez torna a *mercantilização da educação* qualitativamente diferente no seio do bloco histórico neoliberal.

Por mercantilização da educação entendemos o processo tendencial-histórico do capital de subsumir todas as formas de existência e manifestação da vida à forma e à lógica da mercadoria. Ao tornar-se a forma dominante do metabolismo social, a forma-mercadoria penetra o conjunto das manifestações vitais remodelando, à sua imagem, todas as formas de relação humana. Por isso, é a mercadoria o problema central e estrutural que influencia decisivamente todas as formas de produção e reprodução da vida.

No capítulo um discutimos, com base em Marx (2013), que no modo de produção capitalista (MPC) a mercadoria se apresenta como valor de uso – destinado à satisfação de necessidades do estômago e da fantasia – e como valor de troca – que constitui a particular forma de manifestação do valor da mercadoria no interior da relação de troca. Nesse sentido, é pressuposto dessa sociedade a produção de valores de uso destinados para a troca; ou seja, valores a serem realizados por outrem. Nesse processo, os trabalhos humanos concretos são equiparados via abstração de suas particularidades e a relação entre eles assume uma forma particular de relação entre coisas, as quais naturalmente possuem valores de magnitude determinada contingencialmente. Essa “objetividade fantasmagórica” da mercadoria interliga e subordina seus produtores, imprime sua estrutura na consciência humana e é fortemente velada pela sua forma acabada, qual seja, a forma-dinheiro (MARX, 2013).

A subsunção formal do trabalho ao capital é um aspecto central do processo de generalização da forma-mercadoria, dado que a força de trabalho aparece para o trabalhador, ela mesma, como uma mercadoria a ser vendida. Nesse âmbito, não apenas o dispêndio da força de trabalho continua a ser o determinante do valor oculto pela forma-mercadoria, como também a negação da troca de equivalentes, imprimida pela troca entre capital e trabalho, é fortemente velada pela forma-salário. Oculta-se, assim, que a

exploração da força de trabalho é precisamente o lócus de origem de todo valor novo que alimenta a reprodução ampliada do capital.

A subsunção do trabalho ao capital abarca a racionalização da produção e a especialização da força de trabalho, para os quais a adaptação física, cognitiva e psíquica dos trabalhadores é imperiosa. Nesse processo, algumas das qualidades psicológicas do trabalhador são separadas do conjunto de sua personalidade e objetivamente colocadas em oposição a ela como coisa – uma mercadoria que pode ser adquirida via treinamento, disciplina, entre outros.

A educação escolar está intimamente vinculada a essa adaptação. Deve-se lembrar que a escola – criação da sociedade burguesa – nasce atravessada por um *corte de classe*, com explícito objetivo de *conformar o cidadão produtivo*, promovendo a lapidação da capacidade de trabalho e transformando-a em força de trabalho. Subjugada ao capital, além de fornecer pessoal devidamente treinado à maquinaria, torna-se mais um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, induzindo tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva. Em suma, serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e de apassivamento, logrando êxito em fazer com que a classe trabalhadora comungue de sua ideologia.

Nessa ordem, entendemos que a educação escolar passou a ser elemento constitutivo do valor da força de trabalho, que varia com o valor dos elementos necessários às suas produção e reprodução, as quais, nesse caso, podem ser também de ordem histórica e moral. Em um nível de abstração bastante elevado, podemos considerar que, sendo a educação elemento indispensável à produção da mercadoria força de trabalho, seus custos “são incluídos no valor total gasto em sua produção” e “variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho” (MARX, 2013, p. 319), já que esse caráter incide também sobre o tempo necessário a tal formação.

Assim, anuvia-se a finalidade social do processo educativo, da mesma maneira que a forma-mercadoria oculta que a troca é essencialmente uma relação entre atividades humanas. Noutros termos, a subsunção da força de trabalho à forma-mercadoria induz sua reificação, oculta o caráter humano e social de sua produção e abrange também seus processos subjacentes. Nesse meandro, o fato de que a educação é uma forma de reprodução social da existência, construída e operada diária e coletivamente, aparece aos seres humanos de modo turvo, sendo entendida antes como coisa produzida por outrem, de consumo obrigatório por parte daqueles que desejem ocupar um lugar no mundo do trabalho, receber um salário e galgar melhores condições de vida. Nesses moldes, a

educação torna-se uma coisa que deve ser consumida pelo trabalhador, mas que somente tem utilidade vinculada à venda de sua força de trabalho. É precisamente nesse sentido que consideramos que a *mercantilização da educação está intimamente associada à mercantilização da força de trabalho, de modo que somente podem ser superadas em conjunto*.

De acordo com Bruno (2011), os valores de uso e de troca da mercadoria força de trabalho podem assumir uma relação contraditória, a depender da perspectiva de classe. Para a autora, essa mercadoria é valor de uso para o capitalista, já que ele a explora para produzir mais-valor, e interessa-o reduzir ao mínimo possível o seu valor de troca. Sob a ótica do trabalhador, tal mercadoria pode servir como valor de uso, ao utilizá-la na luta organizada contra a exploração.

De modo semelhante, a educação também assumiu valores contraditórios. Sob a ótica burguesa, a educação escolar é útil na medida em que contribui para moldar a força de trabalho em fina sintonia com as exigências do processo de extração de mais-valor. Não ao acaso o conteúdo e a forma da educação são historicamente alvo das ações do capital. Sob a ótica do trabalhador, a educação pode ser valor de uso quando estimula a imaginação inventiva; quando proporciona ferramentas necessárias a leitura, compreensão e questionamento do mundo, bem como à intervenção na realidade. Enquanto lapidadora da força de trabalho, a educação pode até ser compreendida como valor de uso, na medida em que pode facilitar sua venda. Todavia, vale observar que:

1. Esse possível valor de uso, ao contrário daquele existente sob a ótica burguesa, aparece inteiramente dependente da troca e da efetivação do valor de uso da força de trabalho pelo capitalista;
2. O capital busca reduzir esse valor de uso imediato ao trabalhador expropriando, sucessiva e agressivamente, os conhecimentos que potencializam a leitura crítica da realidade, concorrendo ainda para o seu apassivamento;
3. O suposto valor de uso da educação, referente à “facilidade de vender a mercadoria força de trabalho”, não apenas vem sendo progressivamente contraposto pela realidade – vide o mercado de trabalho estreito e precarizado –, mas também vem servindo à regulação do preço da força de trabalho, sobretudo a partir da pulverização das ofertas formativas.

Esse processo de subsunção da educação à forma-mercadoria constitui a *mercantilização da educação*; um processo tendencial-histórico da sociedade burguesa, mas que assume especificidades no capitalismo dependente. Nele, a educação escolar apresenta particularidades coerentes com a sociedade burguesa erigida via revolução não clássica, na qual são conservados o massivo exército de reserva e o padrão dual de repartição do excedente econômico sustentado por uma classe trabalhadora duplamente expropriada (FERNANDES, 1981). Corroborando esse autor, a realidade demonstrou que, apesar da luta dos trabalhadores, também no âmbito da educação, a burguesia brasileira nem sequer abraçaria as reformas liberais democráticas. Historicamente, perpetuam-se os privilégios dos setores privatistas e religiosos sobre a educação pública; suas condições estruturais mínimas, a resistência ao investimento público na educação pública e a dualidade educacional estrutural que priva grande parte da classe trabalhadora do acesso à escola e/ou à cultura e aos fundamentos das ciências (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, grande parte dos trabalhadores é excluída do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como das decisões políticas, de modo que, não ao acaso, o Brasil apresenta atraso secular na universalização do acesso à educação. Assim, pode-se dizer que a educação escolar mercantilizada no Brasil apresenta, majoritariamente, baixos valores de uso para o trabalhador – pela histórica privação do acesso às bases dos conhecimentos elementares e científicos; pela dificuldade concreta dos trabalhadores de adentrarem o mercado de trabalho formal; e/ou pelas ocupações disponíveis, concentradas nos setores secundário e terciário e em cadeias produtivas de baixo valor tecnológico. No que tange os aspectos estruturais da formação social brasileira, pode-se dizer que, apesar das deficiências do campo educacional, o valor de uso da força de trabalho para os capitalistas manteve-se elevado, uma vez que essa educação é compatível com a maioria das ocupações brasileiras.

Entretanto, as mudanças no mundo do trabalho, a alteração do nexo da dependência e o padrão de acumulação que demanda grande volume de trabalho simples exigiram, por tudo que já vimos, um trabalhador flexível, com domínio elementar sobre língua portuguesa e matemática, e resiliente – capaz de enfrentar situações de precariedade do mercado de trabalho brasileiro de maneira positiva. Nesse sentido, compreendemos que os elementos da qualificação da força de trabalho brasileira foram cognitivamente ainda mais minimizados e simplificados, porém, socioemocionalmente fortalecidos.

Desde a década de 1990, a escolarização que se oferta à classe trabalhadora significa tão somente capacitação da força de trabalho, à medida que há uma elevação considerável do caráter expropriador dos conhecimentos histórico-elementares e uma exacerbação da dimensão instrumental e apassivadora. Vale aqui lembrar que, se o determinante do valor da mercadoria é o tempo despendido na sua produção e se a educação é um elemento de valor da mercadoria força de trabalho, não parece equivocado afirmar que interessa ao capitalista a redução do tempo de trabalho socialmente necessário à capacitação da força de trabalho.

Nesses termos, os trabalhadores não somente são privados das ferramentas necessárias à compreensão crítica da realidade, mas são também estimulados a assumi-la como inapreensível pela razão, imutável e ininteligível, bem como a naturalizá-la e reagir a seus aspectos perversos com corresponsabilidade e ações voluntárias para amenizá-los. Seu valor de troca é ainda mais reduzido: a expansão do acesso à educação precarizada e pulverizada vem contribuindo, de um lado, para “capacitar” o exército de reserva e pressionar os salários para baixo e, de outro, para aligeirar os processos formativos, concorrendo para o rebaixamento do valor da força de trabalho¹⁰⁰.

A subsunção da educação à forma-mercadoria é, pois, indissociável da sua subsunção à lógica da lucratividade. Nesse sentido, a *mercantilização da educação* é sincrônica à sua *mercadorização*; ou seja, à transformação da esfera educacional em nicho de mercado. Nesse, tanto a educação escolar em si, como processo pedagógico, quanto suas ferramentas subjacentes (materiais didáticos, prédios, avaliações, sistemas de ensino e outros) passaram a ser trocados pela forma fenomênica (equivalente universal) do valor.

Decerto a mercantilização e a mercadorização não são especificidades do bloco histórico neoliberal, dado que tanto as escolas privadas quanto a comercialização de livros e materiais didáticos em escolas públicas são de longa data, assim como a destinação de recursos públicos para os setores privados. Especificamente no Brasil, os setores privatistas, em forte aliança com os educadores católicos, estiveram sempre organizados

¹⁰⁰ Neste processo, podemos indicar as reformas curriculares que reduzem a carga horária ou eliminam disciplinas não imediatamente úteis ao processo de valorização do valor. Podemos indicar também a defesa à oferta de ensino a distância como complemento curricular ou forma de capacitação da força de trabalho. Nesse último caso, especificamente, observamos uma significativa redução do dispêndio de capital por parte do capitalista, tanto de modo constante quanto variável. O capital constante pode ser bastante reduzido, por exemplo, pela economia das despesas com instalações e infraestrutura; o variável pode ser reduzido pelo fato de, primeiramente, o ensino a distância possibilitar a redução da contratação de professores, uma vez que cada um deles pode atender muito mais alunos, inclusive simultaneamente. Além disso, é fato que a própria economia com instalações possibilita redução das despesas com a contratação de pessoal (funcionários de limpeza, secretários, monitores, entre outros).

e presentes nas lutas travadas em torno da educação pública, de modo que seus interesses foram sempre, em alguma escala, atendidos (CUNHA, 2014).

De modo geral, a expansão dos nichos de mercado vem sendo acelerada em conjunturas específicas, inclusive como movimento de resposta às crises capitalistas – seja como movimento contratendencial à queda na taxa de lucro, seja como meio de aliviar as pressões da sobreacumulação e/ou de proporcionar o escoamento das mercadorias.

Sob a égide do discurso da incapacidade financeira e da ineficiência da administração pública, ocorre não apenas a privatização de tipo clássico, em que há venda de patrimônio público para alguma empresa ou conjunto de investidores, mas também a mercadorização do processo educativo nas redes públicas. Marcadamente no bloco histórico neoliberal, foi não só ratificado que a educação escolar é considerada um nicho de mercado, mas também que o deslocamento do capital produtivo ao capital financeiro, inclusive fictício, bem como a hegemonização da ideia de que o capital se reproduz ampliadamente dissociado da esfera produtiva e da exploração da força de trabalho – nas palavras de Marx (2013, p. 768) uma “fórmula mais genérica, mas também por isso a uma fórmula inexplicável e absurda” – arrastam com eles todas as esferas da vida humana, incluindo a educação escolar. Aliás, sobre isto, vale reproduzir uma das magistrais passagens de Marx (2013, p. 380-384 – grifos nossos):

É no capital portador de juros que a relação capitalista assume sua forma mais exterior e mais fetichista. Aqui deparamos com D -D', dinheiro que engendra mais dinheiro, valor que valoriza a si mesmo, sem o processo mediador entre os dois extremos. No capital comercial, D -M -D', encontra-se pelo menos a forma geral do movimento capitalista, embora ela só se mantenha na esfera da circulação, razão pela qual o lucro aparece aqui como simples lucro de alienação; ele se apresenta, no entanto, como produto de uma relação social, e não como produto simples de uma mera coisa. A forma do capital comercial continua a representar um processo, a unidade de fases contrapostas, um movimento que se desdobra em dois procedimentos antagônicos, na compra e na venda de mercadorias. Esse processo se apaga em D -D', ou seja, na forma do capital portador de juros. Como vimos, o capital se apresenta como tal, como esse valor que valoriza a si mesmo diretamente, para todos os capitalistas ativos, (...) ou seja, dinheiro que gera mais dinheiro. É a fórmula geral e originária do capital, condensada de modo absurdo. (...) Também isso aparece invertido aqui: os juros são somente uma parte do lucro, isto é, do mais -valor que o capitalista ativo arranca do trabalhador, agora os juros aparecem, ao contrário, como o verdadeiro fruto do capital, como o originário, ao passo que o lucro, transfigurado em ganho empresarial, aparece como simples acessório e ingrediente adicionado no processo de reprodução.

Aqui se completam a forma fetichista do capital e a ideia do fetichismo do capital. Em D -D', temos a forma mais sem conceito [begriffslose] do capital, a inversão e a coisificação das relações de produção elevadas à máxima potência: a forma simples do capital, como capital portador de juros, na qual ele é pressuposto a seu próprio processo de reprodução; a capacidade do dinheiro ou, conforme o caso, da mercadoria, de valorizar seu próprio valor, independentemente da reprodução – eis a mistificação capitalista em sua forma mais descarada.

No bojo do bloco histórico neoliberal, setores privatistas, nacionais e internacionais, desenvolvem e expandem aceleradamente seus negócios no mercado educacional sob um novo formato: as corporações de capital aberto – a exemplo da Pearson, *holding* britânica que comercializa sistemas de ensino; da Kroton (agora Cogna), maior corporação do setor educacional brasileiro; e do Grupo Positivo¹⁰¹, *holding* brasileira do ramo gráfico-editorial e informática – e a exponencial inserção do empresariado na educação pública via parcerias público-privadas, consórcios e administração direta de instituições públicas – são bons exemplos. Atualmente, a Kroton e a Gera Venture criaram holdings especificamente dedicadas à educação básica, como a Saber Educacional e a Eleva Educação. A Kroton já atende 34,2 milhões de alunos com seus sistemas de ensino e, de acordo com o CEO, Galindo, aumentará as apostas no ensino básico, já que, no Brasil, existem 30,6 mil escolas particulares e apenas 2,4 mil faculdades, além de o mercado de ensino básico movimentar, anualmente, R\$ 101 bilhões – quase o dobro do Ensino Superior.

Nesse sentido vale lembrar que, como demonstrou a pesquisa de Costa (2020), o avançar das empresas de capital aberto sobre a educação básica é recente, tendo sido catapultado após o declínio do Fies e o impedimento, por parte do Cade, de que ocorresse a fusão entre as maiores organizações privadas de ensino superior do Brasil: a Kroton Educacional e a Estácio de Sá. Imediatamente após a reprovação, a Kroton, agora com escassas opções de expansão via aquisição, assistiu seu valor de mercado despencar de R\$ 34,7 bilhões, em outubro de 2017, para R\$ 21 bilhões em abril de 2018 (ARBEX, 2018). Vale salientar também que, na realidade, esse deslocamento do ensino superior

¹⁰¹ Este grupo vem estimulando a configuração de “arranjos de desenvolvimento da educação” junto a um conjunto de municípios e vende para essas redes de ensino seus produtos: Solução Habile Sistema de Avaliação; Solução Gero Gestão Escolar Integrada; Solução Enem Express Preparação Intensiva; Solução Sistema de Ensino Aprende Brasil – entre inúmeros outros (ADRIÃO et al., 2016; DOMINGUES, 2017; MOTTA; ARGOLLO, 2016).

para a educação básica significa, para algumas empresas, o retorno a esse nicho. A Kroton, por exemplo, surgiu em 1966 com a escola Pitágoras.

É importante salientar que essa tsunami de empresas de capital aberto e capital de risco sobre a educação básica, isto é, essa nova face da mercadorização da educação, significa bem mais do que uma mudança na forma de comercializar a educação em si, escolas e suas ferramentas. Ao adentrarem a educação básica, essa parcela empresarial perpetra uma determinada *lógica* de produção e circulação de seus produtos; a educação em si não é mais, apenas, uma mercadoria, mas uma mercadoria *altamente rentável*, que circula na bolsa de valores através de *ativos*, cuja expectativa é de retorno *imediato*, em um mercado fortemente hegemônico pelo capital internacional que impulsiona fusões, aquisições e, nesse sentido, a formação de *conglomerados*, que por sua vez concentram enormes contingentes de alunos e funcionários (COSTA, 2019).

É importante sublinhar que esses investidores passam a possuir títulos de propriedade que funcionam, fundamentalmente, como ativos financeiros e, portanto, como títulos com rentabilidade balizada pelos demais títulos em circulação no mercado, exigindo, assim, alto retorno financeiro e elevada distribuição de dividendos. O foco não é o controle total da empresa, pois isso aumentaria os riscos e dilataria a temporalidade, mas o controle do poder de decisão nos Conselhos de Administração pelo operador que atua em nome dos acionistas participantes do “Private Equity” (LEHER, 2018, p. 23).

Sobre esse aspecto, vale ainda destacar dois pontos. O primeiro deles, que a guinada dessas empresas para a educação básica é explicitamente guiada pela lógica da lucratividade. Isto é, se havia/há um tipo de mercadorização da educação revestida pela filantropia, nessa nova modalidade esse véu é dispensado: trata-se, de fato, da formação de poucos. Na realidade, são duas as suas grandes vertentes principais, quais sejam o investimento em escolas de elite, de mensalidades caríssimas e pedagogias diferenciadas, e a venda de sistemas de ensino sob o manto da promoção da qualidade educacional.

Em 2017, a “Isto é dinheiro” divulgou uma reportagem intitulada “A nova fronteira da educação: ensino básico está atraindo grandes investidores locais e globais. Saiba por que Jorge Paulo Lemann, Alan Greenberg e os grupos SEB, Bahema e Tarpon apostam pesado nesse mercado, que já movimentou R\$ 51 bilhões” (KROEHN, 2017, s./p.). Nesta estão explícitas as vantagens do investimento em educação básica quando comparado ao ensino superior, a exemplo da duração do ciclo, o maior contingente de alunos, as proporcionalmente poucas matrículas existentes na rede privada e, ainda, a fidelidade das famílias, que normalmente têm como prioridade a garantia do estudo de

seus filhos (algo que contrapõe as altas taxas de inadimplência que caracterizam o ensino superior). Na reportagem, afirma-se: “(...) e os alunos estudam por ao menos 12 anos, três vezes mais que a faculdade, em média. Para as empresas, isso evita a constante renovação e captação de alunos e assegura uma atrativa geração de caixa” (KROEHN, 2017, s./p.).

A reportagem segue divulgando que Greenberg, cofundador da rede global de educação básica chamada “Avenues: A Escola Mundial”, (criada em 2012, em Nova York), esteve em São Paulo para anunciar que o Brasil havia sido escolhido para receber a próxima unidade.

A decisão de um investidor estrangeiro apostar na educação básica no Brasil coincide com um movimento que vem ganhando força nos últimos meses. O bilionário Jorge Paulo Lemann criou o fundo Gera Venture Capital, de R\$ 1 bilhão, para investir em educação. Com um aporte de R\$ 100 milhões, ele montou a Escola Eleva, no bairro de Botafogo (...). A ambição de Lemann é a mesma do empresário Chaim Zaher, sócio do Grupo SEB e da universidade Estácio; e das gestoras Tarpon Investimentos e Bahema. Nessa onda, Rodrigo Galindo, da Kroton, afirmou algumas vezes que, após a consolidação do ensino superior, seus esforços se voltarão para o ensino básico. “É uma percepção de fundos e investidores de que acontecerá uma explosão no ensino básico como foi no superior”, afirma Chaim. “Mas, quem pensar apenas no resultado de curto prazo, vai se dar mal. Educação básica é longo prazo.” O que une todos eles é o potencial desse mercado, que gera uma bolada anual estimada em R\$ 51,3 bilhões. *É um negócio uma vez e meia maior que o ensino superior* (KROEHN, 2017, s./p. – grifo nosso).

Explicitou-se também a miríade de mercadorias e formas de comercialização destes grupos, bem como sua agressividade em termos de competitividade.

Há três anos, Chaim decidiu apostar na educação básica e dividiu o Grupo SEB em *quatro unidades de negócio. Cada uma delas atende a uma proposta de ensino e tem marcas bastante específicas*. O nome Dom Bosco oferece um conteúdo pragmático e conservador. O Pueri Domus foca no ensino bilíngüe e a inovação. A Concept aposta na vanguarda fica e a Conexia, por fim, vende soluções em educação, do material didático à gestão pedagógica. Até o ano que vem, Chaim terá R\$ 400 milhões para investir na expansão, seja orgânica ou por aquisições. Por enquanto, esse valor é suficiente para consolidar a estratégia de curto prazo do SEB. (...). “Faremos o que for necessário para atingir a nossa meta e não vamos ter freios nem limites dentro das nossas condições.” O Grupo SEB disputa com a Somos Educação, da Tarpon Investimentos, a liderança na educação básica. (...). Nessa nova fronteira da educação, ainda há espaço para todos os modelos.

No ano seguinte, o mesmo veículo divulgou a reportagem intitulada “Kroton aumenta a aposta no ensino básico: Duas semanas depois de anunciar a criação da holding

Saber, focada no ensino básico, a Kroton surpreendeu o mercado ao pagar R\$ 6,2 bilhões pela Somos Educação. Entenda os reflexos desse negócio no setor” (ARBEX, 2018, s./p.). Após a aquisição, a Kroton, maior empresa de educação superior do Brasil, passou à liderança do ensino básico.

“Para a Kroton não interessava entrar no mercado sem ser a primeira. Se ela fosse comprar uma unidade em cada capital do Brasil e fazer a expansão o processo seria muito lento”, afirma Carlos Antonio Monteiro, presidente da CM Consultoria, especializada em educação. (...). A estratégia da Kroton para avançar nesse segmento começou a ser desenhada quase dois anos atrás. Em 2016, a empresa passou a realizar estudos específicos sobre esse mercado e contratou Mário Ghio, executivo com vasta experiência no ensino básico e que ocupou o cargo de CEO da Somos. Ghio está à frente da Saber e passa a ter 44 escolas próprias, três cursinhos pré-vestibular, 120 escolas de idioma, além de atender mais de 3,4 mil instituições por meio de seus sistemas de ensino. (...). A operação abre as portas, de forma muito rápida, para um mercado extremamente pulverizado e que possui ainda poucas empresas relevantes operando. “O segmento de ensino básico oferece vantagens significativas em relação ao de educação superior. É duas vezes maior, com ciclos mais longos (de 10 a 12 anos), menor nível de competição e valuations mais atrativos para aquisições”, afirma Maria Tereza Azevedo, analista do Banco UBS, em relatório. A empresa de Galindo terá que correr contra a expansão dos concorrentes, que tem se movimentado para abocanhar a maior fatia possível desse mercado (ARBEX, 2018, s./p.).

O quadro abaixo a composição dos principais grupos empresarias da educação básica no Brasil e ilustra a tendência à monopolização (COSTA, 2020).



Fonte: Costa (2020).

Fazendo frente a Somos, esta a Eleva Educação, que também já foi mencionada nesse texto tal como seu idealizador: Jorge Paulo Lemann, sobre quem comentamos com mais detalhes no capítulo dois.

Como vimos, esse banqueiro-empresário é um dos fundadores da 3G Capital¹⁰² e criador do fundo Gera Venture Capital¹⁰³ (focada em educação e que, além de investir em startups, deu origem a holding Eleva Educação) e investidor do fundo Innova

¹⁰² Relembremos, aqui, que o banqueiro cujas atividades iniciaram na década de 1960/1970 com a compra da corretora de valores Garantia, é hoje um dos homens mais ricos do mundo, tendo faturado em 2016 cerca de meio milhão de reais por hora (CAMARGO, 2017). Em 1982, adquiriu as Lojas Americanas; em 1987, criou, com seus dois sócios, uma empresa destinada ao mercado de investimento, chamada São Carlos Investimentos; em 1989, adquiriu a cervejaria Brahma, que se fundiu com a Antarctica, em 1999, dando origem a Ambev. Em 1998, fundou a primeira empresa do tipo private equity do Brasil: a GP Investimentos, que contava com a participação de, na época, grandes empresas. No ano seguinte, fundaram a 3G Capital, com sedes em Nova Iorque (EUA) e no Rio de Janeiro (Brasil) e, hoje, é dona de algumas grandes marcas no Brasil e no mundo. A 3G Capital é dona de empresas como Restaurant Brands International (RBI), que é a responsável pelas redes de fast food Burger King e Tim Hortons (rede de café e donuts). Em 2013, adquiriu a famosa marca de ketchups Heinz. Nesse meio tempo, em 2004, a Ambev e a cervejaria belga Interbrew se fundiram para criar a InBev. Quatro anos depois (2008), a InBev adquiriu a cervejaria Anheuser-Busch, que era dona da marca Budweiser. Dessa aquisição surgiu a AB InBev, maior cervejaria do mundo.

¹⁰³ O valor inicial destinado ao fundo foi de R\$ 1 bilhão para investir em educação. R\$ 100 milhões foram destinados à compra de quatro colégios e montou a Escola Eleva, no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, que tem a pretensão de ser um modelo desse segmento no País.

Capital (potencializadora de startups que já investiu em várias empresas brasileiras) (CAMARGO, 2017).

No âmbito da educação, Lemann tem quatro grandes projetos concomitantes: i) A Fundação Estudar (1991) tem como objetivo central oferecer bolsas de estudo aos “melhores cérebros do país”, sob o argumento de que a formação no exterior alavancaria a formação de lideranças brasileiras; ii) A Fundação Lemann (2002), explicitamente voltada para a educação pública, mormente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de tecnologias e soluções educacionais; iii) a Gera Venture, que foi gestada para incentivar e aportar financeiramente startups educacionais e iv) o Lemann Center, um núcleo de pesquisas sobre os problemas do Brasil, situado na Califórnia.

A abordagem acima se justifica por entendermos que a figura de Lemann é ilustrativa da complexidade do empresariado educacional hoje, e nos dá a oportunidade de adentrar a terceira dimensão do processo de empresariamento de novo tipo – a única que consideramos singular a esse processo.

Antes de avançar, ratificamos que a mercantilização e a mercadorização da educação escolar são processos tendenciais históricos indissociáveis, cuja soma não é zero; ambos foram paulatinamente aprofundados ao longo do decurso da sociedade burguesa, ganhando novas determinações e feições no seio do bloco histórico neoliberal. Neste, alguns de seus elementos são quantitativamente aprofundados, e as próprias mudanças estruturais e superestruturais concorrem para a alteração qualitativa de outros elementos compósitos desses processos.

A subsunção da educação ao empresariado educacional nos parece característica particular do *empresariamento da educação de novo tipo*. Antes de prosseguir, parece ser necessário, primeiramente, esclarecer o uso do “novo tipo”. Na realidade este se justifica, sobretudo, pela compreensão de que o *empresariamento da educação (escolar)* é um processo mais antigo, cujas raízes residem na ascensão da classe burguesa e na gênese do processo de modernização-industrialização brasileira.

Como vimos, desde a década de 1930, os empresários industriais disputam um projeto político-pedagógico hegemônico, demonstrando que o *empresariado industrial*, desde sua organização embrionária, organiza-se para intervir na educação escolar e hegemonizar a sua concepção de educação, cuja base carrega e naturaliza aspectos da mercantilização. Nesse sentido, o fato de que ao longo de todo o século XX os empresários, sobretudo industriais, travaram uma disputa permanente, principalmente com os católicos/conservadores e com as forças à esquerda, contribuiu enormemente para

a hegemonização da concepção econômica de educação no país, sendo seu corolário a calorosa recepção da ideologia do capital humano na década 1960. Apesar do caráter mundial dessa hegemonização, devemos observar que ela não vem de fora pra dentro, brotando em terras áridas e maltratadas. De outro modo, o terreno estava muito bem preparado para recebê-la e frutificá-la.

Como abordamos, o conjunto de empresários que ascende ao final da ditadura empresarial militar é indubitavelmente mais complexo do que o referido conjunto de empresários industrial, tanto por seu porte quanto por sua composição interna – até mesmo porque a própria política educacional da ditadura favoreceu enormemente as privatizações clássicas e as “não clássicas”, facilitando o acesso, por parte dos empresários, ao fundo público. Sobre a consolidação da hegemonia do empresariado no âmbito educacional, é preciso limpar o terreno e esclarecer alguns pontos.

Primeiramente lembrar que, de modo geral, a convocação dos empresários a intervir na “questão social” não ocorreu só no Brasil. Construída e fortalecida a ideologia social-liberal, tal intervenção assumiu a primeira ordem de importância: em 1999, por exemplo, no Pacto Global, o empresariado foi anunciado pelos organismos internacionais como força central para acobertar o antagonismo de classe, construindo uma relação harmônica entre mercado, Estado e sociedade civil, de modo a conferir uma “face mais humana ao capital”, sob auspício de uma sociedade harmoniosa (MOTTA, 2012). Em outros termos, a essa fração de classe caberia construir um novo senso comum, soldador do bloco histórico neoliberal em sua vertente social-liberal – ratificando, assim, que a escolarização é um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação da forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes, ou seja, é ferramenta de cimentação ideológica de qualquer bloco histórico que se inaugure sob a égide do MPC.

Em segundo lugar, que o processo de onguização anteriormente mencionado, assim como os aparatos legais orquestrados pela contrarreforma do Estado de 1995 é de suma importância: converteram legalmente direitos sociais e universais em “serviços públicos não estatais” e proporcionaram as condições jurídicas para a expansão de organizações sociais empresariais – aspectos chave para a subsunção da educação ao empresariado e para a consolidação do *empresariamento de novo tipo*.

A regulamentação de OS e OSCIP¹⁰⁴ criou condições para o exponencial crescimento, particularmente, das organizações sociais empresariais ligadas à educação. Entre 1996 e 2005, o crescimento das organizações da sociedade civil foi de 215,1%, tendo passado de 107,3 mil para 338,2 mil em todo o Brasil (OJEDA, 2012); em 2016, esse número chegou a 820 mil (LENCIONI, 2018). Em 1996, havia um total de 49.129 empresas no mercado educacional; esse número passou para 61.430 em 2006 e, em 2016, para 101.430 – aumento de quase 50% em dez anos (IBGE, 2019). Não ao acaso, a grande maioria das organizações que mencionamos nesse trabalho, incluindo as integrantes do *Movimento pela Base*, tem origem nessa época, como abordamos no capítulo dois. A miríade de organizações sociais empresariais atuando no campo educacional forma uma verdadeira trincheira da luta de classes, complexificando-a de sobremaneira.

Em terceiro lugar, que esse empresariado apresenta divergências e embates que não são de menor importância e que, como comentamos no início do capítulo, têm conduzido a uma interpretação equivocada. Vejamos, brevemente.

Autores como Rodrigues (2007) explicam que, no alvorecer do século XX, foi paulatinamente consolidado um conflito entre a chamada *burguesia industrial* e a *burguesia de serviços* no âmbito da educação superior. De forma perigosamente resumida, o autor explica que a *burguesia industrial* demandava, inclusive do Estado estrito, medidas de apoio e incentivo às universidades públicas, justamente por reconhecer a qualidade da formação ofertada. Isto é, havia, por parte da indústria, a necessidade de trabalhadores bem formados e com ensino superior, ainda que em pequena quantidade, para atender às suas demandas, sobretudo no que tange aos aspectos de inovação, ciência e tecnologia.

Por outro lado, segue o autor, havia uma burguesia de serviços ávida pelos recursos públicos, responsável pela venda de cursos superiores de qualidade inigualável. Noutros termos, havia uma percepção de que as faculdades privadas sugavam recursos públicos, concorriam para o sucateamento das universidades públicas e formavam profissionais de baixa qualidade, incapazes de atender às demandas industriais.

Devemos lembrar, todavia, que o crescimento das matrículas na rede privada de educação superior remete à reforma universitária da ditadura militar. A proporção de

¹⁰⁴ Em 1998, com a Lei n. 9.637, foram qualificadas as Organizações Sociais (OS), entidades privadas que passaram a absorver atividades de setores públicos. Em 1999, por meio da Lei n. 9.790, foram regulamentadas as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com liberdade para atuar na “promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que se trata esta lei” (BRASIL, 1999).

matrículas na rede privada era cerca de 40% na década de 1960, 50% na década de 1970 e quase 65 % na década de 1980. Nada comparado, entretanto, ao *boom* dos anos 2000: entre 1997 e 2003, o crescimento das matrículas nas instituições privadas foi de 132%, e das instituições foi de 160%. Enfim, em 2011, mais de 70% das matrículas no ensino superior eram no setor privado, frente a menos de 28% de matrículas nas universidades públicas (LEHER, 2013). Vale ainda lembrar que essa expansão não ocorreu graças à “mão invisível do mercado”, ou pela sua própria qualidade formativa. Houve, mormente no governo Lula, uma mão “pública” e “visível” que catapultou essa expansão: uma mão operando o Financiamento Estudantil (Fies) a partir de 1999, e uma mão operando o Programa Universidade para Todos (Prouni) a partir de 2004. Sem nos estendermos, fato é que ambos os programas funcionaram como uma verdadeira avalanche de recursos públicos para o setor privado, sob a égide do discurso legítimo de ampliar a oferta do ensino superior no Brasil, inclusive na modalidade à distância¹⁰⁵.

Retornando à educação básica, precisamos observar que o cenário é radicalmente distinto: como já foi mencionado, historicamente, a grande maioria dos alunos está matriculado e concentrado na rede pública de ensino, em todas as suas etapas. Em 2019, eram mais de seis milhões de crianças na rede pública de educação infantil, mais de vinte e um milhões de crianças matriculadas na rede pública do ensino fundamental e pouco mais de seis milhões de alunos matriculados no ensino médio. Nesse sentido, é indubitável que a rede pública de ensino é responsável pela formação básica de, em média, 75% dos brasileiros: em 2018, eram cerca de 39 milhões e meio de alunos matriculados na rede pública frente a menos de nove milhões na rede privada.

Esse quadro é relativamente permanente, pensando os últimos anos. A partir dessa exposição, pensemos o processo de hegemonização do empresariado sobre a educação básica.

Quando nos referimos à subsunção da educação escolar ao empresariado educacional estamos tratando do processo pelo qual o empresariado educacional brasileiro assumiu, em íntima relação com o Estado estrito e com o empresariado internacional, o protagonismo da formulação, aprovação e implementação das políticas públicas de educação. Tal subsunção parece ser a forma mais eficiente que o capital encontrou para maximizar o seu controle sobre o processo educativo, determinando seu

¹⁰⁵ O ensino superior não é nosso foco, mas, no Colemarx, há profícuas pesquisas sobre o assunto, calcadas em uma sólida e rica base de dados. Para acessá-la, indicamos as pesquisas de Roberto Leher, Thayse Ancila, Simone Silva e Pedro Henrique Tavares.

conteúdo e forma em fina sintonia com os seus interesses. O curioso é que, nessa tomada da dianteira, as ações do empresariado aumentam a precarização e o esvaziamento do processo educativo, a partir da sua subsunção à lógica empresarial e ao *ethos* gerencialista de controle. Tais ações reverberaram no tempo e no conteúdo da (con)formação da classe trabalhadora, bem como na discriminação dos valores relativos às mercadorias e na dinâmica do mercado educacional.

Conforme já abordado, essa hegemonização se gesta no período de revalorização da educação escolar sob a égide da rejuvenescida teoria do capital humano, em escala nacional e internacional, bem como no bojo da onguização descrita por Fontes (2010). É importante atentar para o fato de que, realmente, esse empresariado a que nos referimos é majoritariamente constituído por organizações da sociedade civil, com ou sem fins lucrativos. Todavia, isso não deve anuviar o fato de tais organizações, muitas vezes, lançam fumaça sobre seus verdadeiros comandantes. Como vimos no capítulo dois, quase sempre, por trás de uma organização da sociedade civil atuante na educação, existe uma complexa rede de empresas, nacionais ou não. Em suma, que essas organizações funcionam como braços ou aparelhos privados de hegemonia – a exemplo do Cenpec, que desde a década de 1990 participa ativamente da educação escolar da classe trabalhadora, sobretudo na vertente do tempo integral. O que se fala muito pouco, entretanto, é que o Cenpec é estreitamente vinculado ao Banco Itaú e suas organizações.

No apagar das luzes dos anos 1990, essa miríade de organizações, em estreita relação com os organismos internacionais (notadamente o Banco Mundial e em fina sintonia com o chamado “pacto global”), aparecem de modo relativamente desagregado, mas com objetivos que se cruzam e que são recobertas pelo mesmo véu, qual seja, o da filantropia. Nesse sentido, lembremos que, ao final da década de 1990, havia um quadro econômico-social caótico: após o rejuvenescimento da TCH calcada na empregabilidade e a imposição de um conjunto de medidas de contrarreforma justificadas pela promessa de reduzir as desigualdades a partir do condicionamento de um capital humano mais adequado ao mercado de trabalho (e assim mais produtivo e vendável)¹⁰⁶, a realidade continuava insistindo em negar essas proposições

¹⁰⁶ É precisamente nesse sentido que se gestam as formas de controle e mensuração dos “padrões de qualidade” balizadas por critérios técnicos. Ao fim e ao cabo estes deveriam avaliar o grau de funcionalidade das competências e habilidades desenvolvidas na escola para a chamada nova cidadania e requeridas pela produção flexível.

O problema deixava de ser, então, a superação da pobreza e da desigualdade, e parecia estar claro que não cabiam mais as promessas de superá-la. A humanidade havia atingido seu ápice com o capitalismo; não havia outro modelo de sociedade possível. Cabia apenas humanizá-lo, de modo a preservar a vida, os recursos e o ambiente. Nessa lógica, a cooperação entre os homens seria fundamental: a noção de classe social e de antagonismo de classe deveria ser deixada para trás, e os homens, independentemente de suas diferenças, deveriam trabalhar coletivamente para uma sociedade menos desigual e mais saudável, tornando-se indivíduos mais autônomos, colaborativos e autossuficientes.

Nesse sentido, a ideologia da “responsabilidade social” funcionava não só como ferramenta de exercício hegemônico sobre os subalternos, mas também conferindo homogeneidade e direção à própria classe.

“A responsabilidade social está se tornando cada vez mais fator de sucesso empresarial, o que cria novas perspectivas para a construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo” (INSTITUTO ETHOS, 1999, s/p). Reconhecem, portanto, que as mudanças ocorridas nas relações sociais desestabilizaram a hegemonia burguesa, o que exigiria da classe empresarial novos posicionamentos político-ideológicos para intervir nos processos sociais sem perder a capacidade de dirigir a sociedade. A análise do trabalho político do instituto revela que houve um sentido novo proposto ao conjunto da classe empresarial em sua intervenção na sociedade civil para educar a sociabilidade. Para assegurar a legitimação da responsabilidade social, a “direita para o social”, em sintonia com os movimentos internacionais, defende que o lucro, razão de ser da empresa privada e da própria burguesia, não é incompatível com princípios éticos e com ações sociais de novo tipo (MARTINS, 2015, p. 300).

Conforme destaca Martins (2015), com base em documentos do Instituto *Ethos*, do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (Gife) e da própria CNI e seus braços, haveria ocorrido mais uma metamorfose (ou complementação) teleológica: da “competitividade” para a “competitividade com responsabilidade social”, o que significa enredar o projeto econômico e ao político-ideológico do século XXI. No mundo globalizado, não restava outra opção ao país senão integrar-se à nova ordem com algum grau de competitividade. Sobre os possíveis aspectos deletérios e/ou acidentados nessa integração, estes poderiam ser amenizados pelo esforço, boa vontade, criatividade, empreendedorismo e resiliência; no pior dos casos, pela cooperação, pela solidariedade. Vale destacar que, nessa pauta, incorpora-se com sucesso, e de modo subordinado e esvaziado, várias das reivindicações das organizações dos trabalhadores erigidas na

década de 1980: educação de qualidade para todos, equidade e igualdade na educação, uma sociedade mais justa e colaborativa, e assim por diante.

Enfim, a escola precisava participar da construção desse novo padrão de sociabilidade requerido pelo alto patamar de precariedade requerido pela superação da crise orgânica do capital da década de 1970, em todas as suas faces. A “colaboração” das organizações nesse sentido se dá pela produção de materiais didáticos, elaboração de projetos, e cursos, oferecimento de consultorias e outros “serviços” desenvolvidos em “parceria” com a escola pública e não só para os alunos, mas também para professores e gestores. Um levantamento desses projetos foi abordado no capítulo dois; especificamente sobre a década de 1990, para ilustrar, podemos lembrar a coleção didática “Raízes e Asas”, produzidas pelo Cenpec em parceria com o Itaú e com o MEC e utilizadas entre 1993 e 1998, com o objetivo de guiar e articular o trabalho de professores, coordenadores e gestores (CENPEC, 2020), e alguns projetos do Instituto Ayrton Senna, como o já mencionado projeto Acelera Aprendizagem (1998) e o “Se ligs” (2001), destinados ao reforço escolar, e o “Gestão nota 10” (2005), destinado a apoiar as escolas públicas no cumprimento das metas do PNE (2001-2010).

O inegável foco na conformação social da juventude trabalhadora, isto é, a preocupação com o apassivamento dos trabalhadores e com o compartilhamento da ideologia burguesa, não pode apagar a preocupação burguesa com os aspectos relativos ao conteúdo propriamente dito. Trocando em miúdos, se é certo que esse *empresariado educacional* objetivava a conformação da classe trabalhadora, também o é que tal bloco almejava o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, doravante flexível, que no bloco histórico neoliberal assenta-se sobre grande volume de trabalho simples.

Precisamente nesse sentido, como abordado há pouco, a massa de jovens trabalhadores formados pela escola pública dispensava altos investimentos, e mesmo o processo de qualificação. Tanto para a parcela constituinte do exército de reserva quanto a futuramente ocupada em postos simples de trabalho bastava o acesso às competências básicas gerais e a flexibilidade, isto é, capacitá-las passou a ser mais do que suficiente. É justamente nessa lógica que, a nosso ver, o empresariado amplia os mecanismos de controle sobre a escola pública. A lógica do “necessário, somente o necessário” deveria ser acompanhada do binômio eficiência-eficácia, e os professores não deveriam desviar-se disso.

Dessa compreensão de mundo e de educação surgem, na década de 1990, as já mencionadas “Pedagogia das Competências” (RAMOS, 2001), a “empregabilidade” e os mecanismos de avaliação e responsabilização dos professores, que podem ser vistos com mais detalhes em Freitas (2012). De modo geral, as dimensões do conhecimento científico não interessavam em nenhum aspecto: nem em termos de produção de mais-valor, nem em termos de compreensão de mundo e pensamento crítico. É precisamente assim que, a nosso ver, a ascensão desse empresariado educacional ainda na década de 1990 i) aponta para um aprofundamento da mercantilização da educação, à medida que tende a acentuar a expropriação do conhecimento e, nesse sentido, reduzir o valor da força de trabalho e apassiva-la, simultaneamente e ii) aponta para um aprofundamento da mercadorização, na medida em que as chamadas parcerias público-privadas concorrem para um certo tipo de mercado educacional onde circulam de apostilas, programas, cursos e outros, ainda que estes não sejam trocados, imediata e claramente, pelo capital na forma dinheiro.

É fato que a pedagogia proposta pelo MEC de FHC não foi de todo implantada, e isso também foi visto no capítulo dois. Todavia, também o é, que os profissionais da educação tiveram grandes derrotas em seu governo. Para ilustrar, podemos lembrar que, por um lado, foram os profissionais da educação que impediram a implementação dos Parâmetros Curriculares; por outro, que o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 correspondia inteiramente ao projeto do empresariado, bem como que o decreto 2.208/1997 esteve em vigor ao longo de todo o governo. Na campanha para as eleições presidenciais de 2002, Lula prometeu, inclusive, a revogação dessas medidas, tamanha era a oposição dos profissionais da educação às mesmas.

Ironia da história ou não, depois de eleito, cumpriu em parte suas promessas e fortaleceu de sobremaneira o empresariado educacional. No que tange a algumas das pérfidas medidas do governo FHC e a postura de Lula, comentamos no capítulo dois. Aqui nos interessa salientar, apenas, o crescimento exponencial do *empresariado educacional* em seu governo, novamente, em termos de composição e organicidade. O Todos pela Educação (2006) eleva o *empresariado educacional* a um novo patamar, aumentando drasticamente o poder de controle do empresariado quanto sua difusão política e ideológica.

Pouco antes da eleição de Lula, em 2001, frações empresariais locais criaram o Movimento Brasil Competitivo (MBC), presidido pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, em parceria com o Banco Mundial e a “ressuscitada” Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), copatrocinado pela Merck Sharp

& Dohme, pela Petrobrás, e outras grandes empresas” (MOTTA, 2012, p.125). O MBC passou a difundir premissas para “solucionar a questão de um setor público inflado, assim como o problema da burocracia, solapadora de ambiente de negócios” (MOTTA, 2012, p. 143), em direção ao maior diálogo entre governo e setor privado.

Do MBC nasce, cinco anos depois, em 2006, o Todos pela Educação (TPE), também presidido pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter, que se apresenta da seguinte forma: “com uma atuação **suprapartidária** e independente – e **sem receber recursos públicos** – nosso foco é contribuir para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TPE, 2019, s./p. – grifos originais). Entre seus sócios-fundadores figuras vinculadas ao Estado estrito (como o então ministro da educação, Fernando Haddad, e o recentemente presidente do CNE, Cesar Callegari), quanto a grandes empresas e bancos, inclusive empresários-proprietários, à exemplo de nomes como os de Jorge Paulo Lemann, Gustavo Ioschpe, Emílio Odebrecht e Maria Alice Setúbal. Além do mais, desde 2006, o TPE conta com o apoio de representantes de empresas como Itaú Social, DPaschoal, Bradesco, Fundação Telefônica (Telefônica/Vivo), Gerdau, Itaú BBA, Instituto Península, Gol, Fundação Victor Civitta, Editora Moderna, Canal Futura e vários outros, bem como de organismos internacionais, tal como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, s./p.). Vale ainda ressaltar o apoio ao TPE por parte do LIDE (Grupo de Líderes Empresariais) cuja direção é exercida “por um Comitê de Gestão, composto por representantes de grandes corporações, ex-ministros de Estado, especialistas em diversas áreas de atuação, que tem como objetivo orientar, avaliar e decidir sobre as diretrizes do Grupo de Líderes Empresariais” (LIDE GLOBAL, 2018, s./p.). Organizadas no TPE,

(...) estas forças lograram firmar um eixo discursivo que irá orientar as ações do capital nos anos seguintes: a educação fundamental foi universalizada, mas *carece de qualidade*; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas” (LEHER; MOTTA, 2017. P. 145).

A partir de então, o controle sobre as escolas cresce de forma exponencial e assustadora, de modo inacreditavelmente legítimo. A nosso ver, o que difere esse empresariado daquele organizado nos anos 1990 é, para além de seu porte e organicidade,

a feição democrático-republicana liberal que este assume nos anos 2000, que não só viveu, mas apoiou e reivindicou, por exemplo, a ampliação da educação básica obrigatória, conquistada pela promulgação da Lei 12.796/2013.

Por um lado, abre possibilidades de ampliar a acumulação do capital criando novos *nichos* de mercado no âmbito da educação escolar e ainda subsidiados, legalmente, por recursos públicos; o que atrai ainda mais investidores de educação, pois garante a parcela de lucro. Por outro, legitima a atuação privada-mercantil, difundindo a crença de que a gestão privada, evidente e naturalmente, possui maior eficiência e “qualidade”; nesse sentido, os empresários podem “doar” seu tino para negócios e criar as condições para estabelecer a “igualdade de oportunidades para todos” em um sistema marcadamente desigual – o “filantropocapitalismo”. Quem iria se contrapor ao discurso de melhoria da qualidade do ensino público e de equalização das oportunidades educacionais? (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 38).

Nessa lógica nasce, precisamente, o *Movimento pela Base*, como uma braço do TPE dedicado exclusivamente a elaboração e implementação da BNCC, inclusive do ensino médio, que já era algo mencionado e objetivado desde a criação do TPE.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A BNCC E O NEM COMO APROFUNDADORES DO EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO

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

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

Entendemos que a primeira repetição é inequivocamente a resistência. A despeito dos concretos problemas que hoje a assim chamada “esquerda brasileira” enfrenta, é possível observar a luta dos jovens e dos profissionais da educação por uma educação laica, de qualidade social, gratuita, universal e pública. Resistência essa histórica, mas junto ao empresariado. No que tange ao presente, consideramos que o golpe de 2016 reafirma a natureza coercitiva e violenta da classe dominante brasileira, sua incapacidade de realizar concessões mesmo que nos limites da ordem vigente e a sua tendência a ataque à democracia, sobretudo quando esta se apresenta como trava a acumulação

capitalista. Nesse sentido, é “[...] sob um novo clima de temor-pânico, de compulsão repressiva e de abuso do poder político institucionalizado [que] as classes sociais privilegiadas (...) aplicando à participação social ampliada das massas no poder o modelo desmoralizado da democracia restrita” (FERNANDES, 1973, p. 41).

É diante de uma nova fase de estorvo na acumulação e de crise de hegemonia que a fração da classe dominante mais reacionária, com o apoio do empresariado, reforça os mecanismos de sobreapropriação e retoma com afincos as medidas que aprofundam a barbárie social e excluem das decisões políticas as grandes massas. E é precisamente nessa perspectiva analítica que compreendemos que a educação escolar não se desvincula dos aspectos estruturantes da formação dependente que, sob novas roupagens e a depender dos elementos dinâmicos da política, continuam a atravessar o desenho e a concretude da educação brasileira. A negação da imaginação inventiva, a persistente tentativa de suprimir conteúdos propedêuticos e de negar conhecimentos técnico-científicos mais complexos no ensino médio, a resistência ao investimento público em educação, o atentado à socialização ideológica da juventude trabalhadora e a conservação da dualidade educacional estrutural, se de fato são elementos presentes no NEM e na BNCC, são também elementos que atravessam a história da educação brasileira com distintas intensidades.

Como abordamos, a mercantilização da educação escolar é dimensão insuperável no bojo da sociedade capitalista, posto que, na ótica do capital, vale a máxima do conhecimento estritamente necessário à geração de mais-valor – aspecto diretamente vinculado às especificidades das distintas cadeias produtivas integrantes da cadeia global de valor. Noutros termos, o conteúdo da educação escolar, crescentemente subsumida à forma-mercadoria e aos seus aspectos fetichizantes e reificadores, deve-se resumir, na perspectiva do capital, a valor de uso para si, espremendo todos os constituintes que poderiam acrescer o valor da força de trabalho. Nesse sentido, deve-se atentar ao fato de que tanto a BNCC quanto o NEM, como já vimos, arrancam explicitamente todas as dimensões científicas do conhecimento cujo acesso foi duramente conquistado, resumindo-o à competências.

Tal processo é entendido por nós como aprofundamento da mercantilização da educação na medida em que, resumidamente, espreme-se o valor de uso da educação escolar na perspectiva dos trabalhadores, pressiona para baixo o valor da força de trabalho e mantém-se o valor de uso na perspectiva do capital, inclusive diante das significativas modificações nas cadeias de produção de valor, germinadas a partir do *big crash* de 2008.

De modo transversal, vimos que a mercadorização da educação, indissociável de sua mercantilização, é outra dimensão estrutural-histórica da educação escolar na sociedade capitalista, à medida que a tendência do capital é subjugar todas as esferas da vida ao assim chamado “mercado”, tornando tudo, material ou não, passível de troca, isto é, de comercialização. Vimos como a BNCC amplia, por exemplo, o nicho de mercado relacionado aos pacotes avaliativos, aos sistemas de ensino, aos livros didáticos e outros, sob o comando das grandes empresas de capital aberto. O mesmo vale para o NEM no que tange à reorganização do Ensino Médio e, principalmente, aos itinerários formativos, sem considerar ainda as formas legítimas de acesso ao fundo público, direto ou indireto, por parte das empresas privadas doravante integrantes da formação desse alunado. É um nicho de mercado direto na educação básica que se constitui, no caso das empresas de capital aberto, de modo verossímil e que merece significativa atenção.

No que tange à subsunção da educação ao empresariado, apresentamos o TPE como busílis desse processo, e discorremos sobre as formas com que esses empresários assumiram o controle sobre a educação básica pública a nível nacional, mormente via integração de cadeiras do Estado estrito e parcerias público-privadas. O MPB, que se constitui como um braço do TPE, opera de modo semelhante definindo o conteúdo da educação escolar, doravante atuando diretamente sobre o currículo nacional – não só em sua parte homogeneizante, posto que todas as brechas foram abertas para que o empresariado pudesse atuar, também, sobre os itinerários formativos, ainda que, a princípio, regionalmente. Precisamente assim, o empresariado educacional exacerba o controle sobre a lógica escolar, imprime uma dimensão fortemente apassivadora à mesma e, paralelamente, cria as condições necessárias à expansão hegemônica da própria classe, que abarca as dimensões políticas, jurídicas, sociais e também econômicas.

Nesse bojo está ainda o caráter ideológico do discurso de legitimação propalado por esse bloco social, que mistifica a realidade à medida que apartam os reincidentes problemas educacionais da totalidade social, omitem a sua historicidade e os tratam como problemas efêmeros, cujas soluções imediatistas estão intimamente ligadas à sua particular concepção de mundo e de educação. Outrossim, reforça para nós que as bandeiras “formação geral/intelectual para todos”, “educação emancipatória de qualidade”, “cultura geral e educação profissional para o povo brasileiro” e outras tão sonhadas e requeridas pelos trabalhadores, não têm lugar duradouro no capitalismo dependente, no qual as contradições do capitalismo se manifestam com faces exacerbadamente antidemocráticas.

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

5 REFERÊNCIAS

ABRACHE, J. *Como se dá a moderna relação entre bens e serviços?* 2015. Disponível em: <<https://economiadeservicos.com/2015/06/23/como-se-da-a-moderna-relacao-entre-bens-e-servicos/>>, acesso em 03 jan 2019.

AGÊNCIA BRASIL. *Nova composição do congresso é a mais conservadora desde 1964.* 2015. Disponível em: <https://www.valor.com.br/politica/3843910/nova-composicao-do-congresso-e-mais-conservadora-desde-1964>, acesso em 04 jan 2019.

AGOSTINE, C. *Alvo de protesto de estudantes, lei do Novo Ensino Médio é sancionada.* 2017. Disponível em: <https://www.valor.com.br/politica/4871882/alvo-de-protesto-de-estudantes-lei-do-novo-ensino-medio-e-sancionada>, acesso em 02 jan 2019.

ALMEIDA, L.; DALBEN, A.; E FREITAS, L.C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação e Sociedade*, vol.34, n.125, 2013.

ALVARENGA, D. *Brasil cai para a 81ª posição em ranking de competitividade de países.* 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/09/brasil-cai-para-81-posicao-em-ranking-de-competitividade-de-paises.html>, acesso em 04 jan 2019.

ALVES, G. *A longa depressão do século 21 e a era da barbárie social – I.* Disponível em: <https://blogdabotempo.com.br/2017/01/26/a-longa-depressao-doseculo-21-e-a-era-da-barbarie-social-i/>, acesso em 04 jan 2019.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

ANDERSON, P. *FHC deixou saldo negativo, diz historiador.* Entrevista a Folha de São Paulo, São Paulo, 10 nov. 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1011200228.htm>>, acesso em 03 jan 2019.

ANDRADE, M.C.; BORBA, R. *Revista Communitas*, V2, Edição Especial: Conservadorismos: políticas e educação, p. 121-139. 2018.

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

ANDRADE, M. C.; MOTTA, V. Base Nacional Comum Curricular e a Crise Orgânica do Capital: elementos para pensar o Ensino Religioso. *Anais IX Colóquio Internacional Marx e Engels*. Universidade Estadual de Campinas, 17 a 20 julho 2018.

ANDRADE, M.; NEVES, R.M.; PICCININI, C. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. *Anais Marx e o Marxismo 2017: de O Capital à Revolução de Outubro (1867-1917)*. Universidade Federal Fluminense, 21 a 25 ago. 2017.

ANDRADE, M.C.; PICCININI, C. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *Anais IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp, 2002.

ANTUNES, R. *Riqueza e miséria do trabalho*. V II, São Paulo: Boitempo, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBEnBio), 2015. *Algumas impressões sobre a base nacional comum e implicações sobre o ensino de ciências e biologia na educação básica*. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2015/12/Ana%CC%81lise-BNCC-SBENBIO.pdf>>. Acesso em: 12 março 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (Abecs). *Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC*. 2018. Disponível em: <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh). *Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2015. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3144-nota-da-associação-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh). *Manifestação Pública da Anpuh sobre a Base Nacional Comum Curricular*. 2016. Disponível em: <<https://www.anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh). *Documento da Anpuh para integrar a carta a ser encaminhada ao CNE pela SBPC*. 2018. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4861-documento-da-anpuh-para-integrar-a-carta-a-ser-encaminhada-ao-cne-pela-sbpc>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, (Anped). *PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação*. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Moção de Repúdio a Terceira Versão Da BNCC referente a Educação Infantil*. 2017a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/38arn_mocao30_repudio_bncei_0.pdf>. Acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *No dia D de mobilização em torno da BNCC, ANPEd e CNTE alertam para fragilidade e imposição da Base*. 2018. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/no-dia-d-de-mobilizacao-em-torno-da-bncc-anped-e-cnte-alertam-para-fragilidade-e-imposicao-da>>. Acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *O que ainda precisamos dizer sobre a BNCC do ensino médio?* 2018b. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-o-que-ainda-precisamos-dizer-sobre-bncc-do-ensino-medio>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae); ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (Abraspec); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBEnBio); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (Fineduca); CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cedes); CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE); FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR); MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO (MNDEM); REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (Repu). *Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o Ensino Médio pelo CNE*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ANPEGE). *Carta Aberta: a Imprescindível crítica à Reforma Do Ensino Médio e o papel da geografia*. Disponível em: < <https://www.agbsaopaulo.org.br/22-nota-carta-mocao/carta/18-carta-aberta-a-imprescindivel-critica-a-reforma-do-ensino-medio-e-o-papel-da-geografia>>, acesso em 04 jan 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). *Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação*. 2017. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>>, acesso em 04 jan 2019.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, ACARA. *Home*. Disponível em: <<https://www.acara.edu.au/>>, acesso em 04 jan 2019.

BAMBIRRA, V. *O capitalismo dependente latino-americano*. Insular, 2015.

BANCO MUNDIAL. *Mente, sociedade e comportamento*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2015.

BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018a.

BANCO MUNDIAL. *Emprego e crescimento: a agenda da produtividade*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018b.

BARRETO, T. *Expectativas e críticas aguardam base nacional comum nas escolas*. 2016. Disponível: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/expectativa-e-criticas-aguardam-base-nacional-comum-curricular-nas-escolas/>>, acesso em 04 jan 2019.

BAUMOL, W. *Macroeconomics of Unbalanced Growth: the anatomy of urban crisis*. The American Economic Review, vol. 57, n. 3, pp.415-426, 1967.

BLIKSTEIN, P.; HOCHGREB-HAEGELE, T. *Avaliação da Base Nacional Comum Curricular para Educação em Ciências Fundamental I e II (1-9) e Ensino Médio (1-3)*. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/6.3-Cie%CC%82ncias-da-Natureza_Ana%CC%81lise-de-Paulo-Blikstein-Stanford-Univeristy.pdf>. Acesso em: 27 outubro 2017.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. *Diário Oficial da União*. Publicação de em 23 de março de 2017d. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/03/23>>. Acesso em 01 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017C. *Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF: 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª Versão. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª Versão. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª Versão (educação infantil e ensino fundamental). 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão aprovada (educação infantil e ensino fundamental). 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (ensino médio) 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução n.4 de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: 2018.

CACCIAMALI, M.C. Tendências Futuras no Mundo do Trabalho Brasileiro - perspectivas, oportunidades e desafios. In: *Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites*. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Genebra, 2018.

CAFARDO, R. *Viviane Senna visita Jair Bolsonaro*. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/eleicao-mais-educacao/viviane-senna-visita-jair-bolsonaro/>>, acesso em 04 jan 2019.

CALLEGARI, C. *Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação*, 2018. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>>, acesso em 04 jan 2019.

CANANI, N. A. Apresentações dos Diálogos pelos parceiros institucionais. In: *Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites*. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Genebra, 2018.

CARCANHOLO, M. *A nova equipe econômica e a continuidade do neoliberalismo*. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584741-nova-equipe-economica-e-a-continuidade-do-neoliberalismo-entrevista-especial-com-marcelo-carcanholo>, acesso em 05 jan 2019.

CARLSSON-PAIGE, N.; MCLAUGHLIN, G.; ALMON, J. *Reading Instruction in Kindergarten: Little to Gain and Much to Lose*. Disponível em: <https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf>, acesso em 03 jan 2019.

CÁSSIO, F. *Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns, acesso em 10 jun de 2018.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. *Serviço social e sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 613-636, 2012.

CASTELO, R. *O Social-Liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

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

CAVALIERE, A. M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 116-126, 2002.

CEALE, LETRA A. Por que uma Base Nacional Comum Curricular? 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/por-que-uma-base-nacional-comum-curricular-1.html>>, acesso em 04 jan 2019.

CHESNAIS, F. “A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações”. *Economia e Sociedade*, vol.11, nº 1 (18), 2002.

COELHO, L M. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). *Tempos e espaços escolares*. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

COMITÊ DE DATAÇÃO DE CICLOS ECONÔMICOS (CODACE); FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV); INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA. Boletim 30 de outubro de 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Educação é agente transformador e fator de competitividade*. 2018a. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/mapa-estrategico-da-industria/reportagem-especial/mapa-da-industria-2018-2022-educacao-e-agente-transformador-e-fator-de-competitividade/>>. Acesso em 01 out. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *ICEI - Índice de Confiança do Empresário Industrial*. 2018b. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/estatisticas/icei-indice-de-confianca-do-empresario-industrial/>, acesso em 02 jan 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). 2018c. *Produção cai, ociosidade aumenta e indústria acumula estoques*. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/economia/producao-cai-ociosidade-aumenta-e-industria-acumula-estoques/>, acesso em 02 jan 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Nova legislação trouxe as relações do trabalho no Brasil para o século 21. E agora? 2018d. Disponível em:<<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/mapa-estrategico-da-industria/reportagem-especial/capitulo-10-nova-legislacao-trouxe-as-relacoes-do-trabalho-no-brasil-para-o-seculo-21-e-agora/>>, acesso em 02 jan 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). *CNTE: Saiba porque somos contra a BNCC do MEC golpista*. 2017b. Disponível em: <<http://contee.org.br/contee/2017/07/cnte-saiba-porque-somos-contra-a-bncc-do-mec-golpista/>>, acesso em 04 jan 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). *Moção de repúdio à ação antirrepublicana do conselho nacional de educação – CNE que, às escondidas, aprova a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio*. 2018. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/documentos/mocoos/20414-mocao-de-repudio-a-acao-antirrepublicana-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-que-as-escondidas-aprova-a-base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio.html>>, acesso em 04 jan 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). 5º edital de chamamento - Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – Brasília/DF. Disponível em: <<http://cnebncc.mec.gov.br/docs/EditaldeChamamentoBNCC-EM-Brasilia.pdf>>, acesso em 02 jan 2019.

CORSEUIL, C.; FOGUEL, M.; GONZAGA, G.; RIBEIRO, E. “A rotatividade dos jovens no mercado de Trabalho formal brasileiro”. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), *Boletim Mercado de Trabalho*, n. 55, ago/2013.

COUTINHO, C. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

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

COUTINHO, C. A hegemonia da pequena política. In: *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. Francisco de Oliveira, Ruy Braga e Cibele Rizek (orgs.). São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, Universidade Estadual Paulista, v.49, n.1, p.117-126, jan./jun. 2012.

COSTA, D. *Brasil aparece na lanterna em ranking de produtividade*. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-aparece-na-lanterna-em-ranking-de-produtividade-22398977>, acesso em 03 jan 2019.

CUNHA, L. A. A Entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016

CURRICULUM FOUNDATION. *A World Class Curriculum for every learner*. 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?sourceid=ie7&q=curriculum+foundation&rls=com>.

microsoft:pt-BR:{referrer:source?}&ie=UTF-8&oe=UTF8&rlz=1I7TSNA_enBR402BR402, acesso em 02 jan 2019.

DEMIER, F. *Com ou sem golpe: medo e esperança no futuro próximo brasileiro*. 2016. Disponível em: < <http://blogjunho.com.br/com-ou-sem-golpe-medo-e-esperanca-no-futuro-proximo-brasileiro/>> , acesso em 03 jan 2019.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *Balanco das greves em 2013*. 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2013/estPesq79balancogreves2013.html>, acesso em 03 jan 2019.

EDUCAÇÃO R7. *Após aceitar crítica em segunda versão, novo currículo nacional foca em discussão com professores*. 2016. Disponível: <<https://noticias.r7.com/educacao/apos-aceitar-criticas-em-segunda-versao-novo-curriculo-nacional-foca-em-discussao-com-professores-28052016>>, acesso em 03 jan 2019.

ENGELS, F. Carta a Joseph Bloch [1890]. *Cartas filosóficas e outros escritos*. São Paulo: GRIJALBO 1977.

ENGELS, F. *Princípios do Comunismo*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Educação, Ensino e Marxismo*. São Paulo: Iskra, [1847] 2016.

FALZETTA, R. *Especialistas confirmam necessidade de reforma no ensino médio*. 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2016/09/09/ensino_educacaobasica_interna,547943/e-specialistas-confirmam-necessidade-de-reforma-no-ensino-medio.shtml, acesso em 02 jan 2019.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (FIESP); CENTRO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (CIESP). *Ambiente de negócios no Brasil, desempenho da indústria e agenda Emergencial FIESP*. 2018. Disponível em: < <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://sitefiespstorage.blob.core.windows.net/uploads/2018/06/file-20180627131621-ambiente-de-negocios-no-brasil-desempenho-da-indus.pdf&time=1550918238&action=purge>>, acesso em 03 jan 2019.

FAJARDO, V. *Texto final da base curricular vai atrasar pelo menos quatro meses*. 2016. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/texto-final-da-base-curricular-vai-atrasar-pelo-menos-quatro-meses.ghtml> >, acesso 02 jan 2019.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, [1968] 1981.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

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

- FILGUEIRAS, M. L. *Odebrecht e Gradim retomam discussão societária*. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/blog/primeiro-lugar/odebrecht-e-gradim-retomam-discussao-societaria/>, acesso em 03 jan 2019.
- FISHER, A. Production, Primary, Secondary and Tertiary. *Economic Record*, v. 15, n. 1, pp. 24-38, 1939.
- FONTES, V. *Reflexões Im-pertinentes: História e. Capitalismo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- FONTES, V. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 130, p. 409-425, 2017.
- FRAGA, E. *Investimento em educação no Brasil é baixo e ineficiente*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/02/investimento-em-educacao-no-brasil-e-baixo-e-ineficiente.shtml>, acesso em 02 jan 2019.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e sociedade*, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46, 2011.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, 2014.
- FREITAS, L.C. *BNCC: dilemas para os seminários estaduais*. 2016. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/06/26/bncc-dilemas-para-os-seminarios-estaduais/>, acesso em 03 jan 2019.
- FREITAS, L. C. *BREAKING NEWS: Nova Zelândia vai eliminar BNCC e Charters*. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/02/12/breaking-news-nova-zealandia-vai-eliminar-bncc-e-charters/>, acesso em 04 jan 2019.
- FREITAS, L. C. *BNCC e Common Core*. 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/>, acesso em 03 jan 2019.
- FUNDAÇÃO FRITZ MÜLLER. *Sobre a FFM*. (2018). Disponível em: <https://www.fundacaofritzmuller.com.br/site/sobre-a-ffm>, acesso em 03 jan 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Projeto de Vida: análise do papel das escolas na vida dos jovens ressalta desconexão entre o que é ensinado na escola e o que é exigido depois dela*. 2014. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>, acesso em 04 jan 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Relatório Anual 2016*. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2014/10/RA2016_lemann_PDF-interativo_web-1.pdf>. Acesso em 17 dez. 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Relatório Anual 2017a*. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/aYdzs1L1rxqIW7ZW71qOgKYuPplednjXqaHznarD.pdf>>, acesso em 04 jan 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Parceria investe em novas tecnologias educacionais*. 2017b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/parceria-investe-em-novas-tecnologias-educacionais>>, acesso em 03 jan 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Apoio à Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>, acesso em 04 jan 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Desafio start-ed: tecnologia por uma educação de qualidade para todos*. 2018b. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/desafio-start-ed>>, acesso em 03 jan 2019.

G1 EDUCAÇÃO. *MEC lança documento preliminar da base nacional comum curricular*. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/mec-lanca-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.html>>, acesso em 02 jan 2019.

G1 EDUCAÇÃO. *Conselho analisa mais de 500 sugestões antes de fechar a versão final da Base Nacional Curricular, que será votada em dezembro*. 2017a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/conselho-analisa-mais-de-500-sugestoes-antes-de-fechar-a-versao-final-da-base-nacional-curricular-que-sera-votada-em-dezembro.ghtml>>, acesso em 02 jan 2019.

G1 EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular é aprovada em conselho*. 2017b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml><>, acesso em 02 jan 2019.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v 19, n. 42, p. 83-106, set./ dez. 2018.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V.; PUTZKE, C. A agenda privada-mercantil educacional: a gestão privada de escolas públicas da educação básica. *Anais Marx e o Marxismo 2017: de O Capital à Revolução de Outubro (1867-1917)*. Universidade Federal Fluminense, 21 a 25 ago. 2017.

GOMES, V.; PESSÔA, S.; VELOSO, F. Evolução da produtividade total dos fatores na economia brasileira: uma análise comparativa. *Pesquisa e planejamento econômico*, v.33, n.3, 2003.

GONZATTO, M. *Composição da câmara não reflete a diversidade da sociedade brasileira*. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/04/composicao-da-camara-nao-reflete-a-diversidade-da-sociedade-brasileira-5784457.html>>, acesso em 03 jan 2019.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRANEMANN, S. *Previdência: mitos e verdades*. 2017. Disponível em: <<https://previdenciabrasil.info/tag/sara-granemann/>>, acesso em 03 jan 2019.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, [1978] 2000.

IASI, M. *A PEC 241 e o Estado*. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/17/a-pec-241-e-o-estado/>>, acesso em 03 jan 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Tomando nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas*. Edulab, 2016. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Notas metodológicas*. 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Notas_metodologicas/notas_metodologicas.pdf>, acesso em 02 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Mensal do Emprego – série histórica*. 2018a Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9180-pesquisa-mensal-de-emprego.html?=&t=series-historicas>>, acesso em 02 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – séries históricas*. 2018b. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=series-historicas>>, acesso em 02 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – Educação*. 2018c. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Anual de Serviços – séries históricas*. 2018d. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/servicos/9028-pesquisa-anual-de-servicos.html?=&t=series-historicas>>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sistema de Contas Nacionais Trimestrais – séries históricas*. 2018e. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas>>, acesso em 02 jan 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar 2017*. Disponível em: < <http://inep.gov.br/censo-escolar>>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *INEP participa de Encontro Internacional sobre Avaliações Educacionais nos Estados Unidos*. 2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/inep-participa-de-encontro-internacional-sobre-avaliacoes-educacionais-nos-estados-unidos/21206?inheritRedirect=false>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Nota técnica- o que é o IDEB?* Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>, acesso em 05 jan 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da violência 2018*. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>, acesso em 03 jan 2019.

INSTITUTO INSPIRARE; PORVIR. *Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum*. Disponível em: <<http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>, acesso em 04 jan 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. *Ensino Médio no Brasil: distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares*. 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf>, acesso em 04 jan 2019.

JORNAL HOJE. *Mercado oferece oportunidades, mas falta mão de obra qualificada. G1*, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/04/mercado-oferece-oportunidades-mas-falta-mao-de-obra-qualificada.html>>. Acesso em 28 set 2018.

JÚNIA, R. *A disputa pela Base*. 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-disputa-pela-base>>, acesso em 03 jan 2019.

KOLLER, F. *Padre José Eduardo: “por trás da ideologia de gênero há um projeto de poder”*. 2016. Disponível em: <<https://www.semprefamilia.com.br/padre-jose-eduardo-por-tras-da-ideologia-de-genero-ha-um-projeto-de-poder/>>, acesso em 03 jan 2019.

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, [1981] 2008.

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

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

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>>, acesso em 03 jan 2019.

LENIN, V. *Sobre os compromissos*. Lisboa: Avante, [1917] 1977. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/09/16.htm>>, acesso em 03 jan 2019.

LENIN, V. *Imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular [1917] 2012.

LIDE GLOBAL. *Comitê de gestão*. 2018. Disponível em: <<https://www.lideglobal.com/es/comite-de-gestao/>>, acesso em 04 jan 2019.

LIMA, F. *Com trabalho precário, população ocupada atinge maior nível da história*. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/com-trabalho-precario-populacao-ocupada-atinge-maior-nivel-da-historia.shtml>>, acesso em 04 jan 2019.

LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1968] 1978.

- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, [1973] 2012.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, [1923] 2003.
- LUKÁCS, G. *Materialismo e dialética: crise teórica das ciências da natureza*. Brasília: Kiron, [1947] 2011.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de desenvolvimento e aprendizagem para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, 2015.
- MAGALHÃES, L. K.; MOTTA, V. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: In: ANDRADE, J.; PAIVA-GUTIERREZ, L.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização*. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015. p. 173-194.
- MANSELL, W. should Pearson, a giant multinational, be influencing our education policy? *The guardian*, 2013. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2012/jul/16/pearson-multinational-influence-education-poliy>>, acesso em 04 jan 2019
- MARINHO, R. *BNCC e o futuro da educação brasileira*. 2017. Disponível em: <<http://www.psd.org.br/acompanhe/artigos/bncc-e-o-futuro-da-educacao-brasileira-por-rogerio-marinho/>>, acesso em 03 jan 2019.
- MARINI, R. M. A dialética da dependência. In: *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. Expressão popular, [1973a] 2011.
- MARINI, R. M. Sobre a dialética da dependência. In: *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. Expressão popular, [1973b] 2011.
- MARIZ, R.; MATSUURA, S. *Ensino médio no país avançou apenas 0,3 ponto em dez anos de IDEB*. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-medio-no-pais-avancou-apenas-03-ponto-em-dez-anos-de-ideb-20076273>>, acesso em 03 jan 2019.
- MARQUES, M. G. O fim do ciclo PT: do colaboracionismo de classe à ortodoxia neoliberal. *SER Social*, Brasília, Universidade de Brasília, v.18, n.38, p.48-67, jan./jun. 2016
- MARTINS, M. “O marxismo não é um historicismo”: acertos e limites de uma tese althusseriana. *Crítica Marxista*, n.34, p.67-85, 2012.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, [1846] 2007.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, livro I. São Paulo: Boitempo, [1867] 2013.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, livro III. São Paulo: Boitempo, [1894] 2017.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, [1857-1858] 2011.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão popular, [1859] 2008.

MELLO, G. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. Ed. Cortez, SP, 1998.

MELO, D. *Para além ad marolinha: a crise e a onda conservadora no Brasil*. Disponível em: < <http://blogjunho.com.br/para-alem-da-marolinha-a-crise-e-a-onda-conservadora-no-brasil/> >, acesso em 03 jan 2019.

MENEZES, F. *Com o aumento da extrema pobreza, Brasil retrocede dez anos em dois*. 2018. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/03/com-o-aumento-da-extrema-pobreza-brasil-retrocede-dez-anos-em-dois> >, acesso em 03 jan 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC; CONSED; UNDIME, MPB. Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular – orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasil, 2018.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Programa de disseminação das estatísticas do trabalho, 2018. Disponível em: <<http://pdet.mte.gov.br/caged>>, acesso em 03 jan 2019.

MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. Trabalho e Educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. In: *Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MORENO, A. C. *Veja perguntas e respostas sobre base nacional comum curricular*. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html>>, acesso em 03 jan 2019.

MORRONE, B. *Maria Helena Guimarães de Castro: há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio*. 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html>>, acesso em 03 jan 2019.

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

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

MOTTA, V. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol.6, n.3, pp.549-572, 2008.

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

MOVIMENTO PELA BASE (MPBa). *Dúvidas frequentes*. 2018a Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>>. Acesso em 27 de dez 2018.

MOVIMENTO PELA BASE (MPBb). *Linha do tempo da BNCC*. 2018b. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em 27 de dez 2018.

MOVIMENTO PELA BASE (MPBc). *Quem somos*. 2018c. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 dez 2018.

MOVIMENTO PELA BASE (MPBd). *Conselho de classe: o que pensa o professor brasileiro*. 2018d. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/conselho-de-classe-o-que-pensa-o-professor-brasileiro/>>, acesso em 02 jan 2019.

[MOVIMENTO PELA BASE \(MPBe\). *Benchmarks Internacionais: como fazer a Base chegar nas salas de aula?* 2018e. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/benchmarks-internacionais/>, acesso em 02 jan 2019.](http://movimentopelabase.org.br/benchmarks-internacionais/)

[MOVIMENTO PELA BASE \(MPBf\). *BNCC: começam as consultas públicas sobre a primeira versão dos currículos estaduais*. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/>, acesso em 02 jan 2019.](http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-comecam-as-consultas-publicas-sobre-primeira-versao-dos-curriculos-estaduais/)

NAGIB, M. *Quem deve aprovar a BNCC?* Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/576-quem-deve-aprovar-a-bncc>>, acesso em 06 jan 2019.

NETTO, J. P. *Introdução aos estudos do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. *Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto*. 2016. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8>>, acesso em 28 dez 2018.

NOTÍCIAS CONSED. *Secretário Deschamps se despede da Educação nesta segunda-feira, 30*. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/secretario-deschamps-se-despede-da-educacao-nesta-segunda-feira-30>>, acesso em 04 jan 2019.

NOVA ESCOLA. *BNCC: audiência é cancelada após protesto de professores e estudantes*. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes>>, acesso em 03 jan 2019.

OLIVEIRA, J. *A Base Curricular e a Reforma Educacional*. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/opiniaio/4956732/base-curricular-e-reforma-educacional>>, acesso em 24 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Trabalho Decente e Juventude*. Série: Transição da escola para o trabalho. Genebra, 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites*. Genebra, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PAXTON, R. *A anatomia do fascismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PEARSON. *Pearson no Brasil*. 2018. Disponível em: <<https://br.pearson.com/sobre-nos.html>>, acesso em 04 jan 2019.

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. *REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBenBio*, vol. 11, n. 2, p. 34-50, 2018.

PINASSI, M. *Novo governo não é retrocesso; é renovação ampliada da dependência brasileira*. 2018. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/politica/13577-novo-governo-nao-e-retrocesso-e-renovacao-ampliada-da-dependencia-brasileira>>, acesso em 09 jan 2019.

PINTO et. al, E. C. *A guerra de todos contra todos: a crise brasileira*. Texto para discussão, Instituto de Economia, UFRJ, fev. 2017. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2017/tdie0062017pinto-et-al.pdf>>, acesso em 09 setembro 2018.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

PORTAL BNCC-MEC. *Material de apoio: orientações para o dia D*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1-orientacoes-para-dia-d.pdf>>, acesso em 02 jan 2019.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças*. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>>, acesso em 04 jan 2019.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Novo Ensino Médio – dúvidas frequentes*. 2018a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>, acesso em 04 jan 2019.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *MEC cumpre metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio*. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71321>, acesso em 04 jan 2019.

PORTAL SENADO NOTÍCIAS. *Autorizado empréstimo para investimento no Programa do Novo Ensino Médio*. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/autorizado-emprestimo-para-investimento-no-programa-do-novo-ensino-medio>>, acesso em 04 jan 2019.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder e o socialismo*. Rio de Janeiro Graal, 1980.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Relatório do desenvolvimento humano 2014*. Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Nova York: ONU, 2014.

PUPO, F. *Baixa qualidade do ensino no Brasil não se deve à falta de recursos*. 2018. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5642959/baixa-qualidade-do-ensino-no-brasil-nao-se-deve-falta-de-recursos>>, acesso em 02 jan 2019.

QEDU PLATAFORMA DE DADOS. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>, acesso em 03 jan 2019.

RAVITCH, D. *Kindergarten as the new first grade*. 2016. Disponível em: <<https://dianeravitch.net/2016/02/01/kindergarten-is-the-new-first-grade/>>, acesso em 03 jan 2019.

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

REDAÇÃO PORVIR. *Consulta pública sobre Base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições*. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribicoes/>>, acesso em 04 jan 2019.

RODRIGUES, J. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores associados, 1998.

RODRIGUES, M. *MEC apresenta segunda versão da base nacional comum curricular*. 2016. Disponível: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml>>, acesso em 04 jan 2019.

SALUDJIAN, A.; MIRANDA, F.; CARCANHOLO, M. Marx, marxismo e mercado mundial: lei do valor, método e historicidade. *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de*

História: lugares dos historiadores, velhos e novos desafios. Universidade Federal de Santa Catarina, 27-31 julho 2015.

SANTOS, T. *Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República*. Vozes: 1995.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*. V.34, n. 124, p. 743-760, jul-set 2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEABRA, A; NAVAS, A.N.; BUCHWEITZ, A.; MARTINS, C.; CAPOVILLA, F; WEISSHEIMER, J.; OLIVEIRA, J; MALUF, M.R.; GABRIEL, R.; RIBEIRO, S.; POLLO, T. *Nota sobre a nova proposta de alfabetização apresentada pelo MEC ao CNE*. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1-4FkbUiIMX78wmEWY6K2oXehP4TMDDLJ/view>>, acesso em 02 jan 2019.

SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL. *Aspectos fiscais da educação no Brasil*. 2018. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18/4af4a6db-8ec6-4cb5-8401-7c6f0abf6340>>, acesso em 02 jan 2019.

SILVA, C.; FILHO, N.; KOMATSU, B. Uma Abordagem sobre o Setor de Serviços na Economia Brasileira. *Inspere policy paper*, nº 19, 2016.

SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Rio de Janeiro: Autentica, 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes-SN). *ANDES-SN divulga crítica à BNCC e cartilha sobre Projeto do Capital para a Educação*. 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8031>>, acesso em 04 jan 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes-SN). *BNCC é aprovada: sem gênero e com religião*. 2017. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9231>>, acesso em 04 jan 2019.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (Andes-SN). *2 de Agosto é Dia de Denúncia contra a BNCC*. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9622>>, acesso em 04 jan 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). *Moção sobre a Lei de Reforma do Ensino Médio, a BNCC do Ensino Médio e o cumprimento das metas do PNE*. 2018. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/wp->

<content/uploads/2018/08/Anexo-of.-SBPC-128-Mo%C3%A7%C3%A3o-sobre-a-Lei-de-Reforma-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>, acesso em 04 jan 2019.

SOUZA, K.; BASTOS, S.; PEROBELLI, F. As Múltiplas Tendências de Terciarização: uma análise insumo produto da expansão do setor de serviços. Anais do 39º Encontro Nacional de Economia, Foz do Iguaçu, 2011.

TESOURO NACIONAL. Relatório anual da dívida, 2018. 2018b. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/relatorio-anual-da-divida>>, acesso em 04 jan 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Mantenedores e parceiros*. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/>>, acesso em 04 jan 2019.

TOKARNIA, M. *Ensino médio: português e matemática serão únicas obrigatórias; veja o que muda*. 2016b. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/ensino-medio-portugues-e-matematica-serao-unicas-obrigatorias-veja-o-que>>, acesso em 02 jan 2019.

TOKARNIA, M. *Reforma do ensino médio e ocupações nas escolas marcam 2016*. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>>, acesso em 02 jan 2019.

TROTSKY, L. *A História da Revolução russa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, [1930] 1977.

TROTSKY, L. *A Revolução Permanente*. São Paulo: Editora Kairós, [1935] 1985.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). *2ª versão da Base Nacional Comum começa a ser discutida nos estados em junho*. 2016. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/14-06-2016-13-52-2-versao-da-base-nacional-comum-curricular-comeca-a-ser-discutida-nos-estados-em-junho>>, acesso em 02 jan 2019.

VILLAS BÔAS, B. *Emprego com carteira assinada tem menor nível desde 2012*. 2018. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5418021/ibge-emprego-com-carteira-assinada-tem-menor-nivel-desde-2012>>, acesso em 02 jan 2019.

Continuação da Ata de Defesa da Dissertação de Mestrado de Maria Carolina Pires de Andrade, realizada em 31 de agosto de 2020.

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)

Prof. Dr. Rodrigo Castelo Branco Santos (UNIRIO)

Maria Carolina Pires de Andrade – candidato(a)



Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Presidente da Banca